

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE CRÉATIVE  
DANS LE PROGRAMME INFOGRAPHIE EN FORMATION PROFESSIONNELLE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

VÉRONIQUE LABELLE

JUILLET 2024

# UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

## Service des bibliothèques

### *Avertissement*

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 — Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que « conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, Véronique Labelle concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, Véronique Labelle autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de Véronique Labelle à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, Véronique Labelle conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont elle possède un exemplaire ».

## REMERCIEMENTS

Au terme de la présente recherche portant sur l'évaluation du développement de la compétence créative, je tiens à remercier spécialement ma directrice de recherche, Mme Nathalie Michaud, professeure titulaire au département d'éducation et pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Depuis mon passage dans son cours au baccalauréat, Nathalie a su être présente pour moi et me conseiller vers cette recherche qui me tenait à cœur. Durant mes quatre années au 2<sup>e</sup> cycle, nous avons traversé une pandémie, réalisé un projet de recherche collaboratif financé par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et remanié des contenus de cours pour de l'enseignement à distance. Sans Nathalie, j'aurais pu faire fausse route, mais elle a toujours su démontrer une écoute incroyable et m'offrir une rétroaction juste au moment adéquat. Elle m'a également permis de parfaire mes compétences en me proposant de participer à la rédaction d'articles scientifiques et à diverses présentations dans les colloques sur l'évaluation des apprentissages. Elle a également soumis ma candidature pour obtenir ma première charge de cours en évaluation en mai 2022. Ces expériences ont aussi joué en ma faveur pour l'obtention d'un poste en conseillances pédagogiques au sein de mon centre de services scolaire (CSS). Ce mémoire est l'aboutissement d'un travail rigoureux et soutenu, où le parcours professionnel a été tout aussi enrichissant que la finalité du parcours universitaire. Mes remerciements vont également aux membres du comité d'évaluation, M. Ben Mustapha Diédhiou et M. André-Sébastien Aubin, qui m'ont donné une rétroaction exemplaire permettant d'orienter la rédaction finale de mon mémoire.

Je voudrais remercier de façon particulière mon collègue Martin Roy, avec qui j'entretiens depuis 2020 une relation professionnelle où nous conjuguons complémentarité de profils pédagogiques et complicité de développement de travail. J'ai eu la chance de travailler avec lui à un projet financé par le CRSH. Nous avons aussi participé à divers colloques en évaluation et nous partageons la charge du cours *Évaluation des apprentissages d'un métier, d'une technique* depuis plus de deux ans. Martin, ton support, ton écoute et ton éthique de travail m'ont incroyablement aidée à me motiver pour finaliser ce projet.

Je remercie vivement le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys de m'avoir permis d'expérimenter mon étude, de faire un voyage de perfectionnement en Europe afin de continuer à me spécialiser en évaluation des apprentissages et de m'offrir l'occasion de conseiller les équipes des centres de formation professionnelle au sujet de l'évaluation des apprentissages.

Merci aussi à mon équipe au service de la formation professionnelle, plus particulièrement Marie-Claude Vigneault et Sophie Lalonde. Celles-ci ont été motivantes et m'ont accueillie dans leur équipe en 2023. Merci à M. Ian Fortin, supérieur immédiat et directeur des services de la formation professionnelle, pour la confiance qu'il m'accorde. Il n'a jamais hésité à m'impliquer dans différents projets de développement en formation professionnelle et représente pour moi un mentor incroyable pour la poursuite de mon cheminement professionnel.

Je remercie également les enseignants qui ont saisi l'occasion de faire avancer les connaissances scientifiques dans le domaine des sciences de l'éducation en participant à cette recherche de façon libre et éclairée. Leur disponibilité et leur contribution ont été appréciables et très précieuses, d'où ma profonde reconnaissance envers eux. J'espère du fond du cœur que les résultats de cette recherche permettent de brosser un portrait juste et éclairé de la réalité du développement de la compétence créative et que cela incitera un changement de culture au sujet du dispositif particulier de la FP. Enfin, il faut viser un perfectionnement du personnel et des outils d'évaluation en FP afin de former une relève prête à affronter les défis concurrentiels du marché du travail actuel.

Cette recherche n'aurait pas été possible sans le soutien inconditionnel de ma fille Joliane qui a fait preuve d'une grande autonomie et d'une souplesse depuis le début de mes études au 2<sup>e</sup> cycle. Être mère monoparentale comporte ses différents défis, mais j'ai la chance d'avoir une fille exemplaire qui est toujours à mes côtés. Les quatre dernières années n'ont pas été un fleuve tranquille, mais ces sacrifices ont été faits pour nous.

Enfin, je vous dédie ce mémoire en guise de reconnaissance. La formation professionnelle me tient à cœur et j'espère que d'autres chercheurs s'y intéresseront également afin d'assurer la pérennité de l'évaluation dans ces programmes d'études.

À vous tous, j'exprime ma très vive gratitude.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>iii</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>ix</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....</b>	<b>xi</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>xii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>xiii</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 La problématique .....</b>	<b>2</b>
<b>1.1 Le contexte de la formation professionnelle au Québec .....</b>	<b>2</b>
1.1.1 Les diplômes .....	3
1.1.2 La réforme pédagogique .....	3
1.1.3 L'insertion professionnelle des enseignants .....	4
<b>1.2 L'évaluation des apprentissages en formation professionnelle .....</b>	<b>5</b>
1.2.1 Le programme d'études .....	6
1.2.2 Le cadre d'évaluation des apprentissages.....	7
1.2.3 La fiche d'évaluation.....	7
1.2.4 La Politique d'évaluation des apprentissages .....	9
1.2.5 Les normes et modalités d'évaluation.....	10
<b>1.3 L'évaluation de la créativité en formation professionnelle .....</b>	<b>10</b>
<b>1.4 La pertinence professionnelle.....</b>	<b>11</b>
<b>1.5 La pertinence scientifique .....</b>	<b>15</b>
<b>1.6 La question de recherche .....</b>	<b>17</b>
<b>CHAPITRE 2 Cadre de référence .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 L'évaluation des compétences .....</b>	<b>18</b>
2.1.1 Les caractéristiques de l'évaluation .....	19
2.1.2 Les fonctions de l'évaluation .....	20
<b>2.2 L'évaluation de la créativité.....</b>	<b>21</b>
2.2.1 L'approche systémique de la créativité .....	23
2.2.2 La grille d'évaluation à échelle descriptive.....	31
2.2.3 Le facteur <i>wow</i> .....	34
<b>2.3 Les principales recherches .....</b>	<b>38</b>

<b>2.4</b>	<b>Les objectifs de la recherche .....</b>	<b>40</b>
<b>CHAPITRE 3 Méthodologie.....</b>		<b>41</b>
<b>3.1</b>	<b>Le type de recherche.....</b>	<b>41</b>
3.1.1	L'étude de cas .....	41
<b>3.2</b>	<b>Les participants .....</b>	<b>42</b>
3.2.1	La population cible .....	43
3.2.2	Le recrutement .....	43
<b>3.3</b>	<b>La méthode de collecte de données.....</b>	<b>43</b>
3.3.1	Le questionnaire en ligne .....	44
3.3.2	L'entrevue individuelle semi-dirigée .....	44
3.3.3	L'examen de documents .....	44
<b>3.4</b>	<b>L'analyse des données .....</b>	<b>44</b>
<b>3.5</b>	<b>Les considérations éthiques .....</b>	<b>45</b>
<b>CHAPITRE 4 Résultats .....</b>		<b>48</b>
<b>4.1</b>	<b>Le profil des enseignants .....</b>	<b>48</b>
<b>4.2</b>	<b>Les entrevues individuelles semi-dirigées.....</b>	<b>49</b>
4.2.1	Le concept de créativité .....	49
4.2.2	La personne créative.....	51
4.2.3	Le processus créatif .....	55
4.2.4	Le produit créatif.....	60
4.2.5	Le facteur wow .....	63
4.2.6	La grille d'évaluation à échelle descriptive.....	66
<b>4.3</b>	<b>L'analyse documentaire.....</b>	<b>68</b>
4.3.1	Le plan de cours .....	69
4.3.2	L'évaluation en aide à l'apprentissage .....	69
4.3.3	Les évaluations aux fins de la sanction .....	72
4.3.4	La fiche d'évaluation.....	74
<b>4.4</b>	<b>La synthèse des résultats.....</b>	<b>75</b>
<b>CHAPITRE 5 Discussion .....</b>		<b>78</b>
<b>5.1</b>	<b>La définition du concept de créativité.....</b>	<b>78</b>
<b>5.2</b>	<b>La démarche évaluative des enseignants .....</b>	<b>79</b>
5.2.1	L'évaluation de la personne créative.....	79
5.2.2	L'évaluation du processus créatif.....	83
5.2.3	L'évaluation du produit créatif .....	84
5.2.4	L'évaluation du facteur wow.....	86
5.2.5	L'évaluation avec la grille d'évaluation à échelle descriptive.....	88
<b>5.3</b>	<b>Les limites de la recherche.....</b>	<b>89</b>
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>90</b>

<b>Annexe A   Types de compétences en formation professionnelle .....</b>	<b>92</b>
<b>Annexe B   Programmes de FP évaluant la créativité (2023).....</b>	<b>93</b>
<b>Annexe C   Exemple de cadre de référence (CEA) C12   <i>Esthétique</i> .....</b>	<b>94</b>
<b>Annexe D   Exemple de fiche d'évaluation C15   <i>Infographie</i>.....</b>	<b>95</b>
<b>Annexe E   Guide d'entretien .....</b>	<b>96</b>
<b>Annexe F   Formulaire de consentement .....</b>	<b>101</b>
<b>Annexe G   Grille d'observation du matériel pédagogique .....</b>	<b>107</b>
<b>Annexe H   Profil de sortie du programme <i>Infographie</i> selon le MEQ (2004).....</b>	<b>108</b>
<b>Annexe I   Certificat d'approbation éthique .....</b>	<b>110</b>
<b>Annexe J   Portrait de secteur .....</b>	<b>111</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>112</b>

## LISTE DES FIGURES

<b>Figure 1</b> : Les habiletés de la personne créative selon Filteau (2009), p. 74.....	25
<b>Figure 2</b> : Le processus créatif et la pensée créative selon Filteau (2010), p. 15.....	26
<b>Figure 3</b> : Le test de Rorschach.....	28
<b>Figure 4</b> : Le produit créatif selon Filteau (2009), p. 93 .....	30
<b>Figure 5</b> : Un gabarit de grille à échelle descriptive, inspiré de Leroux et Mastracci (2015), p. 10.....	33
<b>Figure 6</b> : Le continuum de progression, inspiré de Leroux et Mastracci (2015), p. 27 .....	34
<b>Figure 7</b> : Les qualités du facteur wow, inspirées de Kleiman (2001) .....	35
<b>Figure 8</b> : Les habiletés de la personne créative dans le programme <i>Infographie</i> , inspirées de Filteau (2009), p. 74 .....	52
<b>Figure 9</b> : Les qualités du produit créatif dans le programme <i>Infographie</i> , inspirée de Filteau (2009), p. 93.....	63
<b>Figure 10</b> : La courbe de la compétence créative dans le programme <i>Infographie</i> .....	82
<b>Figure 11</b> : Le continuum du facteur wow dans le programme <i>Infographie</i> .....	86

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1</b> : Les diplômés de la FP .....	3
<b>Tableau 2</b> : Les éléments d'une fiche d'évaluation (Legendre, 2005 ; MELS, 2008c ; MEQ, 2020) .....	8
<b>Tableau 3</b> : Les caractéristiques de l'évaluation selon Scallon (2004) et Lasnier (2014) .....	19
<b>Tableau 4</b> : Les caractéristiques de l'EFS selon le MELS (2008c), p. 8-9.....	21
<b>Tableau 5</b> : Les méthodes d'évaluation de la créativité selon les chercheurs.....	22
<b>Tableau 6</b> : L'approche systémique en créativité selon les chercheurs.....	23
<b>Tableau 7</b> : Les critères de qualités de la personne créative, inspiré de Mastracci (2011), p. 179.....	26
<b>Tableau 8</b> : Les qualités du processus créatif selon Enguta (2016), Filteau (2009) et Ngub'usim (1980).....	29
<b>Tableau 9</b> : Les critères de qualités du processus créatif, inspiré de Mastracci (2011), p. 179.....	29
<b>Tableau 10</b> : Les critères de qualités du produit créatif, inspirés de Mastracci (2011), p. 179.....	31
<b>Tableau 11</b> : Les avantages d'une grille à échelle descriptive, inspirés de Leroux et Mastracci (2015), p. 4 .....	32
<b>Tableau 12</b> : Les quatre niveaux génériques de la créativité, inspirés de Mastracci (2011), p. 178.....	33
<b>Tableau 13</b> : Les stratégies d'évaluation du <i>wow</i> , inspirées de Barstow (2000) .....	37
<b>Tableau 14</b> : Les qualités de la personne créative dans le programme <i>Infographie</i> .....	51
<b>Tableau 15</b> : Les difficultés de la personne créative dans le programme <i>Infographie</i> .....	53
<b>Tableau 16</b> : Les méthodes d'évaluation de la personne créative dans le programme <i>Infographie</i> .....	54
<b>Tableau 17</b> : Les activités du processus créatif dans le programme <i>Infographie</i> .....	59
<b>Tableau 18</b> : Les qualités du produit créatif dans le programme <i>Infographie</i> .....	62
<b>Tableau 19</b> : Les critères de qualités du facteur <i>wow</i> dans le programme <i>Infographie</i> .....	64
<b>Tableau 20</b> : Les critères de performance par compétences ciblées dans le programme <i>Infographie</i> .....	68

<b>Tableau 21</b> : Une synthèse de l'évaluation formative formelle dans le programme <i>Infographie</i> .....	70
<b>Tableau 22</b> : Une synthèse de l'évaluation aux fins de la sanction dans le programme <i>Infographie</i> .....	73
<b>Tableau 23</b> : Une synthèse des compétences à développer dans le programme <i>Infographie</i> .....	76
<b>Tableau 24</b> : Une synthèse de l'analyse documentaire dans le programme <i>Infographie</i> .....	77
<b>Tableau 25</b> : Les critères de qualité de la personne créative selon Mastracci (2011), p. 179.....	80
<b>Tableau 26</b> : Les critères de qualité du processus créatif selon Mastracci (2011), p. 179.....	83
<b>Tableau 27</b> : Les critères de qualité du produit créatif selon Mastracci (2011), p. 179 .....	84

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

<b>AEP</b>	Attestation d'études professionnelles
<b>ATE</b>	Alternance travail-études
<b>APC</b>	Approche par compétences
<b>APO</b>	Approche par objectifs
<b>ASP</b>	Attestation de spécialisation professionnelle
<b>BEP</b>	Baccalauréat en enseignement de la formation professionnelle
<b>BIM</b>	Banque d'instruments de mesure
<b>CEA</b>	Cadre d'évaluation des apprentissages
<b>CFP</b>	Centre de formation professionnelle
<b>CP</b>	Conseiller pédagogique
<b>CSE</b>	Conseil supérieur de l'éducation
<b>CSS</b>	Centre de services scolaire
<b>DEP</b>	Diplôme d'études professionnelles
<b>EAA</b>	Évaluation en aide à l'apprentissage
<b>EBP</b>	Élèves à besoins particuliers
<b>EFS</b>	Évaluation aux fins de la sanction
<b>FP</b>	Formation professionnelle
<b>LIP</b>	<i>Loi sur l'instruction publique</i>
<b>MEES</b>	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
<b>MEESR</b>	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>PEA</b>	Politique d'évaluation des apprentissages
<b>TREAQ</b>	Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec
<b>UQAM</b>	Université du Québec à Montréal

## RÉSUMÉ

Un changement de paradigme met le personnel enseignant devant de nouvelles responsabilités en matière d'évaluation (Conseil supérieur de l'éducation, 2018). L'évaluation des apprentissages est d'ailleurs une tâche qui s'avère complexe et ardue pour lui (CSE, 2018). Le dispositif d'évaluation de la FP est bien différent de celui de la formation postsecondaire, car il utilise une épreuve unique et le résultat de l'évaluation est exprimé sous forme de « succès » ou d'« échec » des apprentissages (MEQ, 2022b). Dans l'ensemble de l'offre de formation de la FP au Québec, 12 programmes d'études contiennent *Manifestation de créativité* comme critère de performance. La question suivante se pose : comment est-ce possible d'évaluer un critère variable avec une évaluation unique et une grille dichotomique ? Selon Mastracci (2011), l'évaluation de la créativité devrait porter sur l'appréciation des 3 P : produit, processus et propos. Puis, selon Leroux et Mastracci (2015), elle devrait être appuyée par une grille à échelle descriptive afin d'encadrer et d'objectiver la subjectivité. Enfin, les facteurs *wow* ont une place légitime dans l'évaluation des activités créatives (Gordon, 2017). L'objectif général de cette recherche vise à comprendre comment les enseignantes et enseignants de la FP évaluent leurs élèves dans le développement de la compétence créative. La présente étude se penche sur le programme *Infographie*, car c'est celui ayant le plus de critères de performance relevant de la créativité. La collecte de données est effectuée dans un échantillonnage constitué d'un groupe d'enseignantes et d'enseignants volontaires permettant des entrevues individuelles puis de conseillères et conseillers pédagogiques permettant une analyse documentaire rigoureuse des cahiers et des fiches d'évaluation. Au terme de cette recherche, une définition commune de la créativité dans le programme *Infographie* semble consensuelle chez le personnel enseignant. La majorité soulève la place importante des trois objets de l'évaluation (3 P), l'utilisation des grilles d'évaluation à échelle descriptive et la pertinence du facteur *wow* au développement de la créativité. Cependant, l'ensemble de ces éléments ne constituent pas le dispositif d'évaluation de la compétence créative en FP.

**Mots-clés :** évaluation des apprentissages, évaluation de la créativité, dispositif d'évaluation, approche par compétence, étude de cas, enseignement de la formation professionnelle

## ABSTRACT

A paradigm shift places teachers in front of new responsibilities in terms of assessment (Conseil supérieur de l'éducation, 2018). The assessment of learning is a complex and challenging task for them (CSE, 2018). The assessment system utilized in vocational education and training (VET) differs significantly from that employed in post-secondary education. In VET, a single test is utilized, and the assessment result is expressed as either "success" or "failure" with respect to the learning outcomes (MEQ, 2022b). In Quebec, 12 programs of study include the criterion of "expression of creativity" as a performance indicator. This raises the question of how a variable criterion can be assessed with a single evaluation and a dichotomous grid. Mastracci (2011) posits that creativity assessment should focus on the evaluation of the 3 P's: product, process, and purpose. Leroux and Mastracci (2015) posit that a descriptive scale grid should be employed to frame and objectify subjectivity. In conclusion, factors that evoke a sense of admiration or astonishment have a valid role to play in the assessment of creative endeavors (Gordon, 2017). The overarching objective of this research is to gain insight into the methods employed by professional educators in evaluating their students' development of creative literacy. This study focuses on the Infographics program, as it is the one with the most performance criteria related to creativity. The data collection is conducted through a sample group of volunteer teachers for individual interviews and then through pedagogical consultants, which allows for a rigorous documentary analysis of notebooks and evaluation sheets. Upon completion of this research, a consensus emerges regarding the definition of creativity in the context of the Infographics program. Most teachers underscore the significance of the three evaluation objects (3 P's), the use of descriptive scale evaluation grids, and the relevance of the "wow" factor in fostering creativity. However, it is important to note that these elements do not constitute an exhaustive evaluation system for creative competence in vocational training.

**Keywords :** learning assessment, creativity assessment, assessment framework, competency-based approach, case study, vocational education teaching

## INTRODUCTION

Cette recherche porte sur l'évaluation du développement de la compétence créative dans la formation professionnelle<sup>1</sup> (FP). Ayant fait une formation professionnelle en médias appliqués au début des années 2000, travaillé dans le domaine des communications graphiques pendant une dizaine d'années et enseigné dans ce programme, j'ai eu plusieurs questionnements sur l'évaluation des compétences créatives. Avec la popularité des métiers spécialisés, il me semble pertinent d'explorer les pratiques évaluatives sur les terrains de la FP.

Le premier chapitre concerne la problématique. Il met en lumière plusieurs aspects de ce secteur éducatif en plein bouleversement, en commençant par le contexte de la formation professionnelle au Québec, l'évaluation des apprentissages en FP et l'évaluation de la créativité en FP. Le deuxième chapitre, le cadre de référence, présente l'évaluation des compétences en FP, les fonctions de l'évaluation et l'évaluation de la créativité. Les principales recherches sur le sujet sont également présentées afin d'orienter les objectifs de la présente recherche. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie de cette recherche. Elle est expliquée en spécifiant le type de recherche, les critères de sélection des personnes participant à l'étude, la méthode de collecte et d'analyse des données puis les considérations éthiques. Le questionnaire d'entrevue est reproduit à l'annexe E. Le quatrième chapitre porte sur les résultats de la collecte de données. On y trouve le profil des enseignants ainsi que les résultats des six entrevues semi-dirigées et de l'analyse documentaire. Le cinquième et dernier chapitre, la discussion, permet de donner du sens aux résultats présentés, de faire des liens entre les éléments présentés dans le cadre de référence et de les comparer. Cette interprétation se réalise à travers l'approche systémique de la créativité analysant la personne créative, le processus créatif et le produit créatif, ce qui permet de comprendre la démarche évaluative mise en place par les enseignants des programmes comportant des critères de performance liés au développement de la compétence créative.

---

<sup>1</sup> Dans l'ensemble du texte, le terme « formation professionnelle », ou FP, fait référence à la formation professionnelle au secondaire au Québec seulement.

# CHAPITRE 1

## La problématique

Dans ce chapitre, la problématique entourant l'évaluation de la créativité est située. Tout d'abord, une présentation des types de diplômes, de la réforme pédagogique et de l'insertion professionnelle des enseignants, permettent de comprendre le contexte de la formation professionnelle. Puis, l'évaluation des apprentissages en FP est présentée sous l'angle de ses différents encadrements. Ceux-ci favorisent la compréhension de plusieurs enjeux et défis devant lesquels les enseignants se trouvent lors de leur tâche évaluative. Puis, l'évaluation de la créativité est présentée à travers le développement des compétences. Enfin, les difficultés à évaluer cette dernière sont exposées avant de discuter de la pertinence professionnelle et scientifique de cette recherche et de formuler sa question.

### 1.1 Le contexte de la formation professionnelle au Québec

Depuis plus de 50 ans, le milieu de l'éducation est en effervescence au Québec (Doray et Lessard, 2016). Le secteur de la formation professionnelle est unique au Québec par ses programmes, sa formation enseignante et sa diversité. La FP a vécu de grands changements de structure organisationnelle, ce qui a laissé quelques séquelles au passage. La FP au Québec est aujourd'hui toutefois en forte croissance, bien qu'elle ait longtemps été considérée comme la voie destinée aux élèves les plus faibles (Doray et Lessard, 2016).

Depuis plus de 20 ans, cette voie de formation fait l'objet d'une promotion pour trois principales raisons. Premièrement, elle devient attrayante, car elle représente une alternative au décrochage scolaire pour les moins de 20 ans (Masdonati, Fournier et Pinault, 2015) avec plusieurs de ses programmes enseignés en concomitance avec la formation générale des jeunes (Jetté, 2013). Deuxièmement, elle permet de combler des manques de main-d'œuvre qualifiée dans certains domaines moins populaires auprès des travailleurs, et particulièrement en période de plein emploi (Beaudoin, Rousseau, Thibodeau et Borri-Anadon, 2021). Troisièmement, bien que les programmes proposant une véritable alternance travail-études (ATE) soient encore marginaux au Québec, ils gagnent en popularité (Masdonati *et al.*, 2015).

### 1.1.1 Les diplômes

Tout d'abord, le diplôme d'études professionnelles (DEP) est le titre le plus commun, car il prépare l'élève à exercer un métier spécialisé. Ensuite, l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) permet à l'élève d'approfondir les compétences déjà acquises au DEP avec une formation beaucoup plus courte. Enfin, depuis les années 1990, l'attestation d'études professionnelles (AEP) est une formation comprenant environ 60 % des compétences de formation du DEP. Celle-ci est considérée comme une formation initiale orientée selon les besoins, à court et à moyen terme, du marché du travail. Le **tableau 1** résume les caractéristiques des différents diplômes de la FP.

**Tableau 1** : Les diplômes de la FP

DEP	ASP	AEP
De 600 à 1 800 heures	De 330 à 900 heures	De 240 à 720 heures
Métier spécialisé	Bonification d'un DEP	Formation axée sur les besoins du marché du travail

### 1.1.2 La réforme pédagogique

Au milieu des années 1980, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) entreprend une réforme pédagogique majeure. L'an 1986 marque une ère de changement en FP au Québec. Le plan d'action de Claude Ryan (1986), ministre de l'Éducation de l'époque, est établi afin de contrer les multiples difficultés que rencontre le système scolaire. La mise en place de ce plan a pour but de revoir les fondements et la description du cadre d'organisation de la FP tout en améliorant l'infrastructure pédagogique des différents programmes d'études (Doray et Lessard, 2016). Cette réforme vise principalement à assurer une adéquation entre l'offre de formation et le milieu du travail. Les fonctions du milieu du travail servent désormais à définir les compétences à développer dans les programmes de formation. À partir de ce moment, l'approche par compétences (APC) est introduite graduellement en FP (Tardif, 2006).

À partir des années 1990, l'APC passe du monde du travail au milieu scolaire et substitue de manière progressive l'approche par objectifs (APO). Celle-ci est donc un premier pas vers une réforme des systèmes d'éducation, car les formations s'arriment maintenant avec les besoins du marché du travail. Elle est désormais intégrée aux programmes d'études en FP et représente une nouvelle façon de concevoir l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. La FP devient ainsi un milieu où l'on développe et évalue des compétences.

À la suite des révisions de programmes, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) déleste progressivement quelques engagements pris au moment de la réforme pédagogique. Entre autres, les centres de formation ont désormais l'entière responsabilité de la conception du matériel pédagogique, qui comprend tous les outils d'évaluation des apprentissages des épreuves locales permettant la sanction des études. Le retrait progressif des responsabilités en évaluation du MELS a pour conséquence d'alourdir considérablement la tâche des enseignants. Malgré le plaidoyer de la Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec (TRÉAQ, 2008) démontrant des répercussions négatives à la suite de ce retrait, le Ministère va tout de même de l'avant. Ce n'est qu'en 2016 que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) renouvelle sa collaboration en élaborant les cadres d'évaluation des apprentissages (CEA) pour tous les nouveaux programmes mis à jour.

### 1.1.3 L'insertion professionnelle des enseignants

L'arrivée de l'APC est une première rupture avec l'ancienne vision de la FP (Tardif, 2006). Cette rupture amène des changements dans la formation du personnel enseignant. Jusqu'en 2003, la formation universitaire du personnel enseignant en FP est un certificat en pédagogie de 30 crédits. Après 2003, les futurs enseignants voient leur formation augmenter considérablement avec l'arrivée du programme *Baccalauréat en enseignement de la formation professionnelle* (BEP) de 120 crédits. Ce baccalauréat, beaucoup plus long que la formation précédente, constitue la formation initiale des enseignants de la FP et mène à l'obtention d'un brevet d'enseignement.

Plus de 20 ans après l'arrivée du BEP, l'insertion professionnelle ne s'améliore pas, car des données issues de sondages auprès des centres de services scolaires (CSS) démontrent le plus haut taux de délivrance de tolérances d'engagement (Harnois et Sirois, 2022). En fait, c'est parce que le MEES accorde une autorisation provisoire au personnel enseignant durant ses études et que celui-ci peut prendre jusqu'à dix ans afin de compléter son baccalauréat et ainsi être officiellement compétent à exercer ses fonctions. « C'est ainsi après plusieurs années à enseigner qu'ils terminent la formation qui aurait dû les préparer et leur donner les bases pour comprendre le milieu dans lequel ils évoluent » (Hébert, 2017, p. 11).

Avec la pénurie de main-d'œuvre actuelle, les CSS embauchent des enseignants non légalement qualifiés, et ce, jusqu'à quatre années consécutives avant qu'ils soient engagés dans un parcours universitaire (MEQ, 2023). Ceux-ci doivent donc se tourner « fréquemment vers des collègues de leur spécialité parfois expérimentés, parfois non, qui tentent de leur prêter main-forte » (Tremblay,

2006, p. 38). D'ailleurs, Sauvé mentionne que « l'insertion en enseignement s'effectue dans un contexte de précarité et que ce statut force les enseignants débutants à accepter des tâches parfois complexes, plus lourdes et/ou pour lesquelles ils ne sont pas adéquatement formés » (Sauvé, 2012, p. 11). Ces aspects amènent à se poser la question suivante : est-ce que le manque de formation initiale en pédagogie entraîne certaines lacunes dans la qualité de l'enseignement et des interventions auprès des élèves, entre autres, pour l'élaboration d'outils pour l'évaluation de fin de sanction ?

En conclusion, puisque la formation universitaire des enseignants n'est pas terminée lorsqu'ils commencent leur carrière et qu'ils ont l'obligation de concevoir leurs propres outils d'évaluation, cette situation semble paradoxale. Comme Roussel (2014) le mentionne, un « personnel enseignant vivant de l'instabilité, des changements successifs apportés à la documentation pédagogique, des rôles et des responsabilités accrus » (p. 39) sont des facteurs qui complexifient l'entrée en fonction du nouveau personnel enseignant.

## **1.2 L'évaluation des apprentissages en formation professionnelle**

L'évaluation des apprentissages en FP comporte certaines particularités qui la distinguent des autres ordres d'enseignement. Elle est régie par la *Loi sur l'instruction publique* (LIP), le *Régime pédagogique* et le *Guide de la gestion de la sanction*.

D'abord, selon l'article 17 du *Régime pédagogique* de la FP, « chaque compétence en formation professionnelle fait l'objet d'une évaluation. Les résultats de l'évaluation sont exprimés sous forme de "succès" ou "échec" des apprentissages » (MEQ, 2022b, p. 6). Plus spécifiquement, chaque critère de performance est accompagné d'un jugement dichotomique (oui ou non). Ce jugement est par la suite transformé sous forme de verdict de « S » ou de « E » sur le relevé des apprentissages du Ministère. Puis, outre la fonction de l'évaluation, formative ou certificative, deux types de compétences composent les programmes de la FP : la compétence de situation et la compétence de comportement. Ces types de compétences sont expliquées plus en détail à l'**annexe A**. Enfin, l'évaluation aux fins de la sanction (EFS) est unique et permet de sanctionner la compétence au terme des heures de formation consacrées à une compétence.

Les responsabilités en FP sont plutôt nombreuses. Premièrement, selon la Politique d'évaluation des apprentissages (PEA), l'établissement de formation est responsable de l'élaboration de la grande majorité des épreuves, sauf les épreuves ministérielles qui sont régies, à travers la province, par une épreuve imposée (MEQ, 2003). En réalité, les enseignants de la FP ont l'entière

responsabilité de la construction des évaluations aux fins de la sanction sauf pour les épreuves imposées par le Ministère (MEQ, 2003). Le changement de paradigme introduit par l'arrivée des compétences met maintenant le personnel enseignant devant de nouvelles responsabilités en matière d'évaluation (CSE, 2018).

Cela représente une difficulté pour le personnel enseignant non légalement qualifié. Malgré cette difficulté, quelques outils d'encadrement viennent l'aider dans l'élaboration d'épreuves de sanction, notamment : les normes et modalités d'évaluation, les cadres d'évaluation des apprentissages (CEA), la banque d'instruments de mesure (BIM), la Politique d'évaluation des apprentissages (PEA) ainsi que les programmes d'études élaborés par le ministère de l'Éducation.

### 1.2.1 Le programme d'études

Le programme d'études est le document officiel et prescriptif créé par le Ministère dans lequel les compétences à développer sont énoncées. On y retrouve des compétences générales et particulières qui, par le biais d'une matrice des compétences, nous permettent de comprendre différents liens d'application entre celles-ci. Le programme d'études est la principale référence utilisée par les enseignants quant à l'élaboration des différentes activités d'aide à l'apprentissage et à la conception des évaluations aux fins de la sanction.

Selon la liste des programmes offerts en FP, 139 programmes d'études professionnelles francophones sont offerts (Inforoute FP, 2023). Selon les recherches sur le site ministériel *Inforoute FP*, plusieurs programmes de la FP intègrent des critères de performance relevant du développement de la compétence créative. D'ailleurs, pour chaque programme d'études, les critères de performance sont tous recensés dans un tableau à l'**annexe B**. À la lumière de ce tableau, seulement deux programmes d'études possèdent des CEA, soit *Mode et confection sur mesure* et *Esthétique*. Bien que les 11 critères de performance relevant de la compétence créative soient prescrits aux programmes d'études, aucun de ceux-ci n'a été retenu dans les CEA. En conclusion, le Ministère conçoit des programmes d'études contenant des critères de performance variables, mais ne propose pas d'encadrement afin d'aider le personnel enseignant à les évaluer.

## 1.2.2 Le cadre d'évaluation des apprentissages

En 2016, le Ministère produit le *Guide d'élaboration des cadres d'évaluation des apprentissages*. Certains cadres d'évaluation des apprentissages annexés aux nouveaux programmes d'études sont ainsi élaborés (MEQ, 2022a). Le CEA n'est pas prescriptif, mais représente une excellente référence pour l'élaboration des évaluations aux fins de la sanction. Ces CEA permettent à l'équipe-école de déterminer les 30 points résiduels de l'évaluation ainsi que le seuil de réussite des épreuves pouvant varier entre 70 % et 85 % selon la compétence (MEQ, 2022a). Sur l'ensemble des programmes de formation, seulement 41 jouissent d'un CEA ; 71 % de l'offre de formation ne possède pas de CEA afin d'encadrer l'élaboration des épreuves locales. L'entièreté de la construction des évaluations revient à la tâche de l'enseignant dans la plupart des cas. Un exemple de cadre de référence, tiré du programme *Esthétique*, est disponible à l'**annexe C**.

## 1.2.3 La fiche d'évaluation

La fiche d'évaluation constitue l'instrument officiel pour la consignation des résultats au dossier de l'élève. Cette fiche comprend les éléments de compétences retenus à l'évaluation, les critères de performances, les éléments d'observation, la tolérance, la pondération, le seuil de réussite et la règle de verdict, le cas échéant (MELS, 2008c). Le **tableau 2** illustre les différentes composantes d'une fiche d'évaluation tandis que l'**annexe D** représente un exemple de celle-ci.

**Tableau 2** : Les éléments d'une fiche d'évaluation (Legendre, 2005 ; MELS, 2008c ; MEQ, 2020)

<b>ÉLÉMENTS DE LA FICHE D'ÉVALUATION</b>
<p>Les <b>éléments de la compétence</b> sont retenus à même les programmes d'études. Ils sont suggérés dans les CEA lorsque cela s'applique ou bien doivent être choisis par l'enseignant parmi ceux proposés par le Ministère. Idéalement, chaque élément de compétence retenu doit être associé à plus d'un critère de performance (MELS, 2008c).</p>
<p>Les <b>critères de performance</b> sont associés aux éléments de compétence.</p>
<p>Les <b>éléments d'observation</b> précisent chacun des critères de performance de l'évaluation. Ils servent d'indicateurs afin d'encadrer le plus clairement possible l'interprétation de ceux-ci et de confirmer s'ils ont été respectés au cours de l'évaluation (MELS, 2008c). Ainsi, tous les éléments d'observation présents sur la fiche d'évaluation doivent être atteints pour que le critère soit réussi sauf s'il y a une tolérance sur le critère (MELS, 2008c).</p>
<p>Une <b>tolérance</b> est parfois possible pour les critères non discriminants ; elle représente un « écart maximal entre ce que l'on obtient et qui est jugé acceptable, et ce que l'on visait idéalement » (Legendre, 2005, p. 1397). La tolérance est utile à ajuster le niveau de difficulté par rapport aux critères admis au seuil d'entrée du marché du travail (MELS, 2008c). Le niveau d'atteinte du critère est suggéré dans le programme d'études sous forme de qualificatif. Ainsi les critères indiqués tels que <i>adéquat</i>, <i>correct</i> et <i>clair</i> permettent l'attribution d'une tolérance quant au critère <i>respect ou absence</i>, qui n'en permet pas. La tolérance est prédéterminée par l'équipe enseignante et/ou par le conseiller pédagogique (CP) dans la fiche d'évaluation et ne doit cependant pas nuire à la démonstration de la compétence (MELS, 2008c).</p>
<p>La <b>pondération</b> est inscrite sous forme numérique dans la fiche d'évaluation et permet de consigner le résultat de l'élève pour chaque critère d'évaluation (MELS, 2008c). La pondération est chiffrée selon son importance relative à chaque critère dans l'expression de la compétence (MELS, 2008b). Sa valeur doit correspondre à des multiples de 5 situés entre 10 et 25 points pour chacun des critères, pour un cumul de 100 points (MEQ, 2020). Un des critères de l'évaluation doit être discriminant, car il représente une maîtrise incontournable pour l'atteinte de la compétence (MEQ, 2020). La pondération recommandée se retrouve dans le CEA (MEQ, 2020).</p>
<p>Un <b>seuil de réussite</b> entre 75 et 85 est fixé pour chacune des compétences du programme d'études afin d'attribuer le verdict de « succès » ou d'« échec » à l'acquisition de la compétence. Ce seuil distingue les élèves qui maîtrisent ou non la compétence (MELS, 2008c). Il est attribué selon la pondération des critères de performances (MELS, 2008b).</p>
<p>La <b>règle de verdict</b> est présente dans certains programmes de formation qui exigent qu'un critère de performance transcende tous les autres et nécessite son application tout au long de l'épreuve. Cependant, aucune pondération n'est associée à ce critère, car son non-respect entraîne automatiquement l'échec de l'épreuve complète selon le jugement de l'enseignant (MELS, 2008c).</p>

#### 1.2.4 La Politique d'évaluation des apprentissages

La PEA (2003) s'applique aux évaluations de la FP. La section de la PEA consacrée à la FP énonce de façon claire la nécessité de séparer l'évaluation en aide à l'apprentissage (EAA) de l'EFS. Elle énonce que l'EAA ne doit pas servir à sanctionner l'atteinte d'une compétence. En d'autres mots, l'évaluation formative ne doit pas être comptabilisée dans la reconnaissance de celle-ci. De plus, l'EFS doit toujours s'évaluer de manière individuelle, même si la situation pédagogique requiert un travail d'équipe. La PEA élaborée par le Ministère est de nature prescriptive. Elle énonce clairement que la responsabilité de l'évaluation revient à l'enseignant et que son rôle est majeur et essentiel. Elle vise à encadrer l'ensemble des pratiques évaluatives des programmes d'études de la FP.

Dans le cadre de cette recherche, l'objectif est de relever des éléments en lien avec l'évaluation du développement de la compétence créative. L'analyse de la PEA nous démontre une obligation à évaluer les compétences transversales et la capacité de résolution de problème chez l'élève. Celle-ci mentionne :

*Dans le contexte du partage des responsabilités, que l'évaluation soit sous la responsabilité du Ministère ou sous celle des milieux scolaires, qu'elle soit aux fins de la certification ou en soutien à l'apprentissage, il est nécessaire de recourir à des instruments d'évaluation et à des modalités qui rendent compte, de façon juste, de la complexité et de la diversité des apprentissages réalisés par les adultes. (MEQ, 2003, p. 52)*

Ce passage de la PEA mentionne que l'évaluation en FP doit tenir compte des caractéristiques du secteur (MEQ, 2003). L'évaluation de la compétence doit inclure tous les éléments de la compétence, et pour démontrer l'atteinte de celle-ci, l'élève doit satisfaire aux critères de performance déterminés dans le programme d'études selon les conditions précisées.

D'ailleurs, la PEA nous énonce que toutes les compétences doivent être évaluées aux fins de la sanction (EFS), et que tous les critères de performance doivent être satisfaits à l'intérieur des évaluations en aide à l'apprentissage (EAA). L'enseignant a donc la responsabilité de s'assurer que l'élève satisfait à l'ensemble des critères de performance du programme d'études en choisissant des instruments d'évaluation « afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés » (LIP, art. 19). De plus, la PEA mentionne que les situations d'évaluation doivent être exemptes de références culturelles qui pourraient causer

préjudice à certains élèves et que les pratiques évaluatives doivent favoriser un rôle actif de l'élève afin de miser sur l'implication et la responsabilisation de celui-ci à travers sa formation. Enfin, la PEA mentionne que l'élève doit connaître les critères qui servent à porter un jugement sur sa participation ou sur l'acquisition de sa compétence. Selon la PEA, l'EFS a plusieurs fonctions, soit : garantir la valeur sociale du titre officiel, répondre aux dimensions importantes de la compétence et contenir un niveau de complexité adéquat à une situation de travail en contexte réel.

### 1.2.5 Les normes et modalités d'évaluation

Tout d'abord, le respect des normes et modalités est inscrit à l'article 110.12 de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP). En ce qui concerne celles-ci, les CSS sélectionnent d'abord les normes à retenir et les centres de formation sont par la suite responsables de l'élaboration des modalités avec l'équipe-école. Elles doivent donc traduire une vision commune de l'élaboration de leurs évaluations.

Selon une recherche menée par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2018), les normes et modalités restent superficielles, documentées à des fins administratives, et varient énormément d'un centre à un autre. Selon nos recherches, bien que plusieurs normes concernent l'évaluation des apprentissages, aucune modalité ne touche cependant l'évaluation de la créativité. En terminant, les normes et modalités d'évaluation ainsi que la PEA sont peu utilisées par le personnel enseignant, car il perçoit un décalage par rapport aux exigences de la sanction (CSE, 2018).

## 1.3 L'évaluation de la créativité en formation professionnelle

Le domaine des métiers artistiques comporte des préoccupations particulières quant à l'évaluation. Celles-ci viennent se combiner à celles déjà existantes en FP. La tension entre l'évaluation et l'enseignement des arts est un vieux dilemme, principalement entre l'objectivité et la subjectivité (Leduc et Béland, 2017). Selon Filteau (2009), cette difficulté semble venir de l'interprétation différente des enseignants à propos du concept de créativité et du manque d'un cadre de référence pour permettre de bien l'évaluer. En fait, la faible présence de CEA en FP, citée précédemment, s'ajoute à cet enjeu. Il semblerait que l'évaluation des apprentissages en arts nécessite un changement de culture important (Leduc et Béland, 2017).

*D'autres enseignants mentionnent une résistance à modifier leurs pratiques évaluatives en identifiant les critères (dits objectifs) et la tradition comme obstacles. D'ailleurs, pour certains enseignants en arts, l'utilisation de critères d'évaluation suscite des craintes comme celle de contraindre les étudiants à limiter la prise de risques artistiques ou encore celle d'évaluer uniquement ce qui est observable au détriment de l'originalité et de la singularité. (Leduc et Béland, 2017, p. 2)*

D'autre part, Scallon (2004) mentionne que le personnel enseignant éprouvent un certain malaise à évaluer la créativité, car ils s'éloignent des tests et des objectifs standards. Ainsi, en introduisant un élément subjectif à leur évaluation, ils trouvent difficilement quantifiables leurs observations. De plus, François-Marie Gérard propose de viser, dans toute évaluation, une subjectivité maîtrisée et qui donne du sens en opposition à une subjectivité désignant le goût personnel (Gérard, 2017). Selon les recherches sur l'enseignement collégial, un écart de pensée sur la définition du concept de créativité nous pousse à croire à un manque flagrant de compréhension de celui-ci. Dans le programme *Design de mode*, par exemple, plus du tiers des enseignants attribuent le concept de créativité à une attitude ou à une caractéristique personnelle tandis que les autres l'associent à de l'innovation (Filteau, 2009). Manneh (2002), de son côté, a interrogé le personnel enseignant d'un cégep dans les programmes *Graphisme* et *Design de présentation*, et ceux-ci relient davantage la créativité aux attitudes personnelles ainsi qu'au produit final. De son point de vue, Mastracci (2012) mentionne que le concept de créativité est multidimensionnel, tandis qu'il est rarement questionné du côté de Chiapello (2021). Du côté de la FP, aucune recherche n'a encore à ce jour traité l'évaluation sous l'angle de la créativité.

#### **1.4 La pertinence professionnelle**

Plusieurs aspects de la FP décrits précédemment représentent un réel défi pour l'évaluation des apprentissages en créativité. Celui-ci se décrit à six niveaux. Premièrement, l'absence de recherche en évaluation est problématique. Selon la recension des écrits, les recherches sur la FP sont encore très récentes. Elles auraient commencé au début des années 2000, à la suite de la refonte du programme *Baccalauréat en enseignement de la formation professionnelle* (BEP) de 120 crédits. Avant cette période, le nombre réduit d'étudiants admis au BEP créait un manque de ressources dans le corps professoral, réduisant ainsi les recherches et leurs retombées dans le milieu. Plus de 20 ans plus tard, les recherches en évaluation des apprentissages sont toujours quasi absentes, encore plus dans le domaine de la créativité. Le tableau de l'**annexe B** démontre que l'évaluation de la créativité n'est pas seulement réservée aux programmes typiquement artistiques, mais se retrouve aussi dans 12 programmes d'études de différents secteurs.

Deuxièmement, plusieurs programmes de formation professionnelle comportent des critères de performance variables. Le programme *Infographie* contient huit compétences incluant trois critères de performance relevant de la créativité, ce qui représente 35 % de son programme d'études, soit 630 heures de formation. Ensuite, le programme *Mode et confection sur mesure* comporte quant à lui 10 compétences, incluant le critère *Rappel de la démarche de créativité*, pour 51 % de sa formation. Enfin, selon les buts généraux de la FP, tous les programmes d'études visent à « favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement de savoirs professionnels, soit : [...] — lui permettre de développer sa faculté d'expression, sa créativité, son sens de l'initiative et son esprit d'entreprise » (MELS, 2014, p. 9).

Troisièmement, la popularité de l'entrepreneuriat dans notre économie moderne marque l'évolution d'une ère industrielle à une ère créative (Paquin, 2021). La créativité semble plus importante que jamais au Québec, que ce soit dans le domaine des sciences et des technologies, de la culture et des arts ou des communications et du divertissement. En 2020, près de 40 % des personnes qui travaillent au Québec se trouvent dans un secteur dit créatif, contrairement à 5 % au début du 20<sup>e</sup> siècle. Cette émergence de la créativité fut d'ailleurs à la base de la revitalisation du quartier Saint-Roch à Québec (Leclerc, 2015). Ce quartier est sans aucun doute un bel exemple de l'influence de la créativité et de l'entrepreneuriat dans une économie moderne. Auparavant quartier industriel, le quartier Saint-Roch jouit désormais d'une économie florissante. C'est un endroit innovant et créatif où plusieurs entreprises du milieu des technologies, des arts numériques et des communications se sont installées (Leclerc, 2015). Une recherche récente sur la place de la créativité dans le développement de l'industrie des jeux vidéos a démontré « qu'un besoin urgent de manier le concept de créativité en adoptant une attitude critique et réflexive, et de revisiter ce qui a déjà été publié pour mieux l'approfondir et l'enrichir » était nécessaire (Chiapello, 2021, p. 80). En effet, 90 % des entrepreneurs attribuent un rôle déterminant à la créativité dans la recherche d'occasions d'affaires (Tremblay et Carrier, 2006). Certaines recherches ont même permis de confirmer que la reconnaissance d'occasions était essentiellement un processus créatif (Tremblay, 2014 ; Gaffard, 2021). Il serait donc intéressant de connaître l'évaluation du processus créatif, car plusieurs programmes d'études de la FP peuvent mener à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP), comme le programme *Lancement d'une entreprise*.

*[...] la capacité de l'entrepreneur à concevoir une organisation apte à créer des canaux d'informations suffisamment robustes dépend de la nature des innovations effectuées, la façon dont sont exploitées les connaissances scientifiques et techniques, l'usage qui est fait de l'esprit créatif. (Gaffard, 2021, p. 5)*

Quatrièmement, le contexte géographique métropolitain est aussi un facteur important au développement de la créativité. Montréal est la deuxième ville en Amérique du Nord regroupant le plus de travailleurs œuvrant au sein de secteurs créatifs (Ananian et Parent-Frenette, 2021). Elle a aussi été nommée « Ville UNESCO de design » en 2006. Selon Marie-Josée Lacroix (2021), commissaire et cheffe d'équipe au bureau de design de la Ville de Montréal depuis plus de 30 ans, « pour accompagner sa nécessaire transformation, notre métropole a plus que jamais besoin de la créativité et de la force d'innovation des disciplines du design et de l'architecture » (Lacroix, 2021). On doit aussi comprendre qu'une ville comme Montréal, qui offre une vie culturelle aussi riche qu'originale, attire également des gens créatifs et talentueux (Roy-Valex, 2010 ; Stolarick, Florida et Musante, 2005).

*Aujourd'hui, plus de la moitié de la population mondiale vit dans les villes. Le concept des villes créatives est basé sur l'idée que la culture peut jouer un rôle important dans le renouvellement urbain. Les gouvernements prennent de plus en plus compte la créativité lorsqu'il s'agit de développer de nouvelles stratégies économiques. (Design Montréal, 2006 [en ligne]).*

En 2021, Montréal s'est d'ailleurs fait reconnaître au *Grand Prix international* pour la conception du nouveau Biodôme et de l'avenue McGill College. De plus, dans son premier plan stratégique *Montréal 2030*, la mairesse propose, parmi les quatre orientations incontournables, de stimuler l'innovation et la créativité (Ville de Montréal, 2021). Les offres de formation de la région métropolitaine devraient donc préparer les futurs professionnels à cela.

Cinquièmement, le portrait de secteur (MEQ, 2004) illustre le milieu des communications et de la documentation dans laquelle le programme *Infographie* se situe. Il nomme la créativité comme principale compétence recherchée et comme l'une des forces de la main-d'œuvre (MEQ, 2004). De plus, dans la fiche-portrait du métier de l'infographe, la créativité apparaît comme compétence et qualité personnelle recherchée par les employeurs (MEQ, 2004, p. 163). En plus, on mentionne que « le portfolio, le talent et la créativité représentent des clés d'accès à cette profession » (MEQ, 2004, p. 165). Enfin, la « première étape de la chaîne de production, la conception graphique repose sur la créativité et l'esthétique. Elle est associée de près à l'Infographie et à la préimpression » (MEQ, 2004, p. 59).

Sixièmement, l'analyse de la profession d'infographe (MELS, 2008a) énonce des opérations, des sous-opérations et des exigences de réalisation dans lesquelles le développement de compétences créatives est clairement indiqué. D'ailleurs, la créativité est énoncée comme habileté cognitive, telle que la résolution de problèmes dans la tâche *Réaliser des maquettes de mise en page*. L'infographe doit également posséder des habiletés de résolution de problèmes puisque son travail consiste, en grande partie, à régler les paramètres de diffusion de différents documents. Ainsi, la créativité et la résolution de problème sont essentielles comme habiletés cognitives afin d'exercer le métier d'infographe. D'ailleurs, les données quantitatives sur la tâche *Réaliser des maquettes de mise en page* représentent 62,4 % en occurrence ainsi que 13,5 % en temps de travail (MELS, 2008a, p. 31). Ce qui est d'ailleurs intéressant, c'est que cette tâche dans le métier est jugée se trouver parmi les plus importantes, avec une cote de 3,7 sur 4 (MELS, 2008a, p. 32). Enfin, la créativité et la résolution de problèmes représentent un niveau de complexité soutenu, sont présentes à plusieurs fonctions et s'exécutent assez rapidement.

En définitive, les besoins de main-d'œuvre qualifiée en créativité sont bien réels ; les employeurs recherchent des candidats qui innovent, c'est-à-dire qui sont créatifs, et ce, peu importe leur métier ou leur profession (Roy-Valex, 2006). Une prise de conscience de l'importance de la créativité dans le développement de notre économie est nouvelle (Brunel et Lemieux, 2022). L'innovation fait partie de notre société moderne et la créativité est une compétence transversale nécessaire pour tout citoyen du 21<sup>e</sup> siècle (Brunel et Lemieux, 2022). Il semble très pertinent de comprendre comment se déroule l'évaluation des apprentissages dans ces programmes d'études, car mieux évaluer la créativité, c'est mieux préparer les futurs professionnels au marché du travail. Cette recherche est pertinente pour la valorisation de la FP. En février 2023, l'annonce du gouvernement du Québec par Bernard Drainville d'un investissement en FP de 81,3 millions de dollars d'ici 2027 va permettre d'améliorer le taux de réussite et de diplomation. Il semblerait que la FP ait le vent dans les voiles.

*En tant que ministre de l'Éducation, il est primordial pour moi d'investir dans la formation professionnelle en bonifiant l'offre de programmes et en valorisant le diplôme de formation professionnelle. Je veux que nos jeunes poursuivent leurs études et qu'ils évoluent dans les domaines qu'ils aiment et qui sont essentiels à l'économie du Québec. On commet donc des gestes concrets pour que la formation professionnelle soit modernisée et qu'elle devienne encore plus attrayante. Je suis très content qu'on se donne les moyens pour encourager les jeunes et les moins jeunes à s'inscrire dans ces différents programmes, tout en leur offrant le soutien nécessaire à leur réussite. Chaque diplôme compte ! (Drainville, 2023)*

## 1.5 La pertinence scientifique

Au Québec, dans le Programme de formation de l'école québécoise (2006), la créativité est nommée comme objet de compétence à la quatrième compétence transversale, *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* (MELS, 2006 p. 22). À la FP, la créativité est une compétence générale dans tous les programmes d'études et une compétence particulière dans 12 de ceux-ci. Cependant, aucune recherche n'a encore traité la créativité en FP à ce jour. En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, une seule recherche, celle de Roussel (2014) s'est intéressée à la compréhension de la complexité des tâches évaluatives. Malgré la pertinence de sa recherche pour le monde de l'évaluation en FP, un seul programme, *Santé, assistance et soins infirmiers* (SASI), a été étudié. Il est donc difficile de pouvoir tirer de conclusion par rapport aux programmes d'études qui contiennent des critères variables. À l'enseignement supérieur, quelques recherches en évaluation se sont intéressées à la créativité. (Manneh, 2002 ; Filteau, 2009, 2012 ; Gordon, 2004, 2017 ; Mastracci 2011, 2012, 2017, 2020 ; Leduc *et al.*, 2012 ; Saint-Pierre 2016). Bien qu'elles ne soient pas nombreuses, ce qui est intéressant est que leurs démarches s'adaptent à d'autres programmes d'études et à d'autres ordres d'enseignement. Ce sont spécifiquement les recherches de Filteau (2009), de Mastracci (2011) et de Gordon (2017) qui orientent les intérêts de cette recherche.

D'abord, l'approche systémique de la créativité a été soulevée dans quelques recherches au collégial (Filteau, 2009, 2012 ; Mastracci, 2011, 2012, 2017, 2020). De plus, les recherches de Manneh (2002), Filteau (2009) et Mastracci (2011) démontrent que les enseignants ont une mauvaise interprétation du concept de créativité, ce qui les entraîne à évaluer la performance ou le produit au détriment du processus. Selon ces chercheurs, il existe un manque flagrant de compréhension du concept de créativité auprès du personnel enseignant. Il y a donc un doute entourant l'équité et la qualité de l'évaluation des apprentissages. Ces recherches, bien qu'intéressantes pour le collégial, ne permettent pas de vérifier l'interprétation du concept de créativité en FP. Démystifier celle-ci avec l'approche systémique lui donnerait son propre sens.

Ensuite, les recherches de Mastracci (2011, 2012, 2017, 2020) à propos des grilles d'évaluation à échelle descriptive visent à rendre explicite ce qui semble implicite en ce qui concerne la créativité. Selon Mastracci, « faire développer la créativité et l'évaluer sont incontournables pour l'enseignement supérieur au Québec, même pour les programmes d'études que l'on associe moins instinctivement aux habiletés relevant de la créativité » (Mastracci, 2017, p. 192). Tous les critères de performance issus des différents programmes d'études de la FP recueillies dans

**l'annexe B** en sont la preuve. La créativité est présente dans plusieurs de ces métiers. En fait, l'évaluation des apprentissages en FP ne semble pas chose facile, car les écrits scientifiques et les différents encadrements ministériels ne permettent pas de comprendre pourquoi les évaluations à jugement dichotomique y sont réservées. Les grilles d'évaluation à échelle descriptive ont pourtant fait leur preuve dans les recherches de Leroux et Mastracci (2015) et Mastracci (2017), mais elles semblent toujours absentes sur les terrains de la FP.

Enfin, le facteur *wow* est selon Gordon (2017) un incontournable à considérer lorsqu'il y a évaluation de la créativité. Cependant, aucune recherche au collégial ou à la FP n'a encore à ce jour traité l'évaluation du facteur *wow*.

En terminant, la FP a besoin de plus de recherches, car la situation du personnel enseignant est unique (Boudreault, 2016). Encore trop d'enseignants sont formés une fois dans le métier. « La formation professionnelle a besoin de plus d'acteurs, de plus de penseurs, de plus de chercheurs et surtout, de plus de visionnaires pour son avancement et sa valorisation » (Boudreault, 2016, p. 263). L'absence de recherches en FP, l'interprétation divergente du concept de créativité, la formation initiale des enseignants en évaluation et le manque de reconnaissance des diplômes de la FP s'accumulent afin de donner justice à cette recherche sur l'évaluation de la créativité. Trois axes nous permettent de mieux orienter notre recherche : l'approche systémique de la créativité, la grille d'évaluation à échelle descriptive et le facteur *wow*.

De plus, selon le CSE (2018), les enseignants devraient être davantage évalués sur leur capacité à évaluer, car on exige qu'ils le fassent avec leurs étudiants. Tout porte à croire qu'aucune documentation n'a été faite sur les situations évaluatives et le niveau de complexité des compétences. Ce sujet est très peu documenté en FP (Roussel, 2014). Actuellement, la recherche en sciences de l'éducation offre peu de réponses pourtant. « Bon nombre d'enseignants s'entendent sur le fait que la partie la plus difficile de l'évaluation des apprentissages des étudiants est l'interprétation du rendu de ceux-ci, que cette production soit écrite ou orale » (Berthiaume *et al.*, 2011). Encore en 2023, notre recension des écrits approuve les affirmations de Roussel (2014) et de Berthiaume *et al.* (2011).

## **1.6 La question de recherche**

L'évaluation et la créativité sont deux tâches complexes, ce qui explique la difficulté pédagogique que vit le personnel enseignant des domaines artistiques. Il faut d'abord comprendre que l'évaluation est exécutée par un enseignant qui est humain, donc qui observe, interprète et se questionne de manière différente de ses collègues. Le facteur humain est ici très important à prendre en considération, voire aussi important que la nature même de l'évaluation.

En conséquence, l'éradication de la subjectivité visant le parfait contrôle dans l'évaluation de la créativité semble actuellement impossible. De plus, peu de recherches se sont intéressées à l'évaluation de la créativité. Les différentes difficultés soulevées précédemment en lien avec l'évaluation en FP, plus particulièrement l'évaluation de la créativité, amènent à énoncer la question générale de recherche suivante : quelles sont les pratiques d'évaluation sur le développement de la compétence créative déclarées par les enseignants dans un programme de la formation professionnelle selon les pratiques prescrites par ses encadrements ?

## **CHAPITRE 2**

### **Cadre de référence**

La problématique présentée dans le chapitre précédent fait ressortir les principaux défis de l'évaluation en FP, et ce, spécifiquement en créativité. Dans ce chapitre, le cadre de référence de la présente recherche est exposé. Premièrement, nous abordons le concept de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences en identifiant les caractéristiques et les fonctions de l'évaluation. Deuxièmement, le concept de créativité retenu est présenté pour cette recherche, ainsi que la possibilité de l'adapter à la FP. Le cadre de référence de cette recherche repose sur trois notions clés, mais principalement l'approche systémique des 3 P. Troisièmement, une proposition d'élaboration d'une grille à échelle descriptive respectant l'évaluation dichotomique puis l'élaboration d'indicateurs de performance du *wow* est proposée. Ce présent chapitre se termine par les principales recherches et nos objectifs spécifiques de recherche.

#### **2.1 L'évaluation des compétences**

Au cours des dernières années, une pédagogie axée sur l'APC s'est développée en FP. Dans la littérature, le concept de compétence a été principalement élaboré par Jacques Tardif. Nous retenons la définition présentée par Tardif (2006), et utilisée par plusieurs autres chercheurs (Bélisle, 2015 ; Mastracci, 2011 ; Roussel, 2014 ; Saint-Pierre, 2016 ; Scallon, 2015) : « Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22). Tout d'abord, le savoir-faire se distingue du savoir-agir, car ce dernier nécessite que la personne aille au-delà de ce qui est prescrit, qu'elle puisse défier l'imprévu et qu'elle démontre de l'innovation (Roussel, 2014). Cette nuance est importante, car elle a une incidence sur l'évaluation. Une autre nuance importante à apporter ici est que, contrairement aux cours de la formation collégiale, les programmes de la FP sont constitués de compétences uniques qui se succèdent. Donc, un cours en FP se nomme *compétence* et développe qu'une seule compétence à la fois. Il y a des compétences générales, enseignées habituellement en début de formation, et des compétences particulières, où différents liens d'application sont faits avec les compétences générales.

### 2.1.1 Les caractéristiques de l'évaluation

Sept caractéristiques spécifiques essentielles illustrées au **tableau 3** définissent l'APC selon Scallon (2004) et Lasnier (2014).

**Tableau 3** : Les caractéristiques de l'évaluation selon Scallon (2004) et Lasnier (2014)

<b>Continue et intégrée</b>	Elle doit être intégratrice. La fonction formative de l'évaluation est continue et intégrée aux apprentissages (Scallon, 2004 ; Lasnier, 2014).
<b>Critériée</b>	Elle ne compare pas les étudiants entre eux. À ce sujet, Scallon (2004) relate que l'étudiant est comparé à des standards de performance, alors que Lasnier (2014) évoque une évaluation critériée qui est une comparaison des résultats à des critères.
<b>Intégratrice et diversifiée</b>	Elle doit porter sur divers aspects de la compétence. Ainsi, une évaluation contextualisée permet de tenir compte de ces divers aspects (Scallon, 2004). De plus, l'enseignant doit favoriser les tâches intégratrices en priorisant l'utilisation d'une évaluation qui sollicite l'ensemble des éléments de la compétence (Scallon, 2004 ; Lasnier, 2014).
<b>Jugement professionnel</b>	Le jugement professionnel est valorisé dans une APC (Scallon, 2004). Lasnier (2014) mentionne que l'évaluation « demande de porter un jugement en fonction des résultats attendus » (p. 201).
<b>Processus et produit</b>	Elle porte une attention particulière sur la démarche, ce qui exige que celle-ci porte sur le produit ainsi que le processus (Scallon, 2004 ; Lasnier, 2014).
<b>Production ou performance</b>	L'évaluation n'est pas un examen, mais plutôt une tâche à réaliser. Deux idéologies se distinguent : celle de Scallon (2004), qui voit l'évaluation en situation de performance ou d'une réponse élaborée, et celle de Lasnier (2014), qui propose que l'évaluation fasse appel à la compréhension. Ainsi, la tâche peut être soit une production, soit un travail palpable qui peut être consulté plusieurs fois, ou une performance, qui est manifestée dans une période fixe.
<b>Tâche authentique</b>	Elle est une tâche plus réaliste et authentique (Scallon, 2004). Elle doit être contextualisée, comme la tâche exécutée en situation de travail.

Toutes ces caractéristiques définissent l'évaluation dans une APC. La définition de l'évaluation en APC retenue pour cette recherche est :

*Une évaluation continue qui rassemble différentes sources d'information de nature diverse. Afin d'effectuer des choix éclairés, d'améliorer la cohérence, l'équité et la fiabilité des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves, elle nécessite une démarche d'évaluation rigoureuse qui reflète les caractéristiques du jugement professionnel d'évaluation. Avec la complémentarité des évaluations formative, pronostique, sommative, certificative, elle vise à prendre des décisions d'ordre pédagogique et d'ordre administratif en vue de délivrer, ou non, une attestation ou un diplôme au terme d'une période de formation. (Baribeau, 2015, p. 62-63)*

## 2.1.2 Les fonctions de l'évaluation

L'évaluation possède deux fonctions principales. On parle alors de l'évaluation formative et de l'évaluation certificative (Gérard, 2013). En FP, l'évaluation formative se nomme *évaluation en aide à l'apprentissage* (EAA) et se déroule tout au long des heures consacrées au développement de la compétence. L'évaluation aux fins de la sanction (EFS), quant à elle, est certificative et arrive au terme des heures allouées à la compétence.

### 2.1.2.1 L'évaluation en aide à l'apprentissage

D'abord, l'EAA est une évaluation formative qui vise la régulation des apprentissages tout au long du développement de la compétence. Elle peut être formelle, donc planifiée, laissant des traces, permettant la rétroaction et misant la régulation (CSÉ, 2018) ou informelle, donc non planifiée, plus spontanée dans l'interaction en classe et ne laissant pas de trace (CSÉ, 2018 ; Gérard, 2013). Enfin, dans les deux cas, elle ne génère pas de note (CSÉ, 2018 ; Leroux, 2014 ; MELS, 2008c). L'EAA sert essentiellement à soutenir l'apprentissage (Mottier Lopez, 2015 ; Scallon, 2004, 2015) et rendre compte de la progression de l'étudiant (Scallon, 2004, 2015). Elle a comme principale fonction d'identifier les lacunes ou les faiblesses de l'élève afin de mieux orienter l'enseignement et se déroule tout au long du développement de la compétence en FP.

En plus de ses fonctions principales, l'évaluation formative a une fonction diagnostique. Celle-ci arrive généralement au début de la compétence à développer, donc précède la mise en œuvre du dispositif d'enseignement-apprentissage (Laplante, 2011). « L'évaluation diagnostique ne vise pas à corriger dans l'immédiat ce qui semble mal compris, incomplet ou absent. Elle donne simplement un portrait, un instantané des connaissances des étudiants, lequel permettra au professeur d'ajuster sa planification pédagogique » (Mondor, 2017, p. 18). Elle représente donc une étape préventive essentielle pour l'enseignant, car elle lui permet de prendre des informations, d'ajuster sa planification et d'établir le portrait du rythme de son groupe (Scallon, 2000).

### 2.1.2.2 L'évaluation aux fins de la sanction

Puisque la compétence se développe dans le temps (Lasnier, 2014), nous certifions au terme des heures de chacune des compétences du programme d'études avec une seule EFS. L'évaluation certificative est donc de nature administrative (Bélaïr, 2014) et sert seulement à sanctionner la compétence (Gérard, 2013). Seule la réussite des EFS permet une reconnaissance officielle des apprentissages en FP (MESS, 2015). Selon la LIP, outre les épreuves ministérielles, la conception

des évaluations relève de la tâche enseignante. Les épreuves doivent également respecter certaines caractéristiques issues des différents encadrements (BIM, 2017 ; MELS, 2008c ; MESS, 2019a). Le jugement de l'enseignant devrait donc porter essentiellement sur le niveau de développement de la compétence, le savoir-agir, au seuil d'entrée sur le marché du travail (MELS, 2008c). Les caractéristiques de l'épreuve sont répertoriées dans le **tableau 4** ci-dessous.

**Tableau 4** : Les caractéristiques de l'EFS selon le MELS (2008c), p. 8-9

<p><b>Évaluation multidimensionnelle*</b></p>	<p>Au moment de la sanction, la compétence se met en œuvre à l'aide d'une tâche ou d'une situation d'évaluation qui repose sur un ensemble de savoirs mobilisés à bon escient, pour agir, réussir et progresser. Elle se situe en contexte et en fonction de performances ou d'exigences déterminées. L'évaluation est multidimensionnelle parce que la compétence l'est par définition. Elle a pour assises des connaissances, des habiletés, des attitudes, des stratégies, des perceptions. Lors de l'évaluation aux fins de la sanction, seules les dimensions essentielles pour la démonstration de la compétence sont retenues.</p>
<p><b>Interprétation critérielle*</b></p>	<p>Dans les programmes d'études, les critères sont en relation avec les exigences d'exercice de la compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail. Ils permettent de juger de l'acquisition de cette compétence. L'interprétation des résultats s'appuie sur les indicateurs et les critères d'évaluation des spécifications aux fins de la sanction. Les critères d'évaluation découlent généralement des critères de performance ou des critères d'engagement dans la démarche de la compétence formulés dans le programme d'études. Les résultats sont observables et mesurables.</p>
<p><b>Notation dichotomique</b></p>	<p>La pondération varie selon les critères d'évaluation, car elle est fixée en fonction de leur importance. Afin de transmettre un verdict clair de succès ou d'échec, un seul des deux résultats est attribué pour chaque critère : la totalité des points ou aucun point.</p>
<p><b>Seuils de réussite prédéterminés</b></p>	<p>Les seuils de réussite sont fixés distinctement pour chaque compétence. L'analyse des pondérations, la complexité de la tâche à réaliser, les exigences du métier sont autant d'éléments pris en compte pour fixer le seuil de réussite. L'acquisition de la compétence est sanctionnée par un verdict de succès ou d'échec déterminé à partir d'un seuil de réussite global.</p>

\* Cette caractéristique peut s'appliquer aussi lors de l'évaluation en aide à l'apprentissage.

## 2.2 L'évaluation de la créativité

Avant d'être un objet d'évaluation scolaire, la créativité est d'abord une faculté humaine (Grésillon, 2021) et cognitive fondamentale (Lubart, Mouchiroud, Tordjman et Zenasni, 2015) ; un trait humain anthropologiquement situé qui nous a permis à la fois la création d'outils nécessaires à notre survie et l'expression de nos conceptions du monde à travers l'art (Koestler, 2021). « Sans la créativité, entendue de la façon la plus large comme imagination et résolution de problèmes, la

culture matérielle ne changerait pas [Sørensen *et al.*, 2018] alors qu’au contraire elle varie considérablement » (Sofaer, 2020, p. 221).

Un consensus semble exister dans la littérature sur une définition minimale de la créativité. Pour qu’une chose soit jugée créative, il faut qu’elle présente un caractère à la fois original et approprié (Amabile, 1996, Bonnardel, 2002, Bieth *et al.*, 2019, Hennessey et Amabile, 2010, Isaksen, Puccio et Treffinger, 1993, Kussmaul, 1991, 2000, Lubart et Mouchiroud, 2003, Martine et Cooren, 2017, Sternberg, 1999). Cependant, aucun consensus n’a pu être formulé sur la meilleure façon d’affiner cette définition de façon à obtenir des critères permettant d’évaluer la créativité de façon empirique (Hennessey *et al.*, 2010). De son côté, Treffinger mentionne que « votre compréhension de ce que représente la créativité, ou la définition du terme en soi, va largement influencer les caractéristiques considérées essentielles à évaluer et d’une façon bien évidente les outils d’évaluation que vous déciderez d’utiliser » (traduction libre de Treffinger *et al.*, 2002, p. 5). À la lumière de la littérature actuelle, quelques instruments de mesure ont été développés afin d’évaluer la créativité. Ces instruments de mesure ont été divisés en deux catégories, soit l’évaluation des critères dits objectifs et l’évaluation de ceux qui demeurent subjectifs. Ceux-ci ont été répertoriés dans le **tableau 5** qui suit.

**Tableau 5** : Les méthodes d’évaluation de la créativité selon les chercheurs

Critères objectifs	Historiométrie		(Simonton, 1980, 1999, 2000)
	Test de pensée divergente		(Torrance, 1966 ; Baer, 2014 ; Runco et Acar, 2019)
	Approche systémique de la créativité	3 P	(Elshout, 1994 ; Treffinger <i>et al.</i> , 2002 ; Starko, 2005 ; Mastracci, 2011, Leroux et Mastracci, 2015 ; Leduc et Béland, 2017, 2022)
		4 P	(Brown, 1989 ; Isaksen, Dorval et Treffinger, 2003, Runco, 2006 ; Beghetto, 2010 ; Yeh, 2011 ; Moran <i>et al.</i> , 2014 ; Richard, 2016 ; Terzidis et Darbellay, 2017 ; Vézina, 2017 ; Kozbelt, 2019 ; Chiapello, 2021)
		5 P	(Filteau, 2009)
	Grille à échelle descriptive		(Mastracci 2011, 2012, 2017, 2020 ; Leroux et Mastracci, 2015)
Critères subjectifs	Technique d’évaluation consensuelle		(Amabile, 1982, 1996)
	Facteur wow		(Gordon, 2004, 2017)

Les trois principaux types d'instrumentation retenus pour cette recherche sont : l'approche systémique de la créativité, les grilles d'évaluation à échelle descriptive et le facteur wow. D'abord, l'approche systémique est présentée dans plusieurs recherches en créativité et la variété des objets de celle-ci est pertinente pour notre recherche. Puis, les grilles d'évaluation à échelle descriptive font partie de recherches récentes de Leroux et Mastracci qui sont pertinentes afin d'améliorer la fiche d'évaluation actuelle en FP. Ensuite, le facteur wow est l'élément subjectif qui semble le meilleur instrument pour valider la présence d'innovation dans un produit créatif. Enfin, la combinaison de ces trois types d'instrumentation dans une évaluation permettrait d'encadrer plus objectivement la subjectivité. Une description de chacun de ces différents instruments est donc détaillée dans la prochaine section.

### 2.2.1 L'approche systémique de la créativité

Selon Filteau (2009), la créativité est difficile à décrire d'un point de vue neurologique et très peu de scientifiques en éducation se spécialisent dans le fonctionnement du système nerveux et du cerveau de la personne créative. Cependant, les neurosciences en créativité ont fait des bonds de géant dans la dernière décennie (Bieth, Ovando-Tellez, Bernard et Voile, 2019). Puisque les neurosciences sont encore jeunes, les chercheurs cités dans le **tableau 6** proposent plutôt des modèles d'approche systémique pour comprendre et analyser les différents objets du concept de créativité.

**Tableau 6** : L'approche systémique en créativité selon les chercheurs

	<b>3 P</b> <i>Personne, processus et produit</i>	<b>4 P</b> <i>Personne, processus, produit et place</i>	<b>5 P</b> <i>Personne, processus, produit, place et période</i>
<b>CHERCHEURS</b>	Elishout, 1994 Treffinger <i>et al.</i> , 2002 Starko, 2005 Mastracci, 2011 Leroux, 2015 Leduc et Béland, 2017	Isaksen, 1984 Brown, 1989 Runco, 2006 Moran, 2009 Kozbelt, Beghetto <i>et al.</i> , 2010 Yeh, 2011 Richard, 2016 Terzidis et Darbelley, 2017 Vézina, 2017	Filteau, 2009

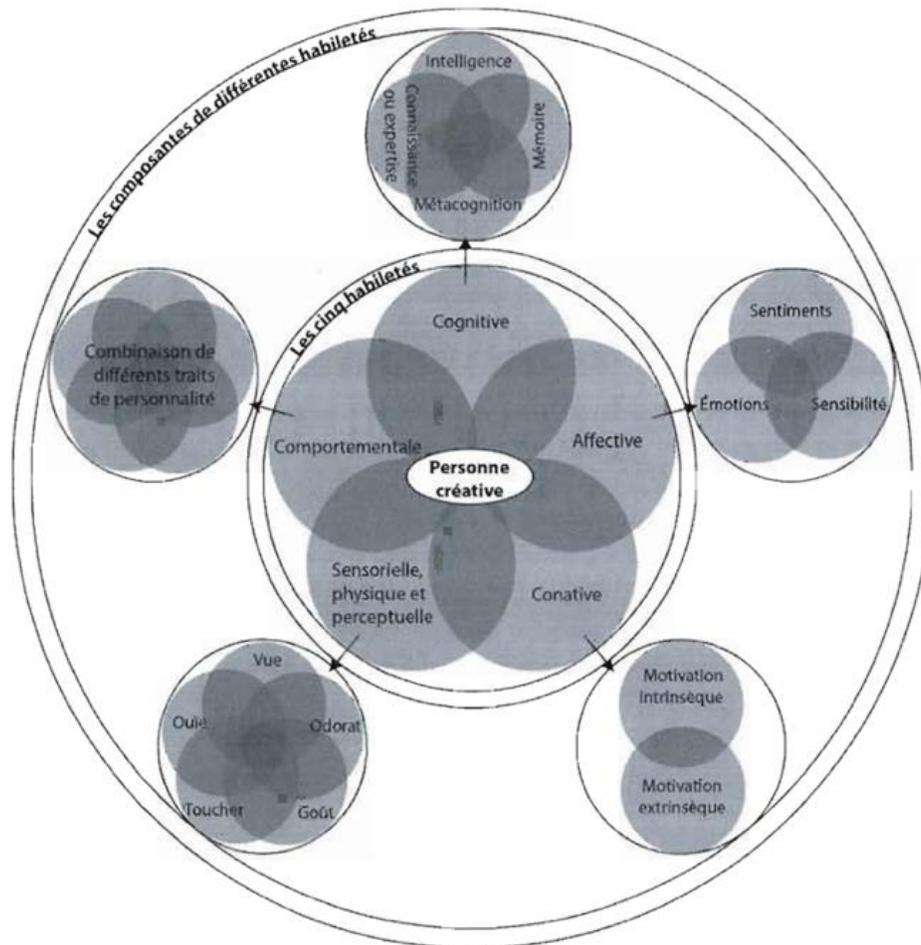
À la lecture du tableau, on voit que tous les chercheurs s'entendent minimalement sur les trois objets suivants : personne, processus et produit (3 P). Cependant, plusieurs adoptent le modèle des 4 P (personne, processus, produit et place) de Isaksen *et al.* (2003), qui dispose ces trois objets dans un contexte. Ce modèle est très intéressant, mais n'est pas retenu pour une première exploration sur les terrains de la FP puisque le contexte ne peut être défini à ce jour. Le modèle des 5 P (personne, processus, produits, place et période) de Filteau (2009), quant à lui, est également discriminé de la recherche considérant la courte période consacrée au développement d'une compétence en FP. Ainsi, peu importe l'approche systémique utilisée, la définition du concept de créativité inclut l'interaction de plusieurs P. En fait, l'appréciation porterait sur une combinaison de caractéristiques des P et de divers outils. Le modèle des 3 P est donc retenu pour la recherche. Ci-dessous est donc expliquée l'évaluation sous les trois différents P.

#### 2.2.1.1 L'évaluation de la personne créative

La personnalité dans ses dimensions fondamentales détermine, de façon fort complexe elle aussi, la manière particulière et unique dont un individu parvient à résoudre des problèmes, répondre à un besoin ou satisfaire ses aspirations, de manière originale et efficace. Dans le contexte d'un apprentissage qui vise à soutenir et outiller l'expression artistique, les dimensions métacognitive et réflexive deviennent déterminantes : elles sont le fondement de l'autoévaluation de la démarche artistique. « En effet, des études psycho-expérimentales ont montré que plus un individu est créatif, plus ses associations sémantiques sont flexibles, permettant ainsi de relier des concepts ou des mots plus éloignés » (Bieth *et al.*, 2019, p. 3).

Lorsqu'il s'agit d'évaluer la personne créative (ou le propos), les caractéristiques recherchées sont liées principalement au retour réflexif de sa démarche et de son travail (Filteau, 2009, 2010 ; Mastracci, 2011, 2015, 2017, 2020). Ainsi, puisque l'évaluation porte principalement sur des habiletés humaines lors de la réalisation de la tâche, l'évaluateur doit être capable d'interpréter les comportements créatifs par l'analyse des attitudes et des traits de personnalité de la personne. D'une part, cinq habiletés humaines à mettre en action en créativité sont retenues : cognitive, affective, conative, sensorielle, physique et perceptuelle puis comportementale (Filteau, 2009, 2010 ; Mastracci, 2011, 2017). Ces différentes habiletés influencent la créativité de la personne. Celles-ci sont en constante interaction comme le démontre la **figure 1**.

**Figure 1** : Les habiletés de la personne créative selon Filteau (2009), p. 74



« Les personnes hautement créatives sont celles qui développent toutes leurs habiletés optimalement et exploitent toutes les facettes des différentes personnalités » (Filteau, 2010, p. 9). Des stratégies d'évaluation telles que les questions métacognitives, l'autoévaluation, la présentation orale, l'argumentaire écrit, l'observation documentée permettent à l'évaluateur de poser un jugement sur l'atteinte de cette compétence (Mastracci, 2020). Ces stratégies sont retenues pour la recherche, car elles sont susceptibles d'être utilisées dans le contexte de la FP. Enfin, trois critères ont été répertoriés dans le **tableau 7** à la suite de la recherche de Mastracci (2015) dans trois programmes de formation au collégial. Ces indicateurs sont retenus pour la recherche, car ils sont également susceptibles d'être transférables dans le contexte de la FP.

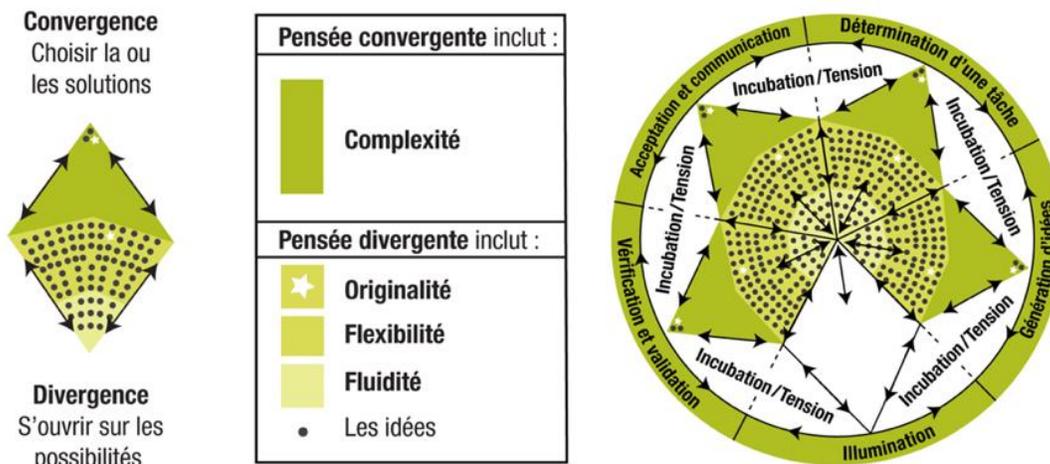
**Tableau 7** : Les critères de qualités de la personne créative, inspiré de Mastracci (2011), p. 179

✓	Réflexion approfondie et juste menant à une interprétation sensible, justifiée et cohérente de son intuition, de ses connaissances et de l'ensemble des choix entourant le résultat.
✓	Communication (orale ou écrite) convaincante grâce à une structure organisée et claire et une utilisation appropriée de la langue et du vocabulaire propres au domaine.
✓	Manifestation affirmée de conduites professionnelles et d'attitudes personnelles jugées importantes pour le domaine.

### 2.2.1.2 L'évaluation du processus créatif

La créativité est un processus qui se déroule dans le temps. Ce processus relève d'une démarche récursive de cinq étapes : la détermination d'une tâche, la génération des idées, l'illumination, la vérification et la validation et l'acceptation et la communication (Filteau, 2010). Ces étapes sont illustrées à la **figure 2**.

**Figure 2** : Le processus créatif et la pensée créative selon Filteau (2010), p. 15



Tout d'abord, la détermination d'une tâche consiste à recueillir et analyser les données selon la définition de l'objectif. Ensuite, nous pouvons imaginer et concevoir des solutions possibles à cet objectif avec la génération des idées. Elle est généralement suivie de la période d'illumination qui s'apparente à une intuition spontanée. Cette spontanéité vient d'une capacité mnémonique à laquelle un individu créatif est capable d'emmagasiner, d'utiliser et de combiner des informations mémorisées afin de les rendre tangibles en un nouveau produit (Jaffard, 2008). Puis, il y a l'étape de la vérification et de la validation qui permet de s'ajuster en faisant des tests, de se perfectionner et de redéfinir la solution ou le produit avant la présentation de celui-ci. Enfin, l'acceptation et la communication se définissent par la présentation du produit créatif adapté à son contexte afin qu'il soit jugé, accepté ou refusé par la clientèle visée (Filteau, 2010).

La **figure 2** suggère que les étapes se suivent logiquement l'une après l'autre. Pourtant, ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, à la suite du commentaire d'un expert, l'étape de l'acceptation et de la communication pourrait ramener directement à l'illumination qui inspire une nouvelle tâche (Filteau, 2009). De plus, l'étape de la vérification et de la validation peut également générer d'autres idées. Enfin, les flèches d'aller-retour sur la circonférence du cercle ainsi que celles qui se retrouvent au centre démontrent bien le caractère récursif et itératif du processus créatif (Filteau, 2010). Chacune de ces étapes est séparée par des phases d'incubation ou de tension. L'incubation pour la suspension des fonctions cognitives conscientes durant un moment qui amène au passage ou à l'illumination vers l'étape suivante. Puis la tension, qui, pour certains, vient de l'esprit et qui est suivie d'un effort soutenu, peut générer de la créativité. Ces phases ne sont pas nécessairement consécutives, car, parfois, il faut revenir à l'étape précédente pour mieux atteindre la suivante.

Quant à elles, les pensées divergentes et convergentes se retrouvent en alternance lors du processus créatif : c'est ce que l'on appelle la pensée créative. Il y a donc contraste entre une pensée plus analytique et une pensée plus fantaisiste (Filteau, 2010). La pensée divergente, telle que le test de Rorschach montré à la **figure 3**, est définie par une façon de traiter des éléments de manière indépendante et disparate à partir d'un point de départ unique (Guilford, 1957, 1967; Torrance, 1966 ; Runco, 2014).

**Figure 3 : Le test de Rorschach**



Tiré de *Tache utilisée lors d'un test de Rorschach* [image en ligne], par [Spindled](#), 19 octobre 2006, Wikipédia ([https://fr.wikipedia.org/wiki/Test\\_de\\_Rorschach](https://fr.wikipedia.org/wiki/Test_de_Rorschach)). Mention de droit d'auteur.

À l'inverse, la pensée convergente est représentée par la recherche d'une réponse logique, rationnelle, démontrée par le jugement et la rigueur. C'est donc en alternance du contraste et de la complémentarité, qu'on incite la pensée d'un individu à créer des produits innovateurs et uniques (Filteau, 2010). Les recherches s'entendent alors pour énoncer que certaines habiletés, telles que la fluidité, la flexibilité et l'originalité sont essentielles pour favoriser la pensée divergente (Filteau, 2009 ; Enguta, 2016).

Pour ce qui est de l'utilisation de la pensée divergente, l'originalité est basée sur la fréquence à laquelle une réponse est donnée. Par exemple, plus un produit ou une performance semble semblable à d'autres, moins il sera considéré comme original. Ensuite, la fluidité correspond à la quantité totale des réponses acceptables ou pertinentes. Plus l'élève énumère des idées ou des concepts distincts, plus sa fluidité sera considérée comme meilleure. Enfin, la flexibilité est associée à la diversité et à la variété des idées. Plus les idées sont variées et différentes, plus la flexibilité sera aussi considérée comme meilleure. Le **tableau 8** est une suggestion d'un modèle de quatre habiletés pour évaluer le processus créatif.

**Tableau 8** : Les qualités du processus créatif selon Enguta (2016), Filteau (2009) et Ngub'usim (1980)

	Originalité		Fluidité		Flexibilité		Complexité
Points	Réurrence (sujet de l'échantillon)	Caractère	Fréquence (Débit)	Production d'une grande quantité d'idées	Variété	Résultat des idées	
0 pts	Plus de 20 %	Banale	Rare	Peu fluide	Identique	Les idées sont identiques entre elles (copie)	Élaboration des idées
1 pts	10 à 20 %	Faiblement originale	Faible	Plutôt fluide	Similarité	Plusieurs idées sont similaires entre elles	Approfondissement des idées
2 pts	5 à 9 %	Moyennement originale	Récurrent	Assez fluide	Démarquée	Quelques idées se démarquent des autres	Idées recherchées
3 pts	4 % et –	Originale, rare et individuelle	Abondante	Très fluide	Variée et diversifiée	Plusieurs idées sont diversifiées et variées.	Idées peaufinées et figuolées

D'abord, la note d'originalité est obtenue selon la procédure proposée par Ngub'usim (1980), qui consiste à comptabiliser la fréquence d'occurrence d'une réponse dans l'ensemble de l'échantillon testé sur un continuum allant de 0 à 3 points. Puis, la note de fluidité est quant à elle obtenue selon la fréquence à laquelle la personne génère des idées pertinentes (divergence), de rare à abondante. Ensuite, la flexibilité est obtenue par la diversité et la variété des idées (divergence), c'est-à-dire comment la personne peut explorer différentes avenues possibles. Enfin, la complexité est obtenue par l'élaboration, l'approfondissement, la recherche et le peaufinement des idées.

En terminant, quatre critères ont été répertoriés dans le **tableau 9** à la suite de la recherche de Mastracci (2015) effectuée dans trois programmes de formation au collégial. Ces critères sont retenus pour la recherche, car ils sont susceptibles d'être transférables dans un contexte de FP.

**Tableau 9** : Les critères de qualités du processus créatif, inspiré de Mastracci (2011), p. 179

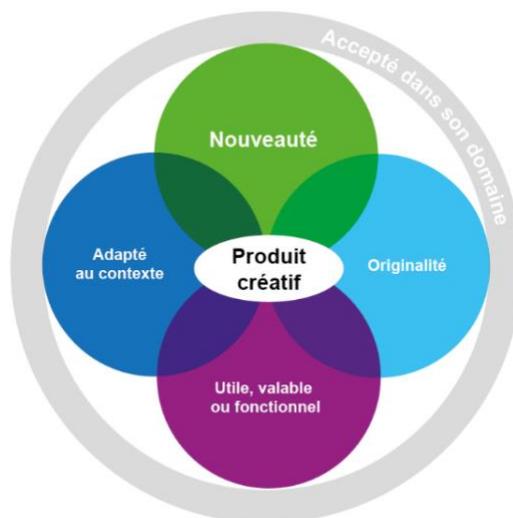
<input checked="" type="checkbox"/>	Démarche observée, dynamique et personnelle dans l'esprit du processus proposé.
<input checked="" type="checkbox"/>	Recherche pertinente réalisée avant et pendant la production.
<input checked="" type="checkbox"/>	Démonstration claire de quatre habiletés associées à la pensée créatrice (fluidité, flexibilité, originalité et complexité).
<input checked="" type="checkbox"/>	Utilisation pertinente des connaissances, des techniques et du langage propre au domaine.

### 2.2.1.3 L'évaluation du produit créatif

L'évaluation du produit créatif repose principalement sur la qualité du produit final, soit une tâche authentique et signifiante représentant ainsi le résultat de l'effort créatif d'une personne (Starko, 2005). Le produit créatif peut prendre la forme d'une production : une production écrite, un projet ou une œuvre d'art. Il peut aussi prendre la forme d'une performance, comme une démonstration et un discours. Ces différents moyens servent à recueillir principalement les informations nécessaires au jugement du produit créatif. Il est impératif que le produit créatif soit réalisé dans un contexte de situation authentique ; que la situation ou la tâche simule le plus possible la réalité du métier tout en permettant une observation adéquate par les conditions du contexte scolaire (Treffinger *et al.*, 2002). Les auteurs proposent d'utiliser un portfolio de présentation. Celui-ci permet à la fois l'appréciation et l'évaluation du produit créatif.

Selon la recension des écrits (Kaufman, Plucker et Baer, 2008 ; Filteau 2009 ; Mastracci 2011, 2015 ; Starko, 2005 ; Treffinger *et al.*, 2002) sur l'évaluation du produit créatif, les critères d'évaluation les plus utilisés dans l'outil de jugement sont les qualités présentées à la **figure 4**. Ces qualités, soit la nouveauté ; l'originalité ; la valeur ajoutée par l'utilité (l'efficacité), la fonctionnalité (la pertinence) ou la validité (la justesse) ; l'adaptation au contexte et l'acceptation par les experts de son domaine, sont associées au produit créatif du modèle du concept de créativité de Filteau (2009)

**Figure 4** : Le produit créatif selon Filteau (2009), p. 93



Des critères de qualités pour évaluer le produit créatif ont été élaborés par Mastracci (2015) dans le **tableau 10**. La formulation de ces critères est importante pour l'élaboration de grilles d'évaluation à échelle descriptive en créativité.

**Tableau 10** : Les critères de qualités du produit créatif, inspirés de Mastracci (2011), p. 179

✓	Résultat composé de choix cohérents en concordance avec l'objectif et avec l'intention développée par l'étudiant.
✓	Résultat adapté au contexte et perçu comme pertinent pour les personnes visées.
✓	Résultat recherché et harmonieux (ou cohérent), et qui témoigne d'un traitement innovateur.
✓	Rendu convaincant qui rend compte d'une utilisation habile des techniques et des moyens d'expression propres au domaine.

D'ailleurs, Starko (2005) mentionne un lien étroit entre l'appréciation authentique de la production complexe et du produit créatif et l'utilisation des critères de qualités inclus dans les échelles descriptives.

*Scoring rubrics for authentic assessment are a form of product assessment. Each is designed to provide a set of criteria along which complex products can be assessed. Similar patterns can be followed in the assessment of creative products, with consistent attention paid to the creativity expressed. Productions to be assessed may be single items or a portfolio of creative efforts. (Starko, 2005, p. 441)*

### 2.2.2 La grille d'évaluation à échelle descriptive

Malgré la forte présence de listes de vérification utilisées comme fiches d'évaluation en FP, les rétroactions, l'explicitation des savoirs et la participation de l'élève dans son évaluation font partie intégrante des nouvelles pratiques en enseignement efficace inculqué dans plusieurs CSS. Les enseignants sont donc invités à revoir leur outil de rétroaction afin de la rendre plus qualitative (CSSMB, 2019).

Les grilles d'évaluation à échelle descriptive, quant à elles, sont de plus en plus populaires, car elles « permettent de poser un jugement plus précis sur des travaux complexes et d'indiquer à l'avance aux étudiants ce sur quoi va porter leur jugement » (Allaire, Carrier, Cossette, Langevin

et Pruneau, 2008, p. 26). Plusieurs raisons pédagogiques appuient l'utilisation d'une grille à échelle descriptive en évaluation. En voici quelques-unes dans le **tableau 11** ci-dessous.

**Tableau 11** : Les avantages d'une grille à échelle descriptive, inspirés de Leroux et Mastracci (2015), p. 4

<input checked="" type="checkbox"/> Outiller le processus d'évaluation d'une tâche complexe.
<input checked="" type="checkbox"/> Rendre explicite ce qui est implicite.
<input checked="" type="checkbox"/> Encadrer et objectiver la subjectivité.
<input checked="" type="checkbox"/> Assurer la qualité de l'évaluation.
<input checked="" type="checkbox"/> Formuler des rétroactions de qualité.
<input checked="" type="checkbox"/> Favoriser la participation de l'étudiant à sa propre évaluation et à celle de ses pairs.

Selon les recherches, les grilles d'évaluation à échelle descriptive semblent les plus susceptibles d'être utilisées dans des contextes de créativité. Elles ont notamment fait leur preuve sur le terrain du postsecondaire (Leroux et Mastracci, 2015 ; Mastracci, 2011, 2012, 2017, 2020 ; Treffinger *et al.*, 2002). Tout d'abord, les critères de transparence et de pertinence y sont respectés, car elles rendent explicite ce qui est implicite et sont fondamentales à l'évaluation des apprentissages. Ensuite, elles permettent d'encadrer et d'objectiver la subjectivité (Leroux, Hébert et Paquin, 2015). Enfin, une fois intégrées régulièrement aux apprentissages et maîtrisées par l'élève, elles deviennent un levier pour l'évaluation de l'élève, car ces grilles lui permettent de s'évaluer et de développer sa capacité de métacognition.

Dans leur guide *Assessing Creativity : A Guide for Educators*, Treffinger *et al.* (2002), les auteurs proposent une méthodologie afin de construire une échelle descriptive à quatre échelons classifiés en niveaux de développement ou de performance de l'élève à évaluer. Leur proposition a servi à définir les quatre niveaux de performances de base d'une grille à échelle descriptive en créativité présentée au **tableau 12**. Les termes *excellent*, *révélateur*, *émergeant* et *non observable* y sont employés.

**Tableau 12** : Les quatre niveaux génériques de la créativité, inspirés de Mastracci (2011), p. 178

	EXCELLENT	RÉVÉLATEUR	ÉMERGEANT	NON-OBSERVABLE
Description des niveaux	Les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité sont présentes par le biais d'une ou plusieurs tâches qui témoignent d'une originalité, d'un approfondissement et d'une qualité supérieure.	Témoigne souvent et régulièrement les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité. De plus, il y a parfois des signes de qualité supérieure.	Démontre de façon limitée les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité. La limite se rattache à la qualité, à la régularité ou à la pertinence des caractéristiques ou des qualités attendues.	Les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité ne sont pas observables ou évidentes.

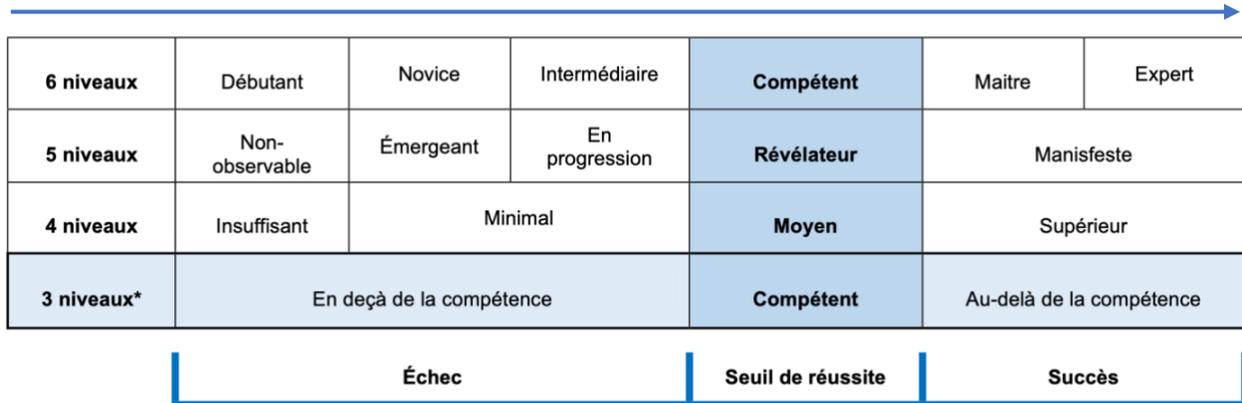
Selon Leroux et Mastracci (2015), une grille à échelle descriptive doit contenir plusieurs éléments dont : les critères, les indicateurs, l'échelle et ses niveaux ainsi que les descripteurs. Les critères sont les qualités recherchées ou attendues en lien avec la tâche demandée. Les indicateurs sont les manifestations observables et mesurables des qualités attendues et de la tâche demandée. L'échelle descriptive est composée de niveaux de performance sur un continuum. Les descripteurs décrivent qualitativement les niveaux de performance pour chacun des critères. Un gabarit de grille descriptive est présenté dans la **figure 5**.

**Figure 5** : Un gabarit de grille à échelle descriptive, inspiré de Leroux et Mastracci (2015), p. 10

Objets et indicateurs		Échelle et niveaux			
	Indicateurs	Excellent	Révéléateur	Émergeant	Non-observable
<b>Critère 1</b>	Manifestations observables	Descripteur	Descripteur	Descripteur	Descripteur
Pondération		Notation	Notation	Notation	Notation
<b>Critère 2</b>	Manifestations observables				
Pondération		Notation	Notation	Notation	Notation
Pondération et notation		Descripteurs			

Le nombre de niveaux doit effectivement être déterminé à l'avance sous forme de continuum (Leroux et Mastracci, 2015). Dans la **figure 6**, plusieurs niveaux de l'échelle sont proposés, suivant les deux auteurs.

**Figure 6** : Le continuum de progression, inspiré de Leroux et Mastracci (2015), p. 27



<b>6 niveaux</b>	Débutant	Novice	Intermédiaire	<b>Compétent</b>	Maitre	Expert
<b>5 niveaux</b>	Non-observable	Émergeant	En progression	<b>Révéléateur</b>	Manifeste	
<b>4 niveaux</b>	Insuffisant	Minimal		<b>Moyen</b>	Supérieur	
<b>3 niveaux*</b>	En deçà de la compétence			<b>Compétent</b>	Au-delà de la compétence	

<b>Échec</b>	<b>Seuil de réussite</b>	<b>Succès</b>
--------------	--------------------------	---------------

L'utilisation des grilles d'évaluation à échelle descriptive, analytique ou globale a fait ses preuves. Bien qu'elles commencent à être implantées dans certains programmes du collégial, qu'en est-il à la FP ? En ce sens, les grilles descriptives à trois niveaux semblent les plus transférables dans la structure actuelle de l'évaluation dichotomique. Elles pourraient permettre de décrire plus spécifiquement l'échec, le seuil de réussite et le succès.

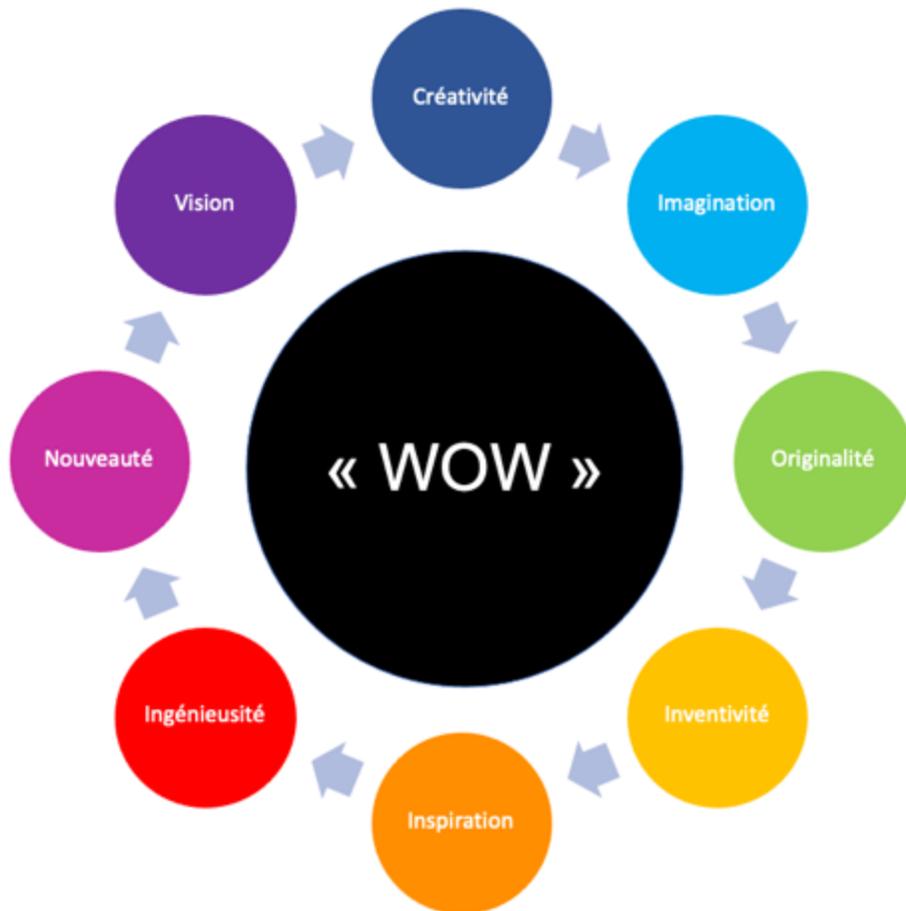
### 2.2.3 Le facteur *wow*

Selon Janey Gordon (2017), la définition du terme *wow* relève d'une élégance qui retient le lecteur et le comble plus qu'à l'ordinaire. Ce *wow* détermine alors que le producteur a réussi son œuvre. Les domaines des médias appliqués et des activités créatives ont des besoins qui leur sont propres en matière d'évaluation et que le facteur *wow* y a une place légitime (Gordon, 2017). Ces domaines, qui nécessitent un certain nombre de compétences et de qualités, entraînent des procédures d'évaluation plus subtiles que des cases à cocher, et impliquent parfois un certain degré de subjectivité de la part des évaluateurs (Gordon, 2017).

Puisqu'actuellement en FP, les grilles d'évaluation sont des listes de vérification et qu'elles sont constituées principalement de cases à cocher, l'inclusion du *wow* pourrait repousser les limites de celles-ci dans certains programmes nécessitant plus de souplesse. Ainsi, les évaluateurs pourraient accorder plus d'importance à l'innovation comme critère de performance par exemple.

Selon les recherches de Kleiman (2001), les qualités requises pour innover sont la créativité, l'imagination, l'originalité, l'inventivité, l'inspiration, l'ingéniosité, la nouveauté et la vision.

**Figure 7** : Les qualités du facteur wow, inspirées de Kleiman (2001)



*Fréquemment, les enseignants en arts et en médias appliqués sont ou ont été praticiens. Ils ont tendance à se croire, souvent à raison, experts dans leur discipline, maîtres de ses techniques, bien au fait de ses pratiques présentes et passées, et par leur expérience, capables de juger de ce qui est une bonne œuvre, non seulement objectivement, mais aussi en fonction des qualités énumérées ci-dessus, lesquelles peuvent être considérées comme subjectives. (Gordon, 2017, p. 197)*

Ces huit qualités sont cependant difficiles à définir, encore moins à quantifier, mais cela ne signifie pas qu'il faille les bannir d'une évaluation (Race, 2001). Selon Gordon (2017), accorder trop d'importance à la transparence et à l'objectivité dans une évaluation vient exclure toute l'excentricité dans la pensée et la pratique artistique, voire marginaliser toutes les qualités citées dans la **figure 7**. Les évaluations doivent donc reconnaître le travail ambitieux et créatif des étudiants ayant repoussé les limites du cadre, car ils s'attendent à recevoir du crédit pour ce travail audacieux (Barstow, 2000 ; Gordon, 2017). Évidemment, l'évaluation demeure subjective et critique dans son ensemble, mais il est important de nuancer le tout en soulignant que le monde professionnel l'est tout autant.

Si l'étudiant veut continuer à évoluer dans le milieu artistique, il doit être conscient de cela (Gordon, 2017). Ainsi, le contexte scolaire devrait éveiller les étudiants à ces aspects authentiques dès le début de leur formation. En FP, les qualités relevant du *wow* sont aussi essentielles au développement des métiers artistiques que du travail autonome des futurs entrepreneurs. De plus, Gordon (2017) ajoute : « [...] une pression pour fournir des employés aux industries de la création et l'obligation d'innover dans les pratiques d'emploi [...] » (Gordon, 2017, p. 197). Puisque plusieurs métiers spécialisés issus des DEP amènent nos diplômés à exercer leur métier de façon autonome, cela justifie donc de retenir cette approche pour l'évaluation de la créativité présente dans certains programmes d'études.

Selon Barstow (2000), afin d'encadrer plus objectivement cette approche, il est suggéré d'élargir les critères d'évaluation en ayant recours à un plus grand éventail d'évaluateurs, à des critères d'ouverture et à la production d'un journal de bord afin de donner de la validité aux jugements qui semblent subjectifs sur le facteur *wow*.

Le **tableau 13** documente des stratégies efficaces à l'évaluation du *wow* selon les recherches de Barstow (2000) et de Gordon (2017).

**Tableau 13** : Les stratégies d'évaluation du wow, inspirées de Barstow (2000)

<p><b>Critères d'ouverture</b></p>	<p>Accorder du crédit aux approches imaginatives ou novatrices et aux thèmes bien fouillés ou exigeants.</p> <p><u>Cinq types de critères</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Engagement et vie étudiante</b> (motivation, autonomie, apport à la classe, etc.)</li> <li>• <b>Méthodologie de recherche et de travail</b> (idées, techniques, mises en pratique et stratégies)</li> <li>• <b>Développement technique</b> (compétences, méthodes, procédés, etc.)</li> <li>• <b>Développement conceptuel</b> (jugement critique, analyse, articulation des idées, etc.)</li> <li>• <b>Appui théorique</b> (20 % de la note) (pour les composantes théoriques, s'il y a lieu).</li> </ul>
<p><b>Plusieurs évaluateurs</b></p>	<p><b>Évaluation par deux enseignants ou plus</b></p> <p>Les jugements subjectifs sur un travail de création possèdent plus de légitimité lorsqu'un plus grand nombre de personnes participent au processus d'évaluation.</p> <hr/> <p><b>Évaluation par les pairs</b></p> <p>Cette évaluation ne fait pas partie de la note. Elle reste de nature informelle, mais a une valeur inestimable sur la motivation des étudiants à rendre un projet meilleur. Ce procédé rend les étudiants plus compétitifs.</p>
<p><b>Journal de bord</b></p>	<p>Un journal de bord peut aider l'étudiant à libérer sa créativité. Il permet à l'évaluateur de voir d'où les idées proviennent et comment elles se sont développées. Une bonne part de l'apprentissage se déroule au cours du processus d'élaboration de l'œuvre. Les processus peuvent donc être évalués au même titre que le produit final.</p>

Des auteurs affirment que « la subjectivité devrait être éliminée le plus possible et l'évaluation devrait être effectuée de façon à ce que les notes des étudiants n'aient aucun lien avec l'évaluateur qui les leur attribue » (Smith, Brown, et Race, 1996, section 5, paragraphe 1 ; traduction libre de Gordon 2017, p. 196). Cette affirmation semble tout à fait cohérente avec le concept d'évaluation lui-même qui veut minimiser le facteur humain, mais malheureusement ce n'est pas possible dans tous les domaines.

En fait, l'enseignement des sciences vit moins avec cette difficulté, mais le domaine des médias appliqués et des activités créatives doit apprendre à l'atténuer. Cette nuance semble comprise, car, d'une part, les outils d'évaluation s'adaptent aux domaines d'études plus traditionnels inclus dans la formation générale tels que la musique (Héroux et Lambert-Chan, 2017 ; Leroux et De Grâce, 2022 ; Lussier, *et al.*, 2022), la danse (Fortin *et al.*, 2017) et les arts plastiques (Gaillot, 2017). D'autre part, le domaine des communications, comme les arts graphiques, les technologies numériques, le multimédia ainsi que d'autres activités créatives, reste à développer dans la recherche. Cela ne signifie pas que le *wow* et la subjectivité n'ont pas leur place dans l'évaluation des compétences liées à ce domaine, mais que les enseignants doivent tout simplement démontrer plus d'imagination et d'innovation dans leurs pratiques pédagogiques (Gordon, 2017).

### **2.3 Les principales recherches**

Nous l'avons vu dans la section précédente, les recherches sur l'évaluation de la créativité ont principalement été réalisées à l'enseignement supérieur, collégial et universitaire. Aucune recherche à ce jour n'est recensée en FP. Cependant, tout comme la présente recherche, l'intérêt commun des recherches recensées est l'évaluation de la compétence à manifester de la créativité.

La première recherche, celle de Mastracci (2011), s'intéresse à l'évaluation de la compétence à manifester de la créativité avec des critères génériques dans trois programmes de formation collégiale, soit : *Design de mode*, *Éducation spécialisée* et *Arts plastiques*. La deuxième recherche, celle de Roussel (2014), s'intéresse particulièrement au niveau de complexité des situations évaluatives en FP.

Au niveau collégial, une première recherche sur l'évaluation de la créativité effectuée par Mastracci (2011) a déterminé trois objets d'évaluation : le produit, le processus et la personne. Cette recherche qualitative interprétative a été développée sous forme de recherche-développement pour la création d'outils pédagogiques afin d'encadrer la subjectivité dans l'évaluation de la créativité. L'intérêt des trois objets d'évaluation de Mastracci rejoint celui de notre recherche et permet de « soutenir les enseignants à l'égard des pratiques évaluatives des apprentissages en créativité » (Mastracci, 2011, p. 37). Par sa recherche, Mastracci a réussi à cerner des critères d'évaluation associés à la créativité et à développer une grille d'évaluation à échelle descriptive. L'ensemble de sa recherche a comme objectif d'aider le personnel enseignant des programmes d'études ciblés à mieux évaluer les apprentissages en créativité.

L'outil développé par Mastracci (2011) est un prototype de grille descriptive qui pourrait être adapté et transféré en FP. Cependant, les critères des grilles génériques proposés ne représentent pas une grille d'évaluation propre à une situation donnée dans un domaine, il faudrait donc ajuster ces critères au programme d'études visé par la présente recherche. D'ailleurs, le petit échantillonnage de la recherche de Mastracci (2011) se limitant à trois personnes par programme limite considérablement la conclusion de celle-ci. Cependant, quelques années plus tard, accompagnée de Leroux (2015), Mastracci a pu élaborer une métagrille d'évaluation définissant ainsi des niveaux de compétence pour l'évaluation de la créativité. Nous voulons nous inspirer des outils de Leroux et Mastracci (2020), car ce sont les derniers à avoir été élaborés et testés. En plus des résultats de Mastracci (2011), les objets d'évaluations : produit, processus et personne sont importants pour la présente recherche, car plusieurs chercheurs soulèvent que les critères de l'évaluation doivent porter sur ceux-ci. (Elshout, 1994; Filteau, 2009; Leduc, Béland 2017, 2022; Leroux, 2015; Manneh, 2002; Mastracci, 2015, 2017, 2020; Mottier Lopez, 2015; Starko, 2005; Treffinger *et al.*, 2002 et Vial, 2012)

Enfin, la recherche de Roussel (2014) s'intéresse particulièrement au niveau de complexité des situations évaluatives en FP. Sa recherche a pour buts de comprendre la complexité des nouvelles fonctions évaluative des enseignants en FP, d'apporter de nouveaux éclairages au sujet de l'évaluation aux fins de la sanction en FP et de rehausser le niveau de connaissance sur le sujet à l'étude. Roussel résume bien dans sa thèse l'inexistence de recherches en évaluation des apprentissages et des compétences en FP. Effectivement, on ne retrouve aucune documentation sur les situations évaluatives et les niveaux de complexité des compétences sont un sujet très peu documenté en FP. Contrairement à Mastracci (2011), cette chercheuse s'est intéressée davantage aux outils d'évaluation afin de comprendre les pratiques évaluatives des enseignants de la FP. Sa recherche qualitative/interprétative utilise l'étude de cas afin d'étudier un événement en contexte. L'utilisation instrumentale de plusieurs ressources telles que l'analyse documentaire, les entretiens semi-dirigés, les données d'observation directe et indirecte recueillies dans les journaux de bord ont permis à Roussel de se consacrer à un programme de formation. Le programme *Santé, assistance et soins infirmiers* de 1 800 heures fut donc à l'étude. Au terme de cette recherche, six niveaux de complexité ont été développés en plus d'outils d'analyse des situations évaluatives donnant des repères conceptuels pertinents et originaux afin d'aider les enseignants sur le plan pratique. Selon Roussel (2014), l'étape de la définition de l'objet d'évaluation semble escamotée et pas toujours bien circonscrite. Elle dirige plus ou moins adéquatement les tâches évaluatives de l'élève. Selon ses résultats, il semble exister plusieurs

difficultés à ce niveau. Cette recherche comporte cependant quelques faiblesses, telles que le faible nombre de répondants et l'unique programme de formation à l'étude. De plus, la recherche s'est effectuée sur les évaluations aux fins de la sanction en excluant les évaluations formatives. Puisque notre principal intérêt de recherche se situe dans les dispositifs d'évaluation utilisés en FP en créativité, la recherche de Roussel (2014) semble donner quelques pistes intéressantes pour une meilleure définition d'objets d'évaluation qui viendrait solidifier la recherche de Mastracci (2011), vue précédemment.

En terminant, ces recherches qualitatives/interprétatives sont intéressantes et utilisent des entrevues semi-dirigées comme méthode de collecte de données. L'utilisation de grilles d'évaluation à échelle descriptive concorde avec celles des chercheurs (Leroux, 2015 ; Mastracci, 2011, 2015, 2017, 2020 ; Treffinger *et al.*, 2002), qui énonce que l'élaboration de grilles d'évaluation utilisant une échelle descriptive paraît la plus adaptée à l'évaluation de la créativité. Bien que les recherches présentées précédemment possèdent certaines faiblesses que les chercheurs ont mentionnées, elles nous proposent tout de même des avenues qui inspirent grandement notre recherche. Nos objectifs se dirigent donc principalement par un recensement et une description détaillée des outils actuellement utilisés sur le plan pratique dans nos centres de formation du Québec.

## **2.4 Les objectifs de la recherche**

Cette recherche contribue à comprendre les pratiques d'évaluation de la créativité par les enseignants du programme *Infographie* en formation professionnelle. Le premier chapitre a présenté une question de recherche : quelles sont les pratiques d'évaluation sur le développement de la compétence créative déclarées par les enseignants dans un programme de la formation professionnelle selon les pratiques prescrites par ses encadrements ?

Le second chapitre a décrit les différents concepts utiles qui s'y rattachent, maintenant, la recherche poursuit un principal objectif afin de répondre à la question de recherche. Il faut d'abord rencontrer les enseignants de la FP sur le terrain du programme *Infographie*. L'objectif général de cette recherche vise à comprendre comment les enseignants de la FP évaluent l'élève dans les compétences relevant de la créativité. Cette recherche vise spécifiquement à :

1. Décrire la démarche utilisée pour évaluer le développement de la compétence créative
2. Identifier les principales difficultés en évaluation de la créativité en FP

## **CHAPITRE 3**

### **Méthodologie**

Dans ce chapitre, l'approche méthodologique est présentée. Plus précisément, les éléments suivants sont décrits : le type de recherche, les participants, la méthode de collecte de données, l'analyse des données ainsi que les considérations éthiques. Les moyens pour assurer la rigueur et la scientificité de la démarche sont également présentés à la fin du présent chapitre.

#### **3.1 Le type de recherche**

La préoccupation de cette recherche est reliée au désir de comprendre les pratiques évaluatives où il s'agit d'évaluer les apprentissages en créativité dans le programme d'études *Infographie*. La recherche qualitative est employée pour répondre à la question de recherche visant à explorer, à décrire et à comprendre l'évaluation de la créativité en FP. Cette méthodologie semble la plus adéquate, car la recherche s'intéresse à un phénomène complexe peu connu en FP puis qu'aucune recherche n'a encore été faite afin d'explorer ce sujet (Noiseux, 2010). D'ailleurs, l'approche qualitative attribue une importance égale aux participants ainsi qu'à l'objet de la recherche (Fortin et Gagnon, 2016). C'est donc par le biais des expériences vécues par les participants que la compréhension du phénomène ici est exposée. L'interprétation du phénomène à l'objet se fait par la signification de nos sources d'informations (Fortin et Gagnon, 2016). De plus, les dernières recherches sur la créativité au collégial (Filteau, 2009 ; Manneh, 2002 ; Mastracci, 2011) utilisent également une méthodologie qualitative.

##### **3.1.1 L'étude de cas**

La méthodologie associée à cette de recherche est celle de l'étude de cas. Les techniques et recommandations issues des travaux sur la méthodologie de l'étude de cas de chercheurs renommés comme Yin (2003, 2009) ou Stake (1995) sont mis en exergue. Selon Yin (2003, 2009), la méthode de l'étude de cas simple peut être utilisée afin de décrire ou d'explorer des phénomènes dans leur contexte réel. Dans le contexte de cette recherche, une étude de cas exploratoire s'arrime à nos deux objectifs principaux qui visent à comprendre les liens causaux présumés entre phénomènes complexes (Yin, 2003, 2009). D'ailleurs, Stake (1995) décrit l'étude de cas intrinsèque comme l'approche qui vise une meilleure compréhension du cas sans chercher à en généraliser les résultats. Enfin, l'étude de cas développée en relation entre le chercheur et ses participants se situe dans une approche socioconstructiviste ou interprétative (Stake, 1995).

Dans le cadre de cette recherche, le cas du programme *Infographie* est étudié à la grandeur du Québec. La principale raison motivant la sélection de ce programme des médias appliqués est qu'il contient trois critères de performance distincts relevant de la créativité à travers huit compétences différentes. Parmi tous les programmes de FP au Québec, celui-ci nous semble le plus pertinent pour l'étude de cas pour plusieurs raisons. D'abord, selon l'**annexe C**, 8 des 22 compétences du programme mentionnent la créativité comme critère de performance ; ceci représente près de la moitié du programme en entier. C'est également le programme ayant le plus de critères créatifs parmi tous les programmes de la FP. Puis, le programme *Infographie* n'a jamais fait l'objet d'une étude portant sur l'évaluation ou la créativité. D'ailleurs, un nombre élevé de centres de formation offrent ce programme à travers le Québec. Cela représente une grande possibilité d'informations riches et variées. De plus, deux différentes modalités d'enseignement, telles que l'enseignement individualisé et l'enseignement magistral, sont aussi intéressantes à considérer pour la variété de la collecte de données.

Ainsi, la collecte de documents écrits donnant accès aux différents éléments de la démarche évaluative bonifiée de l'entretien de recherche permet une meilleure compréhension du contexte dans lequel les enseignants évaluent (Fortin et Gagnon, 2016). Le choix de cette approche s'avère également judicieux, puisque l'étude de cas se situe dans un contexte de vie réelle (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, puisque la créativité est évaluée sur le marché du travail, la classe et le stage devraient aussi développer celle-ci en situations authentiques.

### **3.2 Les participants**

Pour la présente recherche, un échantillonnage non probabiliste est utilisé. Par des choix raisonnés, l'échantillonnage intentionnel permet de faire des choix de répondantes et répondants typiques en fonction des besoins de la recherche (Fortin, Côté et Filion, 2006). De cette manière, « les personnes les plus susceptibles de fournir des données riches en information par rapport au problème étudié » sont interrogés (Patton, 2002). Un portrait global est tiré de toutes les réponses reçues permettant de sélectionner seulement les enseignants ayant déjà enseigné les compétences visées de l'étude de cas. Outre le personnel enseignant de ce programme, la collaboration de conseillers pédagogiques permet de recueillir la documentation écrite nécessaire à l'analyse des documents utilisés actuellement dans les centres de formation, puisque ceux-ci sont entreposés sous clé afin d'en préserver la confidentialité.

### 3.2.1 La population cible

En 2023, 13 CFP offrent le programme *Infographie* au Québec. Un programme en version anglaise est également disponible sous le nom *Computer graphics*. Les enseignants des programmes *Infographie* et *Computer graphics* se dénombrent à environ 90. Sur ce total, plusieurs travaillent dans différentes régions au Québec, mais principalement dans la grande région métropolitaine. Deux modalités s'offrent au programme *Infographie* : une première formation enseignée en continu de manière traditionnelle en leçons magistrales comportant des groupes de 16 à 22 élèves, et une seconde formation enseignée en leçons individualisées comportant des groupes variant de 5 à 40 élèves.

### 3.2.2 Le recrutement

La participation à cette recherche est volontaire tant pour les six enseignants que pour le personnel professionnel. Quatre centres de formation professionnelle différents sont ciblés.

## 3.3 La méthode de collecte de données

Trois méthodes de collecte des données sont utilisées afin de répondre à la question et aux objectifs de la recherche. Le choix de collecter les données désirées à travers différentes sources et méthodes est une force de l'étude de cas (Yin, 2014). L'objectif général de la recherche vise à comprendre la démarche d'évaluation formative et certificative évaluant le développement de la compétence créative dans le programme de FP *Infographie*. Les deux méthodes sont présentées séparément.

D'abord, afin de préserver la confidentialité des épreuves, une analyse des documents écrits tels que les plans de cours de trois compétences évaluant la créativité, les normes et modalités d'évaluation ainsi que les situations d'évaluation qui sollicitent la créativité sont récoltés par les conseillers pédagogiques des centres de formation. L'analyse de ces documents écrits permet de comprendre les situations évaluatives, mais ne permet pas de comprendre le déroulement pratique de leur conception ainsi que de leur utilisation dans leur contexte d'enseignement. Ensuite, des entrevues individuelles semi-dirigées, à l'**annexe E**, mettant en lumière des questions portant sur la structure et les intentions pédagogiques des dispositifs d'évaluation permettent de mieux comprendre la réalité vécue.

### 3.3.1 Le questionnaire en ligne

Dans un premier temps, un questionnaire électronique Microsoft Forms fut envoyé à environ 60 enseignants de la population concernée. Ce questionnaire, d'une durée approximative de deux minutes, explique les modalités de la participation à la recherche sans toutefois leur imposer de participer à l'entretien s'ils ne le désirent pas. Ce questionnaire fut disponible sur une période de deux semaines et pouvait être rempli au moment où l'enseignant avait le temps. Tous les enseignants qui n'enseignent pas le développement de la compétence créative furent à cette étape retirés. Les six enseignants qui se sont manifestés et ayant déjà développé les compétences relevant du critère *Manifestation de créativité* ont été retenus.

### 3.3.2 L'entrevue individuelle semi-dirigée

Dans un second temps, les entrevues en ligne ont eu lieu avec les six enseignants retenus. Ces entrevues d'une durée maximale de 75 minutes ont eu lieu individuellement. Chaque entrevue a été enregistrée sur l'application Zoom. Les questions semi-dirigées portant sur l'évaluation de la créativité dans une approche par compétences sont détaillées à l'**annexe E**. Les entrevues se sont déroulées durant la grève générale illimitée du personnel enseignant, sur une période de deux semaines, en décembre 2023.

### 3.3.3 L'examen de documents

Puisque les épreuves en FP sont sujettes à une confidentialité accrue, l'examen de documents fait preuve d'une grande sensibilité à cet égard. Il est fait en collaboration avec l'enseignant qui remet son plan de cours et le personnel professionnel pour les épreuves locales, les fiches d'évaluation, ainsi que les normes et modalités d'évaluation propres au centre. À ce jour, aucune épreuve ministérielle n'a été élaborée pour ce programme. Au total, 12 plans de cours, évaluations formatives, évaluations aux fins de la sanction et fiche d'évaluation ont été collectés et analysés à travers les quatre centres. L'examen de documents a permis d'interpréter la situation actuelle en profondeur.

## 3.4 L'analyse des données

Le type d'analyse de données utilisé est l'analyse de contenu, car elle « consiste à traiter le contenu des données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 364).

D'abord, cette méthode a permis à la chercheuse de faire la transcription des verbatims avec la fonction automatisée du logiciel Word, puis d'organiser les contenus en unités de sens, en regroupant les informations pertinentes (Deslauriers, 1991), en fragmentant les contenus récoltés en leur attribuant un code (Fortin et Gagnon, 2016), pour ensuite les classer en catégories ou thèmes (Fortin et Gagnon, 2016 ; Gaudreau, 2011) pouvant être prédéterminés ou non selon les questions ou les dimensions de la recherche (Deslauriers, 1991) ou de la problématique et du cadre de référence (Gaudreau, 2011). Ainsi, la chercheuse a réduit les données pour les rendre accessibles (Fortin et Gagnon, 2016 ; Leray et Bourgeois, 2016). D'ailleurs, dans le cadre de cette recherche, les catégories ont été créées en fonction du cadre de référence et de ses trois grands thèmes : approche systémique, grilles d'évaluation à échelle descriptive et facteur *wow*. Le guide d'entretien de l'**annexe E** a donc été élaboré en ce sens également (Savoie-Zajc, 2011). Ces trois catégories permettent d'ailleurs de répondre à la question et aux objectifs de la recherche sur l'évaluation de la créativité.

Ensuite, l'analyse de contenu sur tous les types de documents, écrits et entretiens individuels (Leray *et al.*, 2016), a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo 12. Elle a permis une description détaillée du cas par le rassemblement des thèmes (Fortin, 2010) et par la conclusion d'une synthèse de l'ensemble des données (Leray *et al.*, 2016). Même si cette étape est souvent jugée subjective, elle représente le plus fidèlement la réalité (Deslauriers, 1991 ; Fortin, 2010). Enfin, la présentation de l'analyse se réfère aux étapes de segmentation, codage et catégorisation (Fortin et Gagnon, 2016).

### **3.5 Les considérations éthiques**

La recherche a fait l'objet d'une demande éthique auprès de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Celle-ci a donc été envoyée aux différents centres avant le début de la collecte. Les considérations éthiques à tenir compte dans cette recherche sont le consentement libre et éclairé, l'anonymat des enseignants et la confidentialité des informations recueillies par rapport à la collecte de données et à la documentation.

Le consentement libre et éclairé est assuré par le biais du formulaire de consentement de l'**annexe F**. Il a été présenté au participant avant l'entretien dans le but d'obtenir son autorisation à participer. Une copie signée a été remise à chaque participant. Le consentement est éclairé à travers les informations du formulaire qui présente le but de la recherche, sa procédure, les avantages et les risques, l'anonymat et la confidentialité. Aucune information essentielle pour un

consentement libre et éclairé n'a été cachée aux participants. Le but de la recherche précise l'objectif général, alors que la procédure survole la méthodologie en expliquant l'analyse documentaire et l'entretien. En somme, il est évident qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, qu'il n'y a aucune obligation à répondre à une question qui cause un inconfort, que l'entretien est enregistré et que la transcription de l'entretien ne peut permettre d'identifier le participant. Les avantages sont de participer à l'accumulation des connaissances sur l'évaluation des apprentissages en FP dans les métiers où on évalue la créativité en prenant conscience de sa pratique et en la partageant.

La participation peut comporter des risques en lien avec la prise de conscience. Ceux-ci peuvent rendre inconfortable et porter atteinte au bien-être de l'enseignant. L'anonymat et la confidentialité sont discutés dans les prochains paragraphes.

La participation volontaire implique l'aspect libre du consentement. L'enseignant participe sans contrainte ni pression et il sera informé des suites de la recherche (articles, mémoire, conférences et communications scientifiques). Enfin, il n'y a pas de compensation financière liée à la participation à cette recherche.

Pour ce qui est de l'anonymat, le formulaire de consentement est le seul document écrit portant la signature des participants et qui permet de les identifier. De plus, l'entrevue a été enregistrée avec Zoom et l'enregistrement de leur voix peut permettre de les identifier, mais leur nom ne leur a pas été demandé. La caméra de la plateforme pouvait être fermée selon la volonté du participant, mais tous les enseignants ont accepté l'enregistrement vidéo. Une fois l'enregistrement réalisé, celui-ci a été transféré sur un disque de sauvegarde et supprimé de la plateforme. Par la suite, les enregistrements ont été transcrits sous forme de verbatim et un codage de participants a été assigné à chacun (E1 à E6). Aussi, les EFS remises (examens, travaux, grilles de correction ou d'évaluation, consignes) ne peuvent permettre d'identifier l'enseignant. À ce niveau, l'évaluation est décrite de manière assez générale dans la recherche afin qu'il soit impossible de l'associer à une compétence et ainsi faire le lien avec l'enseignant qui enseigne cette compétence. Pour empêcher l'association d'informations à l'identification des enseignants, il a été clarifié que le mémoire, les communications scientifiques ou tout autre média de diffusion contiennent seulement les compétences en lien avec la créativité au tableau de **l'annexe B**.

Un numéro a été utilisé pour identifier chacune des EFS des compétences en lien avec la créativité. Les compétences se transmettant à plusieurs enseignants, il est alors impossible d'identifier l'enseignant avec le matériel recueilli.

Pour ce qui est de la confidentialité des données, celles-ci sont conservées sur disque de sauvegarde qui se trouve dans un bureau verrouillé du CSS Marguerite-Bourgeoys. Le formulaire de consentement se trouve aussi dans ce bureau. Seule la chercheuse a accès à ce local barré à clé. Tout le matériel de la recherche sera conservé pour une durée maximale de cinq ans et sera détruit par la suite. De plus, en vue de s'assurer de la confidentialité des informations partagées en entretien, les résultats présentés se veulent les plus généraux possibles et visent surtout à comprendre les dispositifs d'évaluation et la réflexion des enseignants autour de l'évaluation de la créativité.

En terminant, ce chapitre a traité de la méthodologie utilisée pour répondre à la question de recherche et à ses objectifs. Le type de recherche, les participants, la méthode de collecte des données, l'analyse des données ainsi que les considérations éthiques ont été exposés.

## CHAPITRE 4

### Résultats

Ce chapitre présente les résultats des données collectées à travers le recueil de documents écrits et des entretiens individuels réalisés dans le cadre de cette étude de cas portant sur le programme *Infographie*. Ceux-ci permettent de répondre à la question et aux objectifs de la recherche : quelles sont les pratiques d'évaluation sur le développement de la compétence créative déclarées par les enseignants dans un programme de la formation professionnelle selon les pratiques prescrites par ses encadrements ? L'objectif général de cette recherche vise à comprendre comment les enseignants de la FP évaluent l'élève dans les compétences relevant de la créativité. Cette recherche vise spécifiquement à :

1. Décrire la démarche utilisée pour évaluer le développement de la compétence créative
2. Identifier les principales difficultés en évaluation de la créativité en FP

#### 4.1 Le profil des enseignants

Cette section brosse un portrait du profil des six enseignants ayant participé aux entretiens individuels afin d'aider à contextualiser leurs réponses. Évidemment, leur expérience dans le métier combinée à leur expérience en enseignement influence certainement leur façon de concevoir l'évaluation. Tous les enseignants interrogés ont une formation initiale dans le domaine des arts graphiques. Autant d'enseignants qui proviennent des différents milieux de formation soient : professionnelle, collégiale ou universitaire. Les programmes sont : *Procédés infographiques* (DEP), *Graphisme* (DEC) ou *Design graphique* (BAC). L'échantillonnage possède donc une formation initiale variée dans le domaine du programme de formation retenu pour la recherche. Cinq enseignants interrogés ont au moins 5 ans d'expérience en enseignement du programme d'études. Un seul enseignant est à sa première année en enseignement. Les enseignants rencontrés possèdent, en moyenne, une vingtaine d'années d'expérience dans le métier. Sur les six, deux possèdent leur brevet d'enseignement et les autres sont en cours de formation universitaire. Ils ont cependant tous suivi une formation universitaire de 45 heures sur l'évaluation des apprentissages d'un métier. Tous ont enseigné le développement de la compétence créative ciblée par la recherche à plus d'une reprise bien qu'un enseignant se démarque par son profil un peu plus technique que les autres. Deux enseignants sont en enseignement individualisé et quatre en enseignement magistral.

## 4.2 Les entretiens individuels semi-dirigés

Les entretiens individuels semi-dirigés, d'une durée d'environ 75 minutes, ont permis de questionner les enseignants pour mieux comprendre la démarche d'évaluation formative et certificative mise en place sous l'angle des 3 P soit : la personne créative, le processus créatif et le produit créatif (Mastracci, 2011), de valider la présence de critères de qualités du facteur wow (Gordon, 2017) et de discuter des grilles servant à l'évaluation formative et certificative des compétences créatives (Leroux et Mastracci, 2015). Afin d'illustrer les résultats de la présente recherche, les compétences et les critères de performances du programme d'études ont été mis en tableau synthèse à **l'annexe G**.

### 4.2.1 Le concept de créativité

De différentes définitions du concept de créativité ont émergé lors des entretiens lorsque la question suivante a été posée aux enseignants : est-ce que l'évaluation de votre tâche complexe tient compte des huit qualités suivantes : la créativité, l'imagination, l'originalité, l'inventivité, l'inspiration, l'ingéniosité, la nouveauté et la vision ? Cette question a permis essentiellement de dégager leur compréhension du critère de performance *Manifestation de créativité* à l'intérieur de leur programme de formation.

D'abord, pour deux enseignants, la créativité est une combinaison de plusieurs inspirations différentes mises ensemble.

*Moi je pense que la créativité c'est quand ta production finale c'est comme une synthèse de beaucoup de choses dans laquelle il y a plusieurs couches, plusieurs niveaux. C'est un mélange d'inspiration [...] il y a de la profondeur c'est recherché **c'est une combinaison de plusieurs aspects mis ensemble** qui font que ça fonctionne. (E2)*

*La créativité c'est ça qu'on fait aussi là, je dis tu as plein de référents inconscients que tu régurgites dans ton travail fait que le travail déconnecté de cette exposition-là pour moi ça n'existe pas fait que l'imagination je ne sais pas c'est quoi exactement dans le sens où... Bien, c'est d'être capable de peut-être mélanger ou tu sais **faire des amalgames** puis tu sais c'est ça l'originalité. [...] Tu n'as pas le choix, tu n'inventes rien, ton cerveau n'invente rien, ce qu'il fait c'est quoi ? **Il prend des morceaux qu'il connaît déjà et il est colle ensemble** puis là, il y a l'impression de créer quelque chose de nouveau. (E4)*

Puis, tous les enseignants s'entendent pour dire que la créativité dans le programme *Infographie* relève principalement de sa *capacité* à prendre des risques et à la résolution de problèmes.

*[...] c'est que c'est la créativité d'arriver à la **résolution de problèmes** le plus rapidement possible avec la panoplie d'outils [...] pour moi les valeurs qui sont recherchées dans la créativité c'est de sortir de la boîte puis que ce que tu veux communiquer [...] un élève créatif va **se mettre en danger** va vouloir **prendre plus de risques**. (E1)*

*Je crois que quelqu'un qui développe sa créativité a **une ouverture au risque**, qui est prêt à essayer de nouvelles affaires quitte à ce qu'il se plante carrément. (E2)*

*[...] elle a répondu à ça **d'une façon créative** puis je me suis vu là-dedans, quelque part je dis : Ah c'est le fun parce qu'elle est allée chercher des trucs que moi j'ai montrés. Elle est allée chercher des réponses et des façons de faire que moi j'ai montrées, **les réponses à une résolution de problème**, elle a résolu de problème d'une façon créative. (E3)*

*[...] ils sont carrément **sortis de tout ce qu'on connaît** autour de nous quoi, ils ont **pris des risques**, beaucoup de risques c'est-à-dire à transformer les lettres... (E4)*

*[...] ce qui fait la différence entre une personne et l'autre, c'est s'il y a **un petit peu de créativité, un peu plus de risques qui a été pris**, qui a été bien développé quoi ce n'est pas juste prendre un risque comme ça, mais à bien développer techniquement le tout avec une allure plus créative. (E5)*

*[...] parce que la créativité au sens « top », si on lit dans le dictionnaire, ce n'est pas d'être un artiste la créativité **c'est de résoudre des problèmes**. À quel type de résolution de problème il s'agit ? Bien, il peut avoir des **résolutions de problèmes de type artistique** si on veut l'agencement des couleurs la cohérence là-dedans... (E6)*

Un enseignant soulève que la créativité est intimement une capacité personnelle à expérimenter et à innover.

*C'est une mise en abyme [...] c'est intimement relié à la sécurité intérieure tu sais la créativité **c'est l'expérimentation**, c'est la vie dans le fond quelqu'un qui ne crée pas ne vit pas. La créativité est une réponse que l'être humain a rapidement développée dans son évolution. C'est que tu sais que la créativité ne peut pas avoir une définition simple et unique dépendant de la personne qui l'interprète [...] c'est tellement fin c'est tellement subtil à la créativité. [...] tu sais là les plus créatifs c'est ceux qui rapportaient le plus de manger à la maison, la survie de l'homme vient nécessairement de **sa capacité à être créatif et à innover**. (E3)*

#### 4.2.2 La personne créative

La personne créative a été définie par les enseignants sous les habiletés physiques, cognitives, conatives et comportementales. Aucune habileté affective n'a cependant été soulevée par les enseignants dans les entrevues. D'abord, deux enseignants mentionnent qu'une personne créative possède une habileté cognitive à associer des idées emmagasinées dans sa mémoire en leur donnant une nouvelle vie.

*[...] si je te parle d'inspiration, c'est obligatoire. Pourquoi ? Bien, ça réfère à la **culture générale** que je te parlais tantôt. Une idée qui arrive toute seule de ton cerveau de même elle n'est pas bonne. Tu n'as pas le choix, tu n'inventes rien, ton cerveau n'invente rien, ce qu'il fait c'est quoi ? **Il prend des morceaux qu'il connaît déjà et il est colle ensemble** puis là, il y a l'impression de créer quelque chose de nouveau. (E4)*

*[...] je trouve que la nouveauté, elle naît toujours d'une autre idée, c'est à dire que je pense qu'il n'y a **que des idées filles parce qu'elles naissent toujours d'une idée mère** et puis c'est moi je trouve ça super important je leur dis toujours de cultiver leurs yeux. (E1)*

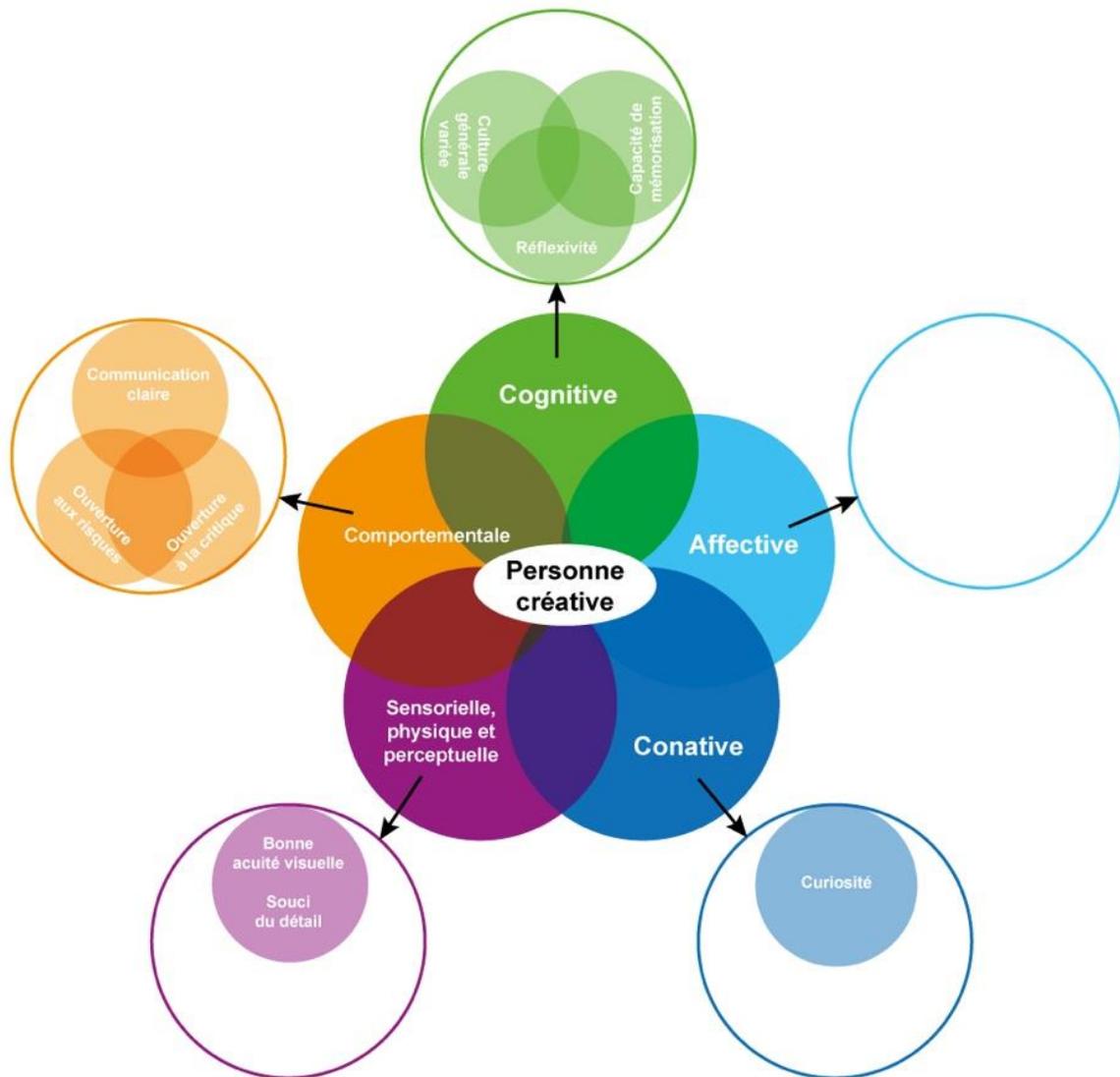
Ensuite, le **tableau 14** dresse les qualités personnelles recherchées chez l'élève. Celles-ci sont associées aux différentes habiletés de la personne de Filteau (2010) qui, selon cet auteur, influencent la créativité de la personne (voir la **figure 1**). La fréquence représente le nombre d'enseignants à avoir soulevé l'habileté lors de son entrevue.

**Tableau 14** : Les qualités de la personne créative dans le programme *Infographie*

Qualités recherchées	Habiletés de la personne	Fréquence	
Bonne acuité visuelle	Physique (vue)	4	5
Souci du détail	Physique (vue)	1	
Capacité de mémorisation	Cognitive (mémoire)	4	20
<b>Culture générale variée</b>	<b>Cognitive (connaissance)</b>	<b>6</b>	
Réflexivité sur son travail	Cognitive (métacognition)	4	
<b>Résolution de problème</b>	<b>Cognitive (intelligence)</b>	<b>6</b>	
Curiosité	Conative (motivation)	3	3
Communication claire	Comportementale (trait de personnalité)	3	15
Mise en valeur de son travail	Comportementale (trait de personnalité)	1	
<b>Ouverture aux risques</b>	<b>Comportementale (trait de personnalité)</b>	<b>6</b>	
Ouverture à la critique	Comportementale (trait de personnalité)	5	

À la lecture de ce tableau, la culture générale variée ainsi que l'ouverture aux risques et à la résolution de problème ont été citées à l'unanimité dans les propos des six enseignants. Ce tableau a donc permis de faire ressortir les principales habiletés de la personne créative exigées au programme *Infographie* et est présenté à la **figure 8**.

**Figure 8** : Les habiletés de la personne créative dans le programme *Infographie*, inspirées de Filteau (2009), p. 74



#### 4.2.2.1 Les principales difficultés

Les enseignants caractérisent la personne créative comme étant influencée par son expérience de vie et par sa culture générale variée. Selon deux de ceux-ci, c'est une difficulté pour l'enseignement du programme, car le profil de l'élève en FP est très varié, présentant un écart entre l'âge, la culture et l'origine ethnique, ce qui influence particulièrement leur capacité à être créatif.

*Bien, c'est sûr que **le bagage de l'élève doit influencer sa capacité à développer sa créativité**, je pense qu'il y a **une grosse disparité à ce niveau-là entre les élèves**. Tu sais, il y a une élève là, c'est une fille, elle a 30 ans puis elle fait de la peinture depuis qu'elle a 14 ans. C'est sûr qu'elle au niveau des formes, des harmonies des couleurs, ses compositions de couleurs sont toujours très intéressantes. C'est comme naturel pour elle, tu sais tout ce qu'elle fait, c'est tout le temps beau puis c'est toujours harmonieux, toujours recherché. (E2)*

**Tableau 15** : Les difficultés de la personne créative dans le programme *Infographie*

Difficulté soulevée	Habilités de la personne	Fréquence
Culture générale variée	Cognitive	2

#### 4.2.2.2 La démarche utilisée

Pour ce qui est de l'EAA, tous les enseignants proposent une démarche d'évaluation avec des outils construits par eux-mêmes. De manière générale, ils utilisent l'évaluation par les pairs et les présentations orales lors de mises en situation de projets réels. D'abord, en enseignement individualisé, l'évaluation par les pairs est utilisée par les deux enseignants. Elle permet un jumelage des anciens et des nouveaux afin de donner de la rétroaction constructive, de développer l'ouverture à la critique et de bonifier les compétences déjà acquises. Ensuite, en enseignement magistral, les présentations orales sont utilisées chez trois enseignants afin d'initier l'élève à la communication claire d'un message, d'une idée ou d'un concept à un client. Selon les enseignants, « [...] sortir de sa zone de confort, savoir exposer justement dans les bons mots » (E1) sont des qualités importantes à développer au cours de sa formation, car sur le marché du travail, l'élève doit être convaincant. Ensuite, les mises en situation par projets sont les plus efficaces afin de développer la personne créative, car « ces savoir-être sont plus difficiles à mesurer, on utilise le projet professionnel avec trois volets » (E1).

En ce qui a trait à l'EFS, bien que les enseignants utilisent différentes stratégies en aide à l'apprentissage afin de développer la personne créative, ils restent unanimes, aucun critère de performance de la personne créative n'est retenu à l'évaluation aux fins de la sanction. Voici le propos d'un enseignant confirmant ce phénomène.

*[...] tu sais, peu importe ce qu'on fait en classe avec les élèves, à l'évaluation finale c'est totalement discriminé là. **Tout ce qui est subjectif est discriminé!** Bien, c'est compliqué parce que tu ne peux pas évaluer la personne, le processus et le résultat. [...] Bien, on n'a pas tous le même sens, toute l'interprétation de ce mot-là : la belle créativité, après ça si l'élève te fait une affaire qui n'a aucun sens, mais qui a fait appel à bien, bien, bien de l'imagination, mais que ça n'a pas rapport là. [...] C'est extrêmement compliqué d'évaluer ça puis là, si tu pars du niveau de la **culture générale** de tout le monde qui n'est pas égal quand il rentre. [...] Tu ne peux juste pas arriver aux fins de la sanction **sinon c'est sûr que le taux d'échec monte d'un coup-là!** (E6)*

Enfin, le **tableau 16** dresse la démarche utilisée par les enseignants pour évaluer la personne créative. Celle-ci est associée à la stratégie pédagogique de la formation. La fréquence représente le nombre d'enseignants à avoir soulevé la démarche utilisée lors de son entrevue.

**Tableau 16** : Les méthodes d'évaluation de la personne créative dans le programme *Infographie*

Qualités à développer	Stratégies pédagogiques	Habilités de la personne	Fréquence	
Résolution de problème	Mise en situation (Évaluation de l'enseignant)	Cognitive	6	8
Réflexivité sur son travail	Blogue ou journal de bord (Autoévaluation)		2	
Communication claire	Présentation orale (Évaluation par les pairs)	Comportementale	2	13
Mise en valeur de son travail	Présentation orale (Évaluation par les pairs) (Évaluation de l'enseignant)		3	
Ouverture à la critique	Groupe de discussion (Évaluation par les pairs)		2	
	Présentation orale (Évaluation de l'enseignant)		6	

### 4.2.3 Le processus créatif

Dans les entretiens, tout le personnel enseignant a manifesté la place importante du processus créatif dans le développement de la compétence créative. En EAA, le processus créatif est travaillé par tous les enseignants par le biais de situations authentiques grâce à des projets clients qui amènent l'élève à réaliser des productions graphiques variées. Le processus créatif en *Infographie* prend forme d'une recherche d'idée, d'une conceptualisation, d'une réflexion approfondie d'une situation problème. En EFS, les enseignants sont unanimes à dire que le processus créatif n'est pas évalué. Selon les enseignants, la démarche du processus créatif se déroule dans le temps à travers cinq différentes étapes, celles présentées à la **figure 2** sont celles de Filteau (2010).

#### 4.2.3.1 La démarche utilisée

Premièrement, la première étape du processus créatif est la détermination d'une tâche (Filteau, 2010) qui consiste à recueillir et analyser les données du client selon l'objectif du projet à réaliser. L'activité pédagogique du brief client contenant les informations pertinentes sur la clientèle cible et un cahier de charge est utilisée par tous les enseignants.

*[...] dans mon cas moi, c'est un restaurant de sushis. Tu vois justement les propriétaires dans le **brief original**. Il est question d'un positionnement qui se veut original, qui se veut distinctif, quand même parce que le restaurant essaie de se réinventer, puis de lâcher le rouleau californien. Peut-être là, tu sais puis d'avoir une offre qui est plus originale et créative que la concurrence finalement. Ça se pourrait que le **client** dise : Ben j'ouvre un restaurant de sushi puis honnêtement nous c'est les grands classiques, alors je ne veux rien savoir d'un logo où est-ce que les gens vont se poser la question : ouais, c'est quoi cette affaire-là ? (E4)*

*Bien, il y a un devis comme **les demandes, les attentes du client** là [...] ils ont le devis de l'exercice, il y a un **brief** avec les intentions du client. (E2)*

Deux enseignants proposent des activités d'apprentissage avec des thématiques où l'élève a des données fixes dans lesquelles il peut manifester de la créativité sans être dans le flou et perdre trop de temps.

*[...] trop flou ils vont avoir de la difficulté puis ils vont perdre du temps aussi là-dessus donc on va donner une thématique [...] on spécifie l'âge de l'enfant donc le sujet est quand même libre il faut qu'il fasse selon un format déterminé donc **il y a quand même des données qui sont fixes**. (E1)*

Deuxièmement, l'étape de génération des idées (Filteau, 2010) se poursuit avec des périodes d'inspiration où les enseignants utilisent le remue-méninges, l'esquissage et le tableau d'inspiration. Le tout surtout lors de projet de réalisation d'un logo. À ce moment, l'élève est en recherche de solutions possibles pouvant répondre à l'objectif du projet. Selon un enseignant, la capacité de générer des idées est innée, parce que certains élèves ont une facilité à développer des idées contrairement à d'autres qui éprouvent certaines difficultés.

*[...] c'est comme faire de la bicyclette, je pense, là c'est que tu sais au début tu es un peu chambranlant puis un moment donné bien plus que tu en fais plus tu vas vite. Tu sais, c'est un peu comme une machine qui se travaille, mais tu sais en même temps qu'il y en a qu'ils ont ça **de façon plus innée**, l'espèce de souci du détail, mais que **certains autres ne sont pas capables**. (E1)*

Selon un autre enseignant, la capacité de générer des idées vient de l'habileté à créer plusieurs esquisses et de choisir la meilleure à développer pour le client.

*[...] des croquis à la main moi j'y crois, je viens d'un système un peu universitaire là où il faut **faire des croquis**. Il fallait qu'ils présentent au moins 3 à 5 croquis chacun et à partir de ces croquis-là avec moi on choisit ensemble **lequel qui répond le plus à l'idée** de leur compagnie. Bien sûr la première étape c'était de définir cette compagnie, l'activité de la compagnie et tout de suite faire les croquis. Après la 2<sup>e</sup> étape, c'était de choisir une typographie qui peut aller avec ce qu'ils ont dessiné et on fait la synthèse ensemble. (E5)*

En enseignement magistral, le processus d'élaboration d'un projet débute toujours par un remue-méninges et une période d'esquissage où l'élève doit « vomir toutes les idées qui lui passe par la tête, ce qui est cru, non digéré » (E4). Ainsi, l'élève est en mesure de sortir toutes les idées déjà vues et emmagasinées dans sa mémoire. En enseignement individualisé, la production d'un tableau d'inspiration est fréquente quoique moins encadrée qu'en enseignement magistral. « Il n'y a pas de remise officielle, mais lorsqu'un élève a un tableau d'inspiration vraiment intéressant, on lui demande de le présenter à sa classe » (E1).

Troisièmement, l'étape d'illumination (Filteau, 2010) survient une fois ces deux premières étapes réalisées. C'est à ce moment où l'élève fait le plus appel à sa réflexivité et où il utilise le plus les habiletés de la personne créative. Il cherche alors à développer les qualités recherchées du facteur wow. À cette troisième étape du processus, il est alors capable de combiner les idées emmagasinées dans sa mémoire et de les utiliser dans un nouveau contexte. Un enseignant

mentionne qu'à cette étape, l'élève doit faire preuve d'imagination pour « sortir son côté enfant » (E1).

Quatrièmement, il y a l'étape de la vérification et de la validation (Filteau, 2010) qui permet à l'élève de s'ajuster en faisant des tests, de se perfectionner et de redéfinir la solution ou le produit avant la présentation de celui-ci. L'élève reçoit généralement de la rétroaction de la part de son enseignant ou de ses collègues de classe qui lui permet de le diriger vers la réalisation d'une maquette de présentation. Selon trois enseignants, en enseignement magistral, il y a toujours un partage préalable des idées entre l'élève et l'enseignant avant l'exécution du produit créatif. Ces idées sont présentées avec les esquisses ou le tableau d'inspiration réalisés par l'élève à l'étape de génération des idées. À l'étape de la vérification et de la validation, le dialogue avec son enseignant permet à l'élève de sélectionner les meilleures idées ressorties et de définir l'harmonie des couleurs et les choix graphiques selon les besoins de la clientèle.

*L'élève doit **t'expliquer un peu ses intentions** ou faire une présentation formelle ou informelle d'une première version de logo. Habituellement, moi je circule dans les premières étapes de cette recherche-là, justement pour qu'**eux m'expliquent** ce qu'il considère être une **piste intéressante** par exemple au stade où est-ce qu'il en est rendu. Donc, j'essaie de **guider un peu leur réflexion** dans ce processus-là avant qu'on présente justement un produit fini. (E4)*

Cinquièmement, cette démarche du processus créatif se termine avec l'étape de l'acceptation et de la communication (Filteau, 2010). À ce moment, l'élève parvient à peaufiner ses idées selon les différents commentaires reçus. Il termine alors avec l'étape de la présentation de son projet devant le client (sa classe) afin de vérifier si l'exécution de son travail répond ou non à la demande initiale.

*Il faut à la fin que chacun **présente son projet** en expliquant la compagnie, le choix des couleurs et à toute la classe, on passe à l'ordinateur chacun et on fait le tour [...] le résultat final est **présenté sous forme de maquette**, c'est un dossier qui est sauvé en PDF donc chacun imprime son logo, on l'affiche en classe pour tout le monde. (E5)*

*Dans le fond, je leur présente encore là des **exemples de documents de présentation**, d'un logo que j'ai fait ou d'autres. J'essaie de les sensibiliser dans le fond à la nécessité de **mettre en valeur ce travail-là**. Tu sais, de bien présenter le fruit de leur travail à un client potentiel [...] faire **la distinction entre le travail d'exploration puis d'aller vers le raffinement**. (E4)*

#### 4.2.3.2 Les principales difficultés

L'évaluation du processus créatif peut être une difficulté pour les enseignants, car toutes ces étapes se développent successivement dans le temps. Deux enseignants mentionnent que l'élève peut réellement être prêt à utiliser la démarche complète des cinq étapes lorsqu'il a acquis assez d'autonomie avec ses outils de travail, poste informatique et logiciels. Ainsi, de manière générale, en EAA, le processus créatif est mis de côté dans les compétences 3 et 4, car l'élève n'est tout simplement pas prêt et que le temps accordé au développement de la compétence ne le permet pas. L'apprentissage du système d'exploitation informatique et des logiciels limite la place au développement du processus créatif.

*[...] il y a **tellement de choses à apprendre techniquement** que parfois il n'y a pas beaucoup de place pour la créativité [...] c'est que la personne peut avoir une bonne idée et avoir un bon brainstorm, mais que **le produit ne rend pas justice à la hauteur des idées** par exemple parce qu'il y a peut-être des lacunes au niveau des logiciels [...] il est en train de maîtriser ses outils. (E2)*

Les enseignants initient tout de même l'élève à travers divers projets qui lui permet de reconnaître les habiletés nécessaires à la réussite du programme de formation.

*Vous savez que la compétence 3, il y a beaucoup de trucs à apprendre, une compétence beaucoup plus technique, mais c'était un bon exercice pour **tester l'intérêt des étudiants** quand même parce qu'à ce stade-là, on avait encore 25 étudiants par compétence. Donc ça vous permet de voir **ceux qui ont un intérêt plus créatif** à savoir s'ils sont capables de passer à travers le programme. (E5)*

Ainsi, ce n'est que vers la fin de sa formation, soit aux compétences 14, 15 et 21, que l'élève développe davantage l'habileté à générer des idées. D'ailleurs, la démarche de recherche d'idées est plus ancrée à l'intérieur des différentes activités d'apprentissages que les trois enseignants lui proposent à ce moment.

*[...] l'élève est **plus fort créativement vers la fin du programme** qu'au début parce qu'il a comme habileté, il s'est comme un peu dégourdi là, à travers les différents exercices. (E2)*

*Ouais je pense que si ça pouvait être évalué sur cette base-là, à plus long terme, je pense que **ça serait plus représentatif en tout cas de leur progression** parce que 90 heures ça a l'air long là, mais [...] un mois, même si on écrit dans une grille d'évaluation, je pense qu'encore là, ça ne sera pas représentatif. (E4)*

Enfin, les enseignants sont unanimes au sujet des EFS, aucun critère lié à l'évaluation du processus créatif n'est retenu. Selon un enseignant, le développement du processus créatif est aussi en continuum à travers le développement des compétences de l'ensemble du programme d'études. Il se développe en qualité et en quantité dans le temps.

*Il y a un **continuum** qui s'est fait par rapport à ce qui a été fait pendant les 60 heures précédentes et les 90 heures de formation, par contre, ils peuvent être créatifs, mais ce n'est pas quelque chose qui est observé et évalué. Comme l'esquissage puis tout ça, c'est un peu mis de côté à l'évaluation finale. (E4)*

Afin d'illustrer les résultats, le **tableau 17** a été dressé avec les activités pédagogiques utilisées par les enseignants afin de développer le processus créatif chez l'élève en EAA. Celles-ci ont été associées aux cinq étapes du processus de Filteau (2010) à la **figure 9**. La fréquence représente le nombre d'enseignants à avoir manifesté et utilisé une des étapes lors de son entrevue.

**Tableau 17** : Les activités du processus créatif dans le programme *Infographie*

Activités pédagogiques	Étape du processus		Fréquence	
<b>Brief du client</b>	1	Détermination d'une tâche	5	9
Remise du cahier de charge			4	
<b>Remue-méninges</b>	2	Génération des idées	5	11
Esquissage			4	
Tableau d'inspiration			2	
Développement d'une maquette préliminaire	3	Illumination	3	4
Association des idées			1	
<b>Rétroaction de l'enseignant</b>	4	Vérification et validation	6	8
Plénière en groupe			2	
Présentation d'une maquette imprimée	5	Acceptation et communication	4	7
Présentation orale du produit final			3	

Au terme des six entretiens concernant le processus créatif, l'étape de génération des idées est la plus signifiante à l'ensemble du personnel enseignant suivi de la détermination d'une tâche et de la vérification et validation. Les activités pédagogiques utilisées par les enseignants sont récurrentes et variées.

#### 4.2.4 Le produit créatif

En EAA, le produit créatif est travaillé par le biais de situations authentiques grâce à des projets clients qui amènent l'élève à réaliser des productions graphiques variées. Le produit créatif dans le programme *Infographie* prend la forme d'une production web ou imprimée. En EFS, les enseignants interrogés sont unanimes à dire que seulement le produit créatif est évalué, et ce, seulement quand l'évaluation le permet.

##### 4.2.4.1 Les principales difficultés

L'évaluation du produit créatif possède des difficultés similaires à celle de la personne créative et du processus créatif. En début de formation, soit aux compétences 3 et 4, l'élève n'est pas capable de rendre le produit créatif à la hauteur de sa recherche d'idées. « Ils n'ont pas les compétences assez élevées pour faire tout ce qu'ils veulent faire donc là, on les aide » (E2). Un autre enseignant a mentionné, « on est loin de la coupe aux lèvres » (E3). Les enseignants sont en accord sur le fait que le produit final n'est pas toujours représentatif de l'intention initiale escomptée. On mentionne aussi que « les élèves ne sont pas rendus tous à la même place » (E6), ce qui explique en partie un grand écart entre les résultats des produits finaux.

*[...] il y a **tellement de choses à apprendre techniquement** que parfois il n'y a pas beaucoup de place pour la créativité [...] c'est que la personne peut avoir une bonne idée et avoir un bon brainstorm, mais que **le produit ne rend pas justice à la hauteur des idées** par exemple parce qu'il y a peut-être des lacunes au niveau des logiciels [...] il est en train de maîtriser ses outils. (E2)*

##### 4.2.4.2 La démarche utilisée

À cette difficulté, certains enseignants de l'enseignement individualisé mentionnent utiliser le travail collaboratif et l'évaluation par les pairs afin de jumeler un élève plus expérimenté avec un novice. Cela lui permet ainsi de bénéficier d'une rétroaction autre que celle de l'enseignant et de développer sa capacité à développer son jugement et de communiquer une critique qui est constructive. En enseignement magistral, les projets créatifs se déroulent individuellement ou en

équipe et sont commentés par l'enseignant et la classe sous forme de plénière. L'élève s'expose donc à la critique du groupe et cela lui permet d'orienter le développement de son travail.

*[...] ils peuvent être jusqu'à un peu de la poudre aux yeux là, mais il faut quand même aller vers ces trucs-là, parce qu'ils font un bon travail de vente puis à la fin on va vers la **présentation au restant du groupe**, présentation et critique constructive là. Où est-ce que les élèves s'expriment là tu sais où ils **expriment leur opinion** ou pose des questions-là par rapport à qu'est-ce que l'élève a présenté. (E4)*

En EAA, deux enseignants mentionnent utiliser des listes de vérification pour aider l'élève à se situer sur le rendu à livrer. Selon eux, l'utilisation d'une liste de vérification, « apaise, réduit le stress et l'anxiété chez l'élève » (E1) et « l'élève la voit déjà avant de faire son travail donc il s'est déjà un peu sur quoi qu'il est évalué » (E2). En enseignement individualisé, les enseignants utilisent des listes de vérification qui permettent à l'élève de valider les éléments du travail à remettre et d'être témoin de sa propre progression. Cette liste de vérification, que l'élève doit cocher dans la plateforme d'apprentissage, sert essentiellement à l'élève à s'évaluer sur les points techniques seulement.

*[...] l'autoévaluation peut donner pour les élèves un automatisme. Ils vont **développer l'automatisme** c'est répétitif le toc toc toc toc, j'ai vérifié mes cartes, j'ai vidé mon nuancier. Ça crée un automatisme qui va renforcer finalement le niveau de technique de l'élève. Donc dans le fond, ça permet de faire une liste de vérification avant un peu le dépôt final. (E1)*

D'autres mentionnent utiliser le portfolio de présentation qui permet de récolter les meilleurs produits créatifs. Ainsi, au fur et à mesure que l'élève avance dans sa formation, il démontre ses différents acquis créatifs en élaborant son propre portfolio de présentation.

*Pour soumettre ce projet-là dans ton **portfolio**, je serais content parce que je verrais que tu sais **comment créer un logo**, tu sais **comment faire des mock-up**, je vois **comment tu fais ta mise en page**, je vois de la façon dont tu utilises **ta créativité**. (E1)*

Au terme des heures de la formation, ce portfolio de présentation sert à la recherche de stage et d'emploi de l'élève. Ainsi l'appréciation du produit créatif dans le programme *Infographie* se manifeste à travers la sélection des meilleurs projets présentés à son portfolio.

*C'est clair là, nous autre autodidacte, un **portfolio** de feu, ça te tente d'être **directeur de création** ou **directeur artistique** et ça existe aussi ça va être les*

collègues de mes élèves dans certains cas c'est ça la réalité c'est ce programme-là. (E4)

Si on est infographe et on travaille vraiment strictement de l'Infographie technique entre guillemets ça ne fait pas de mal d'avoir un twist tout le temps ou un petit brin de créativité quelque part. Je pousse les étudiants à **faire un portfolio**, je leur dis tout le temps quand vous allez finir ici vous n'aurez pas d'expérience de travail et vous allez **présenter un portfolio avec des projets que vous avez faits** ici en à l'école et qu'est-ce qui va vous distinguer d'autres personnes parce qu'on sait que sur le marché du travail tout le monde. (E5)

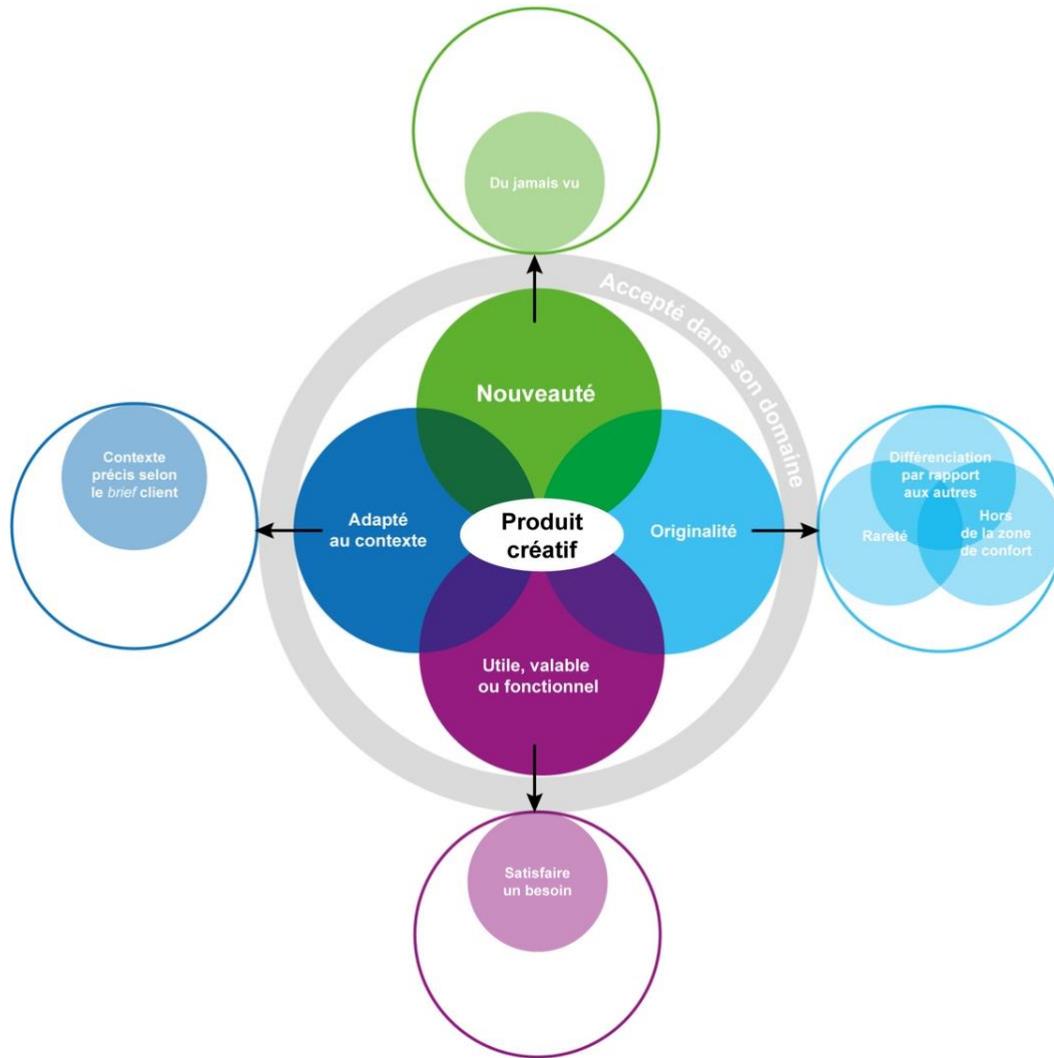
Afin d'interpréter les résultats, le **tableau 18** a été dressé avec les qualités recherchées par les enseignants. Celles-ci ont été associées aux différents critères du produit créatif de Filteau (2010) à la **figure 4**. La fréquence représente le nombre d'enseignants à avoir manifesté le critère du produit créatif lors de son entrevue.

**Tableau 18** : Les qualités du produit créatif dans le programme *Infographie*

Qualités recherchées	Critère de qualité d'un produit	Fréquence	
Du jamais vu	Nouveauté	2	
Différenciation par rapport aux autres	Originalité	5	11
Hors de la zone de confort	Originalité	4	
Rareté	Originalité	2	
Satisfaire un besoin	Utile, valable ou fonctionnel	1	
Contexte précis selon le <i>brief</i>	Adapté au contexte	3	
Réponse au besoin de la clientèle	Accepté dans son domaine	6	7
Recherche de l'expertise	Accepté dans son domaine	1	

La nouveauté et l'originalité sont presque indissociables. Si c'est nouveau et que personne ne connaît cette nouvelle chose, elle est donc inévitablement rare et différente de ce qui se fait déjà. Ces deux critères ne sont pas toujours atteints dans le contexte de la formation, mais le produit final doit cependant toujours répondre au besoin de la clientèle.

**Figure 9** : Les qualités du produit créatif dans le programme *Infographie*, inspirée de Filteau (2009), p. 93



#### 4.2.5 Le facteur wow

D'abord, le personnel enseignant a été interrogé à décrire les qualités d'un travail créatif et ambitieux dans le programme *Infographie*. Plus précisément, d'expliquer les différents éléments d'observation utilisés afin de valider l'atteinte du critère de performance *Manifestation de créativité*. D'ailleurs, les enseignants mentionnent que les huit qualités requises pour l'évaluation du facteur *wow* selon Kleiman (2001), sont en fait des critères de qualités de la personne créative, du processus créatif et du produit créatif. Ils observent assurément ces différentes qualités en classe à travers les différentes étapes de production des projets de l'élève. Afin d'illustrer les propos des enseignants, un tableau a été dressé en les associant aux huit critères de qualité du

facteur wow de Gordon (2017). Par la suite, des suggestions d'indicateurs de performance sont proposées.

**Tableau 19** : Les critères de qualités du facteur wow dans le programme *Infographie*

Critères de qualité	CODE	Propos des enseignants	Interprétation d'indicateurs
	E1	« une ouverture aux risques, celui qui est prêt à essayer de nouvelles affaires quitte à ce qu'il se plante carrément »	<b>Prendre des risques</b>  <b>Résoudre des problèmes</b>
	E3	« c'est vraiment d'une importance capitale, les réponses à une résolution de problème, une ouverture d'esprit puis un facteur de risque prêt à prendre »	
	E4	« prendre des risques vs quelque chose de traditionnel »	
	E5	« un peu plus de risque qui a été pris, mais bien développé techniquement »	
	E6	« ce n'est pas d'être un artiste la créativité, c'est de résoudre des problèmes »	
	E1	« se rapproche de notre côté enfant »	<b>Puise dans son bagage interne</b>
	E3	« reliée à la sécurité intérieure »	
	E4	« avoir une banque pour pouvoir aller puiser »	
	E2	« de la profondeur, c'est recherché, c'est une combinaison de plusieurs aspects mis ensemble qui font que ça fonctionne »	<b>Réfléchir à ce qui fait du sens selon les contraintes</b>
	E3	« c'est facile à penser, mais à réaliser parfois tu as des contraintes, l'assimilation des différentes techniques »	
	E4	« il y a quelque chose de surprenant quand tu vois un produit ingénieux, ça fait du sens, c'est bien pensé, c'est le mariage de 2 idées »	
	E6	« il va falloir que tu y réfléchisses, trouver d'autres astuces, les hamsters se mettent à tourner, essayer d'aller un peu plus loin »	
	E2	« un mélange d'inspiration d'autres artistes, une couche à tes connaissances, à ton bagage pour le processus de recherche d'idées »	<b>S'interroger sur le sujet à développer</b>
	E6	« sont très curieux qui vont aller fouiller selon leur culture générale »	<b>S'inspirer de sources externes</b>

 Inventivité	E2	« ça ressemble un peu à l'ingéniosité »	<b>Associer des idées ou des concepts</b>
	E6	« elle a fait le lien entre un principe qui n'a pas été complètement discuté dans le cours et elle est allée le chercher puis elle l'associé au problème qui avait en face d'elle »	
 Nouveauté	E1	« c'est complètement hors de la zone de confort »	<b>Proposer des idées nouvelles</b>
	E3	« les points de vue uniques inhabituels »	
	E4	« parfois, on ne peut pas tout réinventer, mais c'est une nouvelle façon de présenter »	
 Originalité	E1	« tu as <b>suscité une émotion</b> de la part de ta clientèle. »	<b>Susciter l'effet de surprise</b>
	E3	« Les choses les plus <b>percutantes</b> , les plus intéressantes sont les plus simples ».	
	E6	« <b>l'ours qui tousse</b> »	
 Vision	E3	« réinventer l'originalité dans une certaine <b>structure logique</b> »	<b>Organiser en structure logique</b>
	E6	« comment c'est structuré, puis pourquoi <b>c'est structuré</b> »	

#### 4.2.5.1 Les principales difficultés

Malgré la pertinence que ces critères éveillent pour les enseignants, il semble que de rendre un produit wow est quasiment impossible dans ce parcours de formation. « C'est d'ailleurs un problème, en fait, par rapport à une partie de notre clientèle », souligne un enseignant. Il semble que le type de clientèle inscrite au programme *Infographie* permet difficilement aux enseignants d'atteindre les buts créatifs énoncés par le programme d'études.

*Je vais répondre d'une façon un peu plate à ta question en te disant qu'en ce moment, au point où on en est en formation professionnelle, avec la clientèle qu'on a, on ne peut pas, **on ne se rend même pas là**, on ne peut pas se rendre. J'ai beaucoup d'idées, de projets créatifs et ambitieux en tête et depuis quelques années, je ne peux même pas me rendre, **je ne suis pas capable d'atteindre le seuil.** (E3)*

*Quelqu'un qui est sur **le spectre de l'autisme ne comprend pas ça** [...] il faut vraiment que tu expliques ce qu'est l'équilibre, puis la pesanteur, puis la lourdeur à gauche à droite [...] pour eux c'est très signifiant, mais **il n'y a pas personne qui a compris le message.** (E1)*

#### 4.2.5.2 La démarche utilisée

Enfin, malgré la pertinence à développer ces habiletés créatives pour les exigences du marché du travail, retenir ces critères de qualités ajouterait encore plus de subjectivité à l'évaluation actuelle. Selon un enseignant, ces critères doivent plutôt être présents en EAA, car « tant qu'ils se mettent en danger puis que c'est valorisé justement ce processus-là ! » ils ont un bout de chemin de fait. En terminant, les enseignants souhaitent que leur jugement soit davantage pris en ligne de compte sur certains aspects spécifiques à leur expertise professionnelle, ce n'est pas le cas actuellement. La structure actuelle de la fiche d'évaluation en FP, se restreignant aux éléments d'observation mesurables et quantifiables, leur permet difficilement de le faire.

#### 4.2.6 La grille d'évaluation à échelle descriptive

Bien que les grilles d'évaluation à échelle descriptive semblent absentes du dispositif d'évaluation dans l'ensemble de la FP, certains enseignants y manifestent un certain intérêt. D'abord, un enseignant manifeste que dans leur grille d'observation, il est impératif de miser sur les détails, des éléments d'observations, sur ce qui est attendu de l'élève, car la correction est moins nuancée d'un enseignant à l'autre et cela permet à l'élève de mieux atteindre les objectifs.

*[...] on a essayé de **mettre un petit peu plus de détails** dans l'évaluation pour que comme je te dis que ça soit n'importe qui qui soit derrière la chaise puisse **évaluer avec le plus de précision possible** [...] t'as plus de chances de réussir que si je suis comme dans le flou [...] (E1)*

*[...] pour que **l'élève sache sur quoi il va être évalué** puis que moi je puisse évaluer aussi puis que ça soit pas juste moi tu sais là, la subjectivité je trouve ça vraiment important ce que tu dis là nous on a essayé d'enlever ça que ce que ça pourrait être n'importe qui, qui est assis à ma chaise s'il ouvre le document le l'activité untel. (E1)*

Ensuite, les enseignants ont de la difficulté à imaginer un autre type de grille qui serait mieux adaptée aux critères de performance liés au développement de la compétence créative. Pour eux, la compétence créative est fine et subtile.

#### 4.2.6.1 Les principales difficultés

Un enseignant mentionne qu'il est possible pour lui d'évaluer des compétences créatives selon son jugement professionnel, mais que l'utilisation de la fiche dichotomique lui pose d'énormes réticences.

*[...] d'après moi là, c'est peut-être difficile ça. Écoute, tant et aussi longtemps que je n'aurai pas vu devant moi puis je n'aurai pas vu quelque chose. Moi je ne sais pas, j'essaie comme une bête sauvage qu'on essaie de dresser et c'est parce que ce qui arrive, c'est que je pense **qu'en FP on est tellement dans le mesurable puis dans le quantifiable de façon générale.*** (E3)

Puis, l'enseignant manifeste que les critères de performance de la compétence créative ne pourront pas être évalués de la même façon qu'avec les grilles d'évaluation dichotomiques actuelles, « on ne sera pas capable d'arriver au même résultat de la même façon [...] peut-être que c'est justement que ce n'est pas dichotomique la créativité. » (E1).

#### 4.2.6.2 La démarche utilisée

Un enseignant mentionne que la grille à échelle descriptive peut être un avantage pour le développement de la compétence créative, car l'atteinte d'un niveau marque une progression qui permet d'isoler certains éléments des autres. Cette grille peut devenir une source de motivation pour l'élève si elle est imbriquée dans le processus des EAA. Cependant, il ne voit pas comment l'inclure à l'EFS.

*L'avantage que je vois c'est que **cela peut laisser des traces au niveau d'un cheminement, d'une progression là**, tu sais dans le sens, où s'il y a des éléments qui sont au niveau émergent [...] Ben je pense justement que ça peut permettre de valider, d'être une source d'encouragement en tout cas-là, tu sais justement si on est **capable d'isoler les éléments les uns des autres.** C'est justement dans un processus [...] au niveau formatif je pense que c'est une chose qui peut être vraiment excellent, mais au niveau formel ou en tout cas, de la sanction, je ne sais pas comment on peut rattacher ça.* (E4)

Selon les enseignants, il est impossible de baliser la subjectivité de la créativité avec du « oui » ou du « non », pour eux ça reste flou. En enseignement individualisé, afin de préparer l'élève à l'EFS, des listes de vérification sont fournies avec chacun des projets à réaliser.

### 4.3 L'analyse documentaire

Le programme d'études, diffusé en 2014, représente une 3<sup>e</sup> révision de programme à la suite de *Procédés infographiques* et de *Préparation à l'impression* (MELS, 2014). Cependant, puisque le programme *Infographie* a été publié avant 2016, il ne possède pas de cadre d'évaluation des apprentissages. À l'intérieur des descriptions des 22 compétences à enseigner, on y retrouve cinq critères de performance associés au développement de la compétence créative. Tel que l'illustre le **tableau 20** ci-dessous, ces critères se retrouvent essentiellement dans 9 compétences du programme d'études et représentent 36 % de l'ensemble du programme.

**Tableau 20** : Les critères de performance par compétences ciblées dans le programme *Infographie*

Critères de performance	Compétences ciblées								
	C3	C4	C6	C8	C9	C11	C14	C15	C21
Manifestation de créativité	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Choix harmonieux des couleurs	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Choix harmonieux des polices						✓	✓	✓	
Indication de moyens appropriés en vue d'améliorer sa démarche de création	✓	✓							
Originalité et qualité esthétique du photomontage				✓	✓				

Pour les besoins de la recherche, les compétences 3, 9 et 15 ont été examinées pour l'analyse documentaire. Premièrement, parce que les enseignants ont beaucoup manifesté ces compétences lors des entrevues individuelles. Deuxièmement, parce que ces compétences représentent des moments d'apprentissage variés tels qu'en début, milieu et fin de formation. Troisièmement, parce que l'ensemble des cinq critères de performance peuvent être analysés.

Cette section présente donc les résultats de l'analyse documentaire qui a été réalisée à partir de plans de cours, d'évaluations formatives et certificatives puis des fiches d'évaluation.

#### 4.3.1 Le plan de cours

Destiné à l'élève, le plan de cours est élaboré par les enseignants selon le programme d'études. À l'intérieur de celui-ci, on y retrouve les éléments de la compétence à développer et les critères de performance qui permettent de les évaluer. Douze plans de cours ont été analysés, soit 9 en enseignement magistral et 3 en enseignement individualisé.

En enseignement individualisé, les plans de cours sont communs à tous les enseignants, car ceux-ci utilisent la même plateforme d'apprentissage en ligne, soit *Moodle*. À l'intérieur de ces plans de cours se trouve le cheminement de l'élève à travers la compétence avec la liste des activités à réaliser, ce qui permet à l'élève de bien situer l'ensemble des activités d'apprentissages et d'identifier les moments d'évaluation pour le cours. Le plan de cours est accompagné d'une liste de vérification permettant à l'élève de faire le suivi de ses apprentissages. Les critères de performance sont énoncés.

En enseignement magistral, dans 3 plans de cours, les habiletés en ce qui concerne les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont clairement énoncées sous forme de carte conceptuelle. Dans 6 plans de cours, les activités en aide à l'apprentissage sont présentées à l'élève. Dans l'ensemble des plans de cours, on reprend les énoncés de la compétence tirés du programme d'études. À l'intérieur de ceux-ci, le moment de l'EFS est toujours annoncé, mais les modalités ou le type d'épreuve ne le sont pas. Ainsi, l'élève connaît à l'avance le seuil de réussite de la compétence, mais pas nécessairement les critères retenus pour l'épreuve finale. Ce document reste dans l'ensemble plus administratif que pédagogique. Enfin, pour l'ensemble des 3 centres, les critères relevant du développement de la compétence créative sont bien énoncés, sauf pour un centre de formation. Ainsi, les plans de cours sont cohérents avec le programme d'études et la PEA ; ils proposent des critères de performance variables. Cependant, aucune grille d'appréciation ou d'évaluation n'est présentée dans l'ensemble des plans de cours consultés. La présentation des résultats se poursuit avec l'évaluation en aide à l'apprentissage.

#### 4.3.2 L'évaluation en aide à l'apprentissage

L'analyse documentaire des EAA a été effectuée pour les 4 centres de formation. En uniformité à travers 3 centres, une évaluation formative formelle préparatoire à l'EFS, communément appelé le prétest, est proposée à l'élève. Cette évaluation reprend les mêmes modalités, durée et exigences de l'EFS afin d'exercer l'élève à la réussite de celle-ci.

En enseignement individualisé, les enseignants accompagnent cette évaluation formative formelle d'une grille d'évaluation plus détaillée que la fiche d'évaluation utilisée aux EFS. D'ailleurs, lors des entretiens, deux enseignants ont manifesté qu'il est important de spécifier les attentes à l'élève et de baliser leur jugement professionnel. L'élève peut ainsi évaluer sa production avant de déposer son projet à l'aide de cette grille.

En enseignement magistral, la passation de l'EAA se fait dans le même contexte que l'EFS cependant il n'y a pas de fiche d'évaluation annexée à la tâche de l'élève. Dans tous les EAA, la pondération des critères de performance est spécifiée à l'élève. Cependant, les critères de performance variables n'ont pas été retenus pour toutes les évaluations. Le **tableau 21** illustre une synthèse de l'analyse des EAA. Il spécifie la modalité de l'évaluation, la mobilisation des 3 P le cas échéant, la mobilisation des critères de qualité du facteur *wow*, les critères de performance variables retenus pour l'évaluation et le type de grille d'évaluation lorsque cela est applicable.

**Tableau 21** : Une synthèse de l'évaluation formative formelle dans le programme *Infographie*

Compétences	Modalités d'évaluation	Mobilisation des 3 P à la réalisation de la tâche	Mobilisation des critères de qualités du facteur <i>wow</i> à la réalisation de la tâche	Critères de performance retenus pour l'évaluation de la tâche	Type de grille d'évaluation
<b>C3</b>	<b>Reproduction</b> d'une maquette (4)	Produit (4) Processus (0) Personne (0)	Créativité (0) Imagination (0) Ingéniosité (0) Inspiration (0) Inventivité (0) Nouveauté (0) Originalité (0) Vision (0)	Manifestation de créativité (0) Choix harmonieux des couleurs (0) Indication de moyens appropriés en vue d'améliorer sa démarche de création (0) Aucun (4)	Dichotomique (1) Liste de vérification (1) Aucune (2)

C9	<b>Création</b> de bannières web (4) <b>Création</b> d'une animation (1) <b>Reproduction</b> d'une page web (1)	Produit (4) Processus (0) Personne (0)	Créativité (1) Imagination (0) Ingéniosité (0) Inspiration (0) Inventivité (0) Nouveauté (0) Originalité (1) Vision (0)	Manifestation de créativité (1) Choix harmonieux des couleurs (1) Originalité et qualité esthétique du photomontage (1) Aucun (3)	Dichotomique (1) Liste de vérification (1) Aucune (2)
C15	<b>Création</b> de pages gabarit (4)	Produit (4) Processus (1) Personne (0)	Créativité (3) Imagination (0) Ingéniosité (0) Inspiration (1) Inventivité (0) Nouveauté (0) Originalité (3) Vision (0)	Manifestation de créativité (3) Choix harmonieux des couleurs (3) Choix harmonieux des polices (3) Aucun (1)	Dichotomique (1) Liste de vérification (1) Aucune (2)

Les tâches de la compétence 3 sollicitent la reproduction d'images vectorielles. Ces tâches proposées à l'élève évaluent seulement le produit créatif sauf une épreuve qui évalue le processus créatif. En ce qui concerne les critères de qualité du facteur *wow*, aucun critère n'a été relevé dans la compétence 3. De plus, aucun critère de performance variable n'a été répertorié et deux EAA ne possèdent pas de grille d'évaluation tandis qu'une grille dichotomique est présente en enseignement magistral et qu'une liste de vérification est utilisée en enseignement individualisé.

Les tâches de la compétence 9 sollicitent la création et la production de documents destinés aux interfaces visuelles. Dans une évaluation, nous avons trouvé la mobilisation de créativité et d'originalité à l'intérieur des tâches demandées à l'élève. De plus, dans cette évaluation, trois critères de performance variables ont été répertoriés : *Manifestation de créativité*, *Choix harmonieux des couleurs* et *Originalité et qualité esthétique du photomontage*. Enfin, deux EAA ne possèdent pas de grille d'évaluation tandis qu'une grille dichotomique est présente en enseignement magistral et une liste de vérification est utilisée en enseignement individualisé.

Les tâches de la compétence 15 sollicitent la création et la production de mise en page pour gabarit de mise en page. Toutes les évaluations évaluent le produit créatif et une seule évalue le processus créatif en exigeant la production d'esquisses préliminaires. Dans trois EAA, nous avons trouvé la mobilisation de créativité, d'originalité et d'inspiration à l'intérieur des tâches demandées à l'élève. De plus, dans trois évaluations, trois critères de performance variables, *manifestation de créativité*, *choix harmonieux des couleurs* et *choix harmonieux des polices*, ont été répertoriés. Enfin, deux EAA ne possèdent pas de grille d'évaluation tandis qu'une grille dichotomique est présente en enseignement magistral et une liste de vérification est utilisée en enseignement individualisé.

En conclusion, l'analyse documentaire des EAA utilisées dans les compétences 3, 9 et 15 a permis d'exposer l'ensemble des tâches demandées à l'élève et elles ne sollicitent jamais la personne créative, très rarement le processus créatif et toujours le produit créatif (voir **tableau 21**). La présentation des résultats se poursuit avec l'évaluation aux fins de la sanction.

#### 4.3.3 Les évaluations aux fins de la sanction

L'analyse documentaire des EFS a été effectuée pour les 4 centres de formation. Les EFS comprennent le cahier du candidat et les annexes expliquant la mise en contexte des tâches à réaliser ainsi que de la production à remettre à l'enseignant. À l'intérieur du cahier du candidat, on y retrouve les modalités d'évaluation (plagiat, récupération, reprise...), les critères de performances et leur pondération, le seuil de réussite, la durée de l'épreuve et toutes les ressources nécessaires à son exécution.

Le **tableau 22** résume la modalité d'évaluation, la présence de mobilisation des 3 P et du facteur *wow*. Entre parenthèses se retrouve la fréquence (entre 1 et 4) selon les centres de formation.

**Tableau 22** : Une synthèse de l'évaluation aux fins de la sanction dans le programme *Infographie*

Compétences	Modalités d'évaluations	Mobilisation des 3 P à la réalisation de la tâche	Mobilisation des critères de qualités du facteur wow à la réalisation de la tâche	Critères de performance retenus pour l'évaluation de la tâche	Situation authentique	Durée	Seuil de réussite
<b>C3</b>	<b>Reproduction</b> d'une maquette (4)	Produit (4) Processus (0) Personne (0)	Créativité (0) Imagination (0) Ingéniosité (0) Inspiration (0) Inventivité (0) Nouveauté (0) Originalité (0) Vision (0) Aucun (4)	Manifestation de créativité (0) Choix harmonieux des couleurs (0) Indication de moyens appropriés en vue d'améliorer sa démarche de création (0) Aucun (4)	Oui (1) Non (3)	3 h (3) 5 h (1)	80 % (3) 85 % (1)
<b>C9</b>	<b>Création</b> de bannières web (1) <b>Création</b> d'une animation (1) <b>Reproduction</b> d'une page web (1)	Produit (4) Processus (0) Personne (0)	Créativité (1) Imagination (0) Ingéniosité (0) Inspiration (0) Inventivité (0) Nouveauté (0) Originalité (0) Vision (0)	Manifestation de créativité (1) Choix harmonieux des couleurs (1) Originalité et qualité esthétique du photomontage (1)	Oui (0) Non (4)	2 h 45 (1) 5 h (1)	80 % (1) 85 % (1)
<b>C15</b>	<b>Création</b> de pages gabarit (2) <b>Production</b> d'un gabarit (2)	Produit (3) Processus (1) Personne (0)	Créativité (2) Imagination (0) Ingéniosité (0) Inspiration (0) Inventivité (0) Nouveauté (0) Originalité (0) Vision (0)	Manifestation de créativité (2) Choix harmonieux des couleurs (2) Choix harmonieux des polices (2)	Oui (1) Non (3)	2 h 30 (1) 5 h (3)	85 % (4)

Les tâches de la compétence 3 sollicitent la reproduction d'images vectorielles. Ces tâches proposées à l'élève évaluent seulement le produit, mais n'exigent pas de *manifestation de créativité*. En ce qui concerne les critères de qualité du facteur wow, aucun critère n'a été relevé dans la compétence 3. De plus, aucun critère de performance variable n'a été répertorié. Trois EFS ne proposent pas de mise en situation authentique à la réalisation de la tâche. Trois EFS ont une durée de 3 heures tandis qu'une se réalise en 5 heures. De plus, une seule a un seuil de réussite à 85 % tandis que les trois autres sont à 80 %.

Les tâches de la compétence 9 sollicitent la création et la production de documents destinés aux interfaces visuelles. Dans une évaluation, nous avons trouvé la mobilisation de créativité et d'originalité à l'intérieur des tâches demandées à l'élève. De plus, dans cette évaluation, trois critères de performance variables ont été répertoriés : *Manifestation de créativité*, *Choix harmonieux des couleurs* et *Originalité et qualité esthétique du photomontage*. Enfin, deux EAA ne possèdent pas de grille d'évaluation tandis qu'une grille dichotomique est présente en enseignement magistral et une liste de vérification est utilisée en enseignement individualisé.

Les tâches de la compétence 15 sollicitent la création et la production de mise en page pour gabarit de mise en page. Toutes les évaluations évaluent le produit créatif et une seule évalue le processus créatif en exigeant la production d'esquisses préliminaires. Dans trois EAA, nous avons trouvé la mobilisation de créativité, d'originalité et d'inspiration à l'intérieur des tâches demandées à l'élève. De plus, dans trois évaluations, trois critères de performance variables ont été répertoriés : *Manifestation de créativité*, *Choix harmonieux des couleurs* et *Choix harmonieux des polices*. Enfin, deux EAA ne possèdent pas de grille d'évaluation tandis qu'une grille dichotomique est présente en enseignement magistral et une liste de vérification est utilisée en enseignement individualisé.

En conclusion, l'analyse documentaire des EFS utilisées dans les compétences 3, 9 et 15 a permis d'exposer l'ensemble des tâches demandées à l'élève et elles ne sollicitent jamais la personne créative, très rarement le processus créatif et toujours le produit créatif (voir **tableau 22**). La présentation des résultats se poursuit avec la fiche d'évaluation.

#### 4.3.4 La fiche d'évaluation

La fiche d'évaluation utilisée en FP est uniforme à travers tous les centres FP et ressemble plutôt à une liste de vérification sous forme de case à cocher. Une fiche est présentée en exemple à **l'annexe D** afin de bien comprendre les différentes composantes qui sont présentées dans cette section.

Premièrement, les 12 fiches d'évaluations incluent les éléments de la compétence retenus à l'EFS et sont libellées telles que le prescrit le ministère dans le programme d'études.

Deuxièmement, l'analyse a permis d'identifier la présence de critères de performance liée aux éléments de la compétence retenus. Ceux-ci sont libellés tels qu'ils apparaissent au programme

d'études. Dans les 8 fiches consultées des compétences 3 et 9, aucun critère de performance variable n'est présent. Cependant, dans 2 fiches sur 4 de la compétence 15, des critères de performance variables sont présents. Ces critères sont : *Manifestation de créativité*, *Choix harmonieux des couleurs* et *Choix harmonieux des polices*.

Troisièmement, certains éléments d'observation sont énumérés sous les critères de performance. Selon les 12 fiches analysées, ils ne se retrouvent pas toujours sous le même critère. Aussi ceux-ci n'offrent pas le détail dont l'élève a besoin afin de comprendre ce qui est attendu de sa production. De plus, bien que la tolérance pourrait permettre d'ajuster le niveau de difficulté du critère par rapport au seuil d'entrée du marché du travail, elle est présente, mais n'est pas définie.

Quatrièmement, la pondération de chacun des critères de performance est également présentée. La valeur de celle-ci varie entre 10 et 30 points, selon les critères.

Cinquièmement, le seuil de réussite est présenté à la fiche d'évaluation. En ce qui concerne la compétence 3, toutes les fiches présentent un seuil de 80 %.

Ces composantes sont présentées seulement à la fin de l'évaluation. D'ailleurs, les tolérances et les manquements ne sont pas détaillés dans la fiche d'évaluation, donc il est impossible pour l'élève de connaître les attentes sur sa performance. La fiche d'évaluation n'est pas disponible à l'élève au moment de l'épreuve. Sur cette fiche, on retrouve principalement les éléments techniques.

#### **4.4 La synthèse des résultats**

Ce chapitre a exposé les résultats obtenus à la suite de la collecte de données des entrevues semi-dirigées et de l'analyse documentaire du programme *Infographie*. Le **tableau 23** fait une synthèse de toutes les compétences mentionnées dans les encadrements de la FP, dans l'analyse de documents et dans les entrevues avec les enseignants.

**Tableau 23** : Une synthèse des compétences à développer dans le programme *Infographie*

Compétences à développer	Programme d' études *	Fiche d' évaluation	PEA*	Normes et modalités	Portrait de secteur	Analyse de profession	Enseignants	Fréquence
Capacité d'autocritique						☑	☑	2
<b>Créativité</b>	☑	☑	☑		☑	☑	☑	<b>6</b>
Curiosité			☑				☑	2
Démarche de création	☑		☑				☑	3
<b>Esthétique</b>	☑		☑		☑		☑	<b>4</b>
Habilité visuelle			☑				☑	2
<b>Harmonie des couleurs</b>	☑	☑	☑			☑	☑	<b>5</b>
<b>Harmonie des polices</b>	☑	☑	☑				☑	<b>4</b>
<b>Originalité</b>	☑	☑	☑				☑	<b>4</b>
Ouverture d'esprit			☑				☑	2
Résolution de problème			☑			☑	☑	3

☑ Lien d'application indirect    ☑ Lien d'application direct

Enfin, une synthèse des résultats de l'analyse documentaire est présentée au **tableau 24**. Le prochain chapitre vise à répondre aux deux objectifs de la présente recherche, soit décrire la démarche utilisée et identifier les difficultés des enseignants à travers l'interprétation des données recueillies.

**Tableau 24** : Une synthèse de l'analyse documentaire dans le programme *Infographie*

Présence des critères de performance <i>variables</i> de la compétence créative tel que prescrit dans le devis ministériel	ÉVALUATION EN AIDE À L'APPRENTISSAGE (EAA)												ÉVALUATION AUX FINS DE LA SANCTION (EFS)								BIM
	Planification pédagogique				Exercices d'apprentissage				Évaluation formative formelle				Cahier du candidat				Fiche d'évaluation				
	CENTRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE												CENTRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE								
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	
<b>Compétence 3</b>																					
Manifestation de créativité	✓	✓		N/A	✓	✓		✓	N/A	N/A		N/A		N/A	N/A			N/A	N/A	N/A	N/A
Choix harmonieux des couleurs	✓	✓		N/A	✓	✓		✓	N/A	N/A		N/A		N/A	N/A			N/A	N/A	N/A	N/A
Indication de moyens appropriés en vue d'améliorer sa démarche de création	✓	N/A		N/A	N/A	N/A		N/A	N/A	N/A		N/A		N/A	N/A			N/A	N/A	N/A	N/A
<b>Compétence 9</b>																					
Manifestation de créativité	✓	N/A		✓	✓	N/A		✓	N/A	✓		N/A		✓	N/A	N/A		N/A	N/A	N/A	N/A
Choix harmonieux des couleurs	✓	✓		N/A	✓	✓		✓	N/A	N/A		✓		N/A	N/A	✓		N/A	N/A	15	N/A
Originalité et qualité esthétique du photomontage	✓	✓		N/A	✓	✓		✓	N/A	N/A		✓		N/A	N/A	✓		N/A	N/A	10	N/A
<b>Compétence 15</b>																					
Manifestation de créativité	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓		✓	N/A	✓		15	N/A		N/A
Choix harmonieux des couleurs	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓		✓	N/A	✓		20	N/A	10	N/A
Choix harmonieux des polices	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓		✓	N/A	✓			N/A		N/A

## CHAPITRE 5

### Discussion

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude de cas et présentés dans le chapitre précédent permettent de répondre aux objectifs de la recherche qui sont de décrire les dispositifs utilisés pour évaluer le développement de la compétence créative et d'identifier les principales difficultés reliées à celui-ci chez les enseignants du programme *Infographie*. Pour la discussion, la démarche évaluative utilisée par les enseignants qui ont participé à l'étude est décrite selon le cadre de référence : le concept de créativité, l'approche systémique, le facteur *wow* et la grille d'évaluation à échelle descriptive. Ainsi, les éléments des dispositifs d'évaluation en EAA et en EFS des compétences créatives sont mis en exergue en fonction de cette démarche.

#### 5.1 La définition du concept de créativité

Au terme des entrevues effectuées auprès des enseignants du programme *Infographie*, aucune définition du concept de créativité n'a été unanime. L'interprétation divergente du concept de créativité d'un enseignant à l'autre ainsi que l'absence de cadre de référence sur ce concept semble expliquer la variation des stratégies utilisées au développement de celle-ci (Filteau, 2009). Par contre, à travers les différentes discussions, le caractère original et approprié semble être un consensus (Amabile, 1996; Bonnardel, 2002; Bieth, Ovando-Tellez, Bernard et Voile, 2019; Hennessey et Amabile, 2010; Isaksen *et al.*, 1993; Kussmaul, 1991, 2000; Lubart et Mouchiroud, 2003; Martine et Cooren, 2017; Sternberg, 1999). Puis, les enseignants ont à l'unanimité manifesté à travers les entrevues la résolution de problèmes comme élément de définition de la créativité dans leur métier. La résolution de problèmes correspond également aux intentions et aux orientations des encadrements ministériels (MEQ, 2004; MELS, 2008a; MELS, 2014). Enfin, tous les enseignants ont manifesté que le concept de créativité doit inclure les 3 objets du concept de créativité de Mastracci soit : la personne créative, le processus créatif et le produit créatif (Mastracci, 2011). Au terme des entrevues avec les enseignants, la proposition de définition suivante semble la plus signifiante pour définir la créativité dans le programme *Infographie* :

*Un élève « créatif » en Infographie doit être capable de résoudre des problèmes afin de communiquer adéquatement un message graphique original à l'aide des logiciels appropriés, selon un cahier de charge et dans un délai prescrit.*

## 5.2 La démarche évaluative des enseignants

Cette recherche a démontré que les enseignants ont l'entière responsabilité de l'élaboration de leurs outils d'évaluations (MELS, 2008c ; MEESR, 2015) et qu'ils utilisent différentes stratégies en aide à l'apprentissage afin de soutenir le développement de la compétence créative.

D'abord, l'enseignant en FP a recours à des exercices variés basés sur des mises en situation en contexte réel dans lesquelles l'élève doit réaliser une production conforme à la demande d'un client dans un temps prescrit. Puis, la planification des évaluations en aide à l'apprentissage démontre un réel lien entre les apprentissages en classes et les attentes du milieu de travail. Enfin, la rétroaction à l'élève se fait de façon continue et intégrée aux apprentissages pratiques en classe.

### 5.2.1 L'évaluation de la personne créative

Les cinq habiletés humaines de la personne créative (Filteau, 2009, 2010 ; Mastracci, 2011, 2017) n'ont pas toutes été formellement soulevées lors des entrevues avec les enseignants. Cependant, l'interprétation de leur propos soulèvent que la personne créative dans le programme *Infographie* doit essentiellement démontrer des habiletés cognitives et comportementales telles que la culture générale variée, l'ouverture aux risques et la résolution de problème. Lors des entrevues individuelles, les enseignants précisent que le développement de la personne créative dans le programme *Infographie* se développe dans le temps. Ce constat concorde avec les écrits de Filteau (2009) et son modèle d'approche systémique des 5 P : la personne, le processus, le produit, la place et la période.

Selon le propos des enseignants, mieux vaut évaluer l'élève sur des critères de performance variables de manière continue à travers l'ensemble du programme de formation à travers différentes activités d'apprentissages. Leur souhait concorde avec les stratégies métacognitives de Mastracci (2015) qui suggèrent une démarche évaluative pour développer une réflexion approfondie et juste notamment à l'intérieur du portfolio d'apprentissage. D'ailleurs, en ajoutant un bilan réflexif à celui-ci, on obtient une démarche évaluative qui permet à l'enseignant de poser un jugement plus juste sur le développement de la personne créative (Filteau, 2009, 2010 ; Mastracci, 2011, 2015, 2017, 2020). Quelques enseignants utilisent même le blogue afin de construire un portfolio d'apprentissage avec l'élève afin de garder des traces du processus créatif et de manifester l'évolution des productions développées en classe.

Les enseignants utilisent la présentation orale comme stratégie la plus fréquente afin de développer une communication orale convaincante et une conduite professionnelle appropriée. Ceci démontre donc que ceux-ci sont conscients de l'apport de la personne créative au développement des apprentissages au programme. Les présentations orales sont utilisées afin d'initier l'élève à la présentation d'un concept devant un client et à développer la personne créative. Selon les enseignants, c'est une compétence importante à développer au cours de leur formation, car le domaine l'exige. L'utilisation d'un vocabulaire juste et l'habileté de convaincre son client sont des qualités recherchées à travers les communications orales.

De plus, les mises en situation authentiques proposées dans les évaluations en aide à l'apprentissage permettent à l'élève de développer sa métacognition (Mastracci, 2015) en favorisant une rétroaction des pairs et l'ouverture à la critique. Enfin, l'approche par projets semble la plus répandue à travers ces compétences afin de développer la personne créative. L'autonomie, la gestion du temps et des ressources disponibles sont principalement sollicitées à travers cette stratégie qui peut prendre forme de simulations, de jeux de rôles ou d'étude de cas.

Le **tableau 25** suivant propose d'associer, dans une grille d'évaluation, les critères de qualité de Mastracci (2011) aux différentes stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants du programme *Infographie*.

**Tableau 25** : Les critères de qualité de la personne créative selon Mastracci (2011), p. 179

Critères de qualité	Stratégies utilisées par les enseignants
Réflexion approfondie et juste menant à une interprétation sensible, justifiée et cohérente de son intuition, de ses connaissances et de l'ensemble des choix entourant le résultat.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bilan réflexif</li> <li>✓ Blogue</li> <li>✓ Étude de cas</li> <li>✓ Portfolio d'apprentissage</li> </ul>
Communication (orale ou écrite) convaincante grâce à une structure organisée et claire et une utilisation appropriée de la langue et du vocabulaire propre au domaine.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Jeux de rôles (clientèle)</li> <li>✓ Mise en situation authentique</li> <li>✓ Présentation orale</li> <li>✓ Simulation</li> </ul>
Manifestation affirmée de conduites professionnelles et d'attitudes personnelles jugées importantes pour le domaine.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Évaluation par les pairs</li> <li>✓ Jeux de rôles (clientèle)</li> <li>✓ Présentation orale</li> </ul>

### 5.2.1.1 Les difficultés de l'évaluation de la personne créative

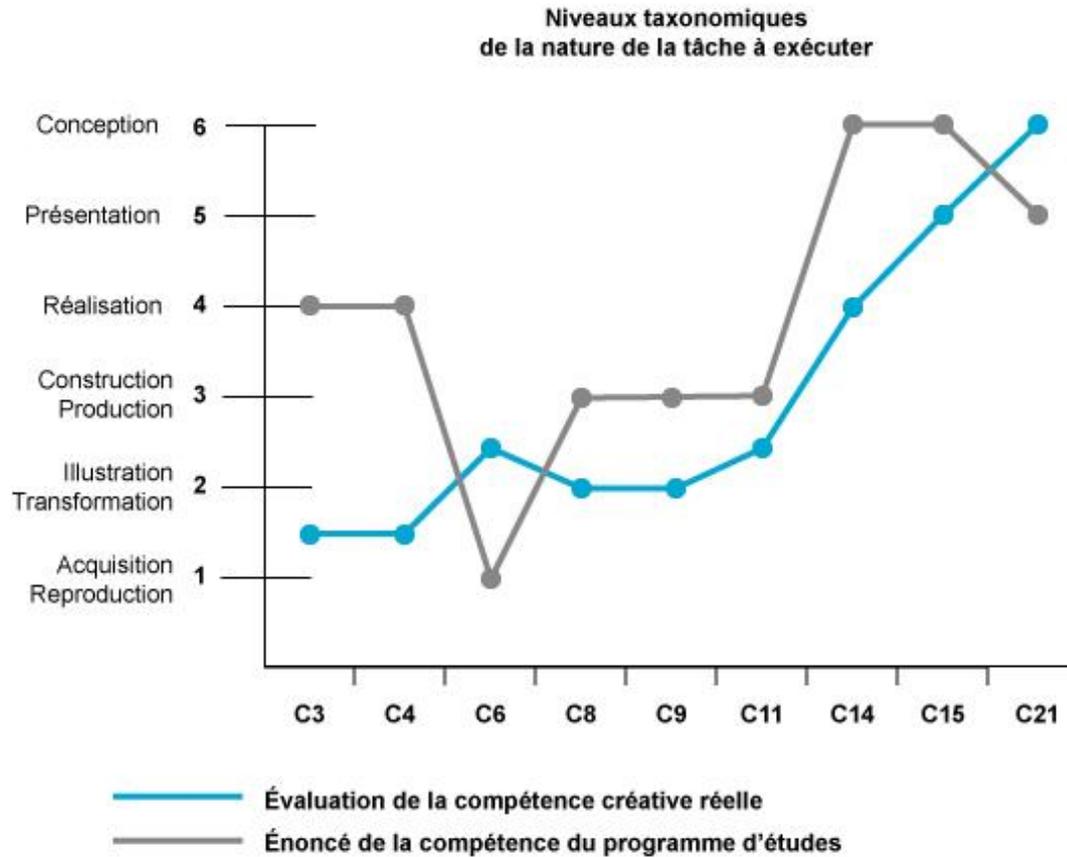
La période semble une difficulté soulevée par les enseignants quant au développement de la personne créative. D'ailleurs, au moment de l'enseignement de la compétence 3 et 4, l'apprentissage de l'interface informatique et des logiciels restreint considérablement l'élève dans sa manifestation de créativité. Les enseignants proposent donc en début de formation d'initier l'élève au développement de la compétence créative sans cependant lui accorder de l'importance lors de l'évaluation. Ils mentionnent que le critère de performance *Manifestation de créativité* ne peut être évalué dès l'entrée dans le programme de formation ni au début d'un cours comme le prescrit le programme d'études (MELS, 2014). À cette étape-ci de sa formation, l'élève exécute des reproductions.

Selon leur expérience, au moment de l'enseignement de la compétence 6, 8, 9 et 11, l'élève peut se sentir prêt à explorer davantage la *manifestation de créativité*, car l'intégration technique des différents logiciels est plus maîtrisée. À cette étape-ci de sa formation, l'élève réalise des productions simples.

Enfin, ce n'est que dans les compétences 14, 15 et 21 que l'élève possède l'habileté à développer plus largement sa *manifestation de créativité* à travers des projets d'envergures. Il est alors prêt à être évalué sur des critères variables. À cette étape-ci de sa formation, l'élève fait la conception de productions complexes.

À la suite des résultats obtenus lors des entrevues et de l'analyse de document, la **figure 10** compare le niveau taxonomique des énoncés de compétence prescrits au programme d'études (MELS, 2014) à l'évaluation réelle de la compétence effectuée en cours de formation.

**Figure 10** : La courbe de la compétence créative dans le programme *Infographie*



La **figure 10** illustre en bleu que le développement réel de la compétence créative chez l'élève progresse à mesure que celui-ci avance dans son parcours de formation. Les attentes du programme de formation en gris ne coïncident donc pas au contexte de réalisation. Ce constat concorde également avec les propos de Filteau (2009) qui manifestent que cette compétence doit se développer dans la période.

Bien que la personne créative soit présente dans la démarche évaluative actuelle des enseignants et puis validée par les chercheurs (Filteau, 2009, 2010 ; Mastracci, 2011, 2017), elle reste totalement absente à l'évaluation aux fins de la sanction.

## 5.2.2 L'évaluation du processus créatif

À propos du processus créatif, les enseignants interrogés ont clairement manifesté la place importante de celui-ci dans le développement de la compétence créative. La majorité s'entend pour dire que la créativité dans le programme *Infographie* relève principalement de l'ingéniosité à générer des idées nouvelles (Gordon, 2017) et de la capacité à la résolution de problèmes (MEQ, 2004 ; MELS, 2008a). Les enseignants exposent que celui-ci s'évalue comme la personne créative, en continuum à travers le développement des différentes compétences du programme d'études. Ainsi, l'évaluation en aide à l'apprentissage du processus créatif est mise de côté dans les compétences 3 et 4, car l'élève n'est pas prêt et que ceci représenterait une charge cognitive trop élevée en ajout aux différents contenus techniques à développer. Ce n'est qu'à partir de la compétence 6 que certains enseignants évaluent par le biais d'un tableau d'inspiration ou d'un portfolio d'apprentissage, la démarche créative de l'élève. Enfin, les stratégies deviennent plus courantes lors des compétences C14, C15 et C21 incluant fréquemment des périodes d'autoévaluation, remue-méninges et d'esquissage.

Le **tableau 26** suivant propose d'associer, dans une grille d'évaluation, les critères de qualité de Mastracci (2011) aux différentes stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants du programme *Infographie*.

**Tableau 26** : Les critères de qualité du processus créatif selon Mastracci (2011), p. 179

Critères de qualité	Stratégies utilisées par les enseignants
Démarche observée, dynamique et personnelle dans l'esprit du processus proposé.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Développement d'une maquette préliminaire</li> <li>✓ Association des idées</li> <li>✓ Autoévaluation</li> </ul>
Recherche pertinente réalisée avant et pendant la production.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tableau d'inspiration</li> <li>✓ Esquissage</li> <li>✓ Remue-méninges</li> </ul>
Démonstration claire de quatre habiletés associées à la pensée créatrice. (fluidité, flexibilité, originalité et complexité)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Rétroaction de l'enseignant</li> <li>✓ Plénière en groupe</li> <li>✓ Présentation d'une maquette imprimée</li> </ul>
Utilisation pertinente des connaissances, des techniques et du langage propres au domaine.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Brief client</li> <li>✓ Remise de cahier de charge</li> <li>✓ Présentation orale du produit final</li> </ul>

### 5.2.2.1 Les difficultés de l'évaluation du processus créatif

L'absence du processus créatif à l'évaluation aux fins de la sanction ne permet pas de conclure la pertinence de celle-ci. Enfin, tout comme le développement de la personne créative, le processus créatif se manifeste dans le temps. Puisque les compétences de fin de programme permettent des projets qui se déroulent sur une période plus longue, il semble évident que c'est à cause du temps accordé à ceux-ci que le processus créatif puisse être développé en classe.

### 5.2.3 L'évaluation du produit créatif

Quelques qualités du modèle du concept de créativité de Filteau (2009) sont mentionnées par les enseignants soient : la nouveauté ; l'originalité et l'adaptation au contexte du travail proposé. En ce qui concerne les stratégies utilisées en aide à l'apprentissage, la liste de vérification pour aider l'élève à se situer sur le rendu à livrer paraît la plus populaire. Les enseignants mentionnent que la liste de vérification réduit le stress et l'anxiété chez l'élève. De plus, l'élève élabore un portfolio de présentation au tout long de sa formation qui permet l'appréciation de ses meilleurs produits créatifs et de se démarquer lors du recrutement des stages. En enseignement individualisé, l'autoévaluation (Mastracci, 2015) est plus présente qu'en enseignement magistral. Une production imprimée ou numérique sous forme de portfolio de présentation est utilisée tout au long des compétences du programme et se complète au terme de la formation dans le programme *Infographie*. Celui-ci sert essentiellement à démontrer le produit créatif de l'élève en servant de vitrine pour l'accès au marché du travail. Ce portfolio est aussi utilisé à démontrer la créativité de l'élève à travers différents projets réalisés en situation authentique.

Le **tableau 27** suivant propose d'associer les critères de qualité du produit créatif de Mastracci (2011) aux qualités recherchées par les enseignants du programme *Infographie*.

**Tableau 27** : Les critères de qualité du produit créatif selon Mastracci (2011), p. 179

Critères de qualité	Qualités recherchées par les enseignants
Résultat composé de choix cohérents en concordance avec l'objectif et avec l'intention développée par l'étudiant.	<input checked="" type="checkbox"/> Satisfaire un besoin <input checked="" type="checkbox"/> Contexte précis selon le brief <input checked="" type="checkbox"/> Réponse au besoin de la clientèle
Résultat adapté au contexte et perçu comme pertinent pour les personnes visées.	<input checked="" type="checkbox"/> Recherche de l'expertise

Résultat recherché et harmonieux (ou cohérent), et qui témoigne d'un traitement innovateur.	<input checked="" type="checkbox"/> Du jamais vu <input checked="" type="checkbox"/> Différenciation par rapport aux autres <input checked="" type="checkbox"/> Rareté
Rendu convaincant qui rend compte d'une utilisation habile des techniques et des moyens d'expression propres au domaine.	<input checked="" type="checkbox"/> Hors de la zone de confort

### 5.2.3.1 Les difficultés de l'évaluation du produit créatif

Les enseignants sont en accord sur le constat que le produit créatif n'est pas toujours représentatif de l'intention initiale escomptée. C'est d'ailleurs pourquoi ils jugent que le processus créatif doit être tenu en compte dans l'évaluation de celui-ci afin de conserver des traces de la démarche. Tout comme les deux précédents objets, en début de formation, l'élève n'est pas capable de rendre le produit créatif à la hauteur du processus ou de leur recherche d'idées. Le produit créatif prend la forme d'une production graphique dans le programme *Infographie*.

D'ailleurs, les enseignants soulèvent que le grand écart quant aux résultats finaux des produits créatifs est dû au niveau de départ de l'élève. Ceux-ci proposent donc d'utiliser le travail d'équipe en combinant les forces de chacun afin d'optimiser une évaluation par les pairs efficace. Cette évaluation en aide à l'apprentissage collaborative se déroule en classe en situation authentique avec le contexte de travail réel (Treffinger et al., 2002) et permet de développer chez l'élève son jugement et la critique constructive.

En évaluation aux fins de la sanction, les enseignants sont unanimes à dire que seul le produit créatif est évalué au détriment du processus créatif et de la personne créative. Bien que l'évaluation par les pairs soit utilisée dans le cadre des EAA, aucune présence de co-évaluation, autoévaluation ou évaluation par les pairs n'ont été répertoriées dans les EFS, ce qui repose le résultat de l'évaluation du produit créatif sur le jugement professionnel de l'enseignant seulement. Cette contrainte semble donner moins de légitimité sur le jugement des critères subjectifs. (Gordon, 2017)

Les épreuves des différents centres de formation concluent que les évaluations aux fins de la sanction sont principalement de natures administratives et permettent de sanctionner la

compétence à l'aide d'une production graphique. Les évaluations aux fins de la sanction ne conservent pas les critères de performances variables sauf pour la compétence 15.

Le seul jugement de l'enseignant ayant enseigné le développement de la compétence est comptabilisé dans le verdict final à l'aide de la fiche d'évaluation. Seulement l'épreuve finale sert au jugement professionnel de l'enseignant et correspond au dernier échantillonnage de la compétence.

#### 5.2.4 L'évaluation du facteur *wow*

Dans le cadre de référence, le facteur *wow* a été décrit sous huit qualités recherchées (Kleiman, 2001, Gordon, 2017). Lors des entrevues auprès des enseignants, ces huit qualités ont été abordées sous l'axe du produit créatif et ambitieux (Barstow, 2000 ; Gordon, 2017).

À l'interprétation du propos des enseignants, l'ensemble des huit critères de qualité sont considérés à travers les différentes stratégies en aide à l'apprentissage telles que présentées au **tableau 19** de la section précédente.

Parmi celles-ci, quatre qualités sur huit ont été plus fréquemment soulevées comme éléments d'observation de la personne créative, du processus créatif et du produit créatif soient la créativité, l'originalité, l'inspiration et la nouveauté. Certains indicateurs de ces critères sont présentés à la **figure 11** ci-dessous. Celle-ci propose les huit critères du facteur *wow* sous forme d'un continuum pour le développement de la compétence créative.

**Figure 11** : Le continuum du facteur *wow* dans le programme *Infographie*



#### 5.2.4.1 Les difficultés de l'évaluation du facteur *wow*

Ces qualités ont été assez faciles à définir pour l'ensemble des enseignants, mais un peu plus difficiles à quantifier quant à la pondération de celles-ci dans la valeur du produit créatif. Le personnel enseignant s'entend que ces qualités recherchées composent le critère de manifestation de créativité du programme et entraînent des procédures d'évaluation beaucoup plus subtiles que des cases à cocher qui reposent sur le jugement et l'expérience de l'enseignant (Gordon, 2017). Les entrevues ont permis de conclure que le *wow* est pris en considération dans le jugement professionnel de l'enseignant issu de son expérience professionnelle riche et variée (Gordon, 2017).

Cependant puisque le facteur humain est à prendre en considération et que celui-ci est teinté par l'âge, la culture, le sexe et l'expérience de vie, il représente un facteur important dans l'évaluation de la personne créative. Puisque le programme *Infographie* ne relève pas directement de l'art, mais représente une niche des médias appliqués, les enseignants confirment que les caractéristiques du facteur *wow* ont une place légitime à l'évaluation (Gordon, 2017).

Même si certains auteurs affirment que « la subjectivité devrait être éliminée le plus possible et l'évaluation devrait être effectuée de façon à ce que les notes des étudiants n'aient aucun lien avec l'évaluateur qui les leur attribue » (Smith, Brown, et Race, 1996, section 5, paragraphe 1 ; traduction libre de Gordon 2017, p. 196), ce n'est malheureusement pas possible dans le programme *Infographie*. L'idée du jugement professionnel dans l'école québécoise soutient l'idée que l'évaluation est un processus de décision individuel qui repose essentiellement sur le jugement de l'enseignant. Puisque la subjectivité a sa place en évaluation, celle-ci doit permettre à l'enseignant d'objectiver et de baliser son jugement.

Ces qualités du facteur *wow* sont d'ailleurs cohérentes avec les différents encadrements qui mentionnent l'originalité et la créativité dans l'analyse de la profession (MELS, 2008a), la créativité dans le portrait de secteur (MEQ, 2004) et la *manifestation de créativité* dans le programme d'études (MELS, 2014). Ces critères ont donc une place légitime dans l'évaluation du programme d'études *Infographie*.

Cependant, au terme de l'analyse documentaire, que très peu d'évaluations aux fins de la sanction considèrent ces critères de qualité. Les critères répertoriés se restreignent principalement à l'originalité.

### 5.2.5 L'évaluation avec la grille d'évaluation à échelle descriptive

La méconnaissance généralisée des grilles d'évaluation à échelle descriptive chez les enseignants n'a pas permis de conclure leur habileté à construire ou à utiliser celles-ci pour l'évaluation du développement de la compétence créative.

Certaines fiches d'évaluation formative prennent la forme de liste à cocher afin de diriger l'élève dans le développement de sa compétence. Aussi, certaines grilles ont été développées avec des critères d'évaluation, cependant ceux-ci n'intègrent pas les critères variables et ne sont pas formulés selon le devis ministériel. Celles-ci restent dichotomiques ayant une case « oui » ou « non » et une colonne commentaires.

L'absence complète des grilles à échelle descriptive à travers la démarche évaluative des enseignants en EAA semble expliquer en partie la difficulté des enseignants à évaluer les critères de performance variables. Ainsi, bien qu'ils soient conscients des exigences du marché du travail, ils y accordent de l'importance et donnent de la rétroaction orale. Cependant, aucun outil n'est utilisé afin que l'élève puisse s'évaluer sur son développement.

D'ailleurs, les valeurs instrumentales de l'évaluation telles que la transparence, la validité, la cohérence et la pertinence ne sont pas pleinement respectées dans la démarche évaluative des évaluations aux fins de la sanction et cela augmente la présence de biais lors de l'évaluation. (Leroux et Mastracci, 2015).

#### 5.2.5.1 Les difficultés d'évaluation avec les grilles d'évaluation à échelle descriptive

À la présentation d'une grille à échelle descriptive modèle, les enseignants mentionnent qu'ils ne peuvent être si précis dans les indicateurs ou éléments d'observation, car cela limiterait la place de l'originalité et de l'innovation du produit final attendu. Cependant, ils s'entendent à dire que les fiches d'évaluation dichotomiques utilisées en FP limitent grandement la possibilité d'inclure des critères variables à l'évaluation. De plus, la fiche d'évaluation dichotomique utilisée en FP ne permet pas d'inclure de subjectivité donc ne permet pas l'évaluation des critères de qualité du facteur *wow*.

### 5.3 Les limites de la recherche

Cette recherche a permis d'explorer la démarche évaluative sur le terrain d'un programme de la formation professionnelle et d'identifier les premières difficultés. Même si les EAA et les EFS ont été éclairées selon huit compétences à critères variables ciblées au programme, qu'en est-il d'autres compétences ? Certains enseignants ont mentionné en entrevue que la compétence 5 est une compétence de situation principalement orientée sur le développement de la créativité ; pourtant aucun critère de participation lié à celle-ci n'est cité au programme d'études.

L'analyse documentaire a été réalisée selon les trois compétences ayant été le plus discutées au terme des entrevues semi-dirigées, soit les C3, C9 et C15, et représente un échantillonnage adéquat d'une compétence en début, milieu et fin de programme de formation. La recherche n'a pas permis de consulter le matériel en lien avec toutes les compétences du programme *Infographie* à cause de la complexité à obtenir celui-ci.

Les entrevues effectuées sur Zoom ont permis de récolter facilement les informations en plus d'accommoder les enseignants dans la gestion de leur horaire. Il serait convenable de penser que des entrevues en personne permettraient de faire les entrevues et de récolter le matériel pour l'analyse documentaire d'un seul coup. D'ailleurs, même si l'échantillonnage d'enseignants était petit, nous avons pu explorer quatre centres de formation différents avec deux modalités d'enseignement différentes, soit la formation individualisée et magistrale. Une recherche plus élargie pourrait être à prévoir à l'étude de cas d'un autre programme relevant des critères de performance variables.

À ce moment, il est évident que cette recherche fait une exploration des lieux, bien qu'elle nous piste, elle ne permet pas de conclure des solutions envisageables pour le développement d'outils futurs. Par contre, le portrait des évaluations en aide à l'apprentissage démontre que les enseignants maîtrisent plutôt bien les différents outils et que le principal défi est de les transférer à l'évaluation aux fins de la sanction.

## CONCLUSION

L'APC a été implantée à la formation professionnelle depuis déjà plus de 25 ans. Le ministère de l'Éducation élabore un programme d'études par compétence qui correspond aux développements des compétences exigées sur le marché du travail. Celui-ci vise à combler deux profils d'infographistes ; le technicien et le créatif. Les enseignants sont en accord avec le programme, car ils décèlent ces deux profils distincts chez leur clientèle rapidement dès l'entrée en formation.

Au terme de l'étude de cas réalisée dans quatre centres de formation professionnelle, le constat est plutôt évident : les EFS du programme *Infographie* permettent de sanctionner des compétences techniques. D'ailleurs, bien que la PEA s'applique à l'ensemble des évaluations en FP, seulement une distinction des fonctions de l'EAA et de l'EFS est réellement respectée sur le terrain. De plus, bien que la PEA mentionne que l'élève doit connaître les critères de performance qui serviront à porter un jugement sur sa participation ou sur l'acquisition de sa compétence, ce n'est pas le cas partout lors de l'EFS dans les centres de formation.

Selon l'analyse documentaire du profil de secteur, de l'analyse de la profession et du programme d'études, l'infographe doit être formé à développer sa compétence créative et sa capacité à résoudre des problèmes. C'est actuellement une incompréhension que cette compétence soit généralement exclue des EFS. D'abord parce que le programme d'études en prescrit l'enseignement, mais qu'aucun encadrement ne conserve les critères de performance variables. Puis, parce que le marché du travail exige cette compétence à l'intérieur des fonctions premières du métier d'infographe. Les résultats de l'analyse montrent que l'EFS utilisant une fiche d'évaluation dichotomique ne permet pas d'évaluer des critères variables, ne permet pas l'autoévaluation chez l'élève, ni de connaître à l'avance les tolérances des critères d'évaluation, ni d'inclure les trois objets du concept de créativité de Mastracci (2011). La fiche d'évaluation actuelle n'est donc pas l'outil adéquat dans les programmes d'études de la FP où la manifestation de la compétence ne peut être mesurée ou quantifiée par un simple « oui » ou un « non ». Les propos de John MacBeath sont alors convaincants quand nous pensons au programme *Infographie* : « Il faut rendre mesurable ce qui est réellement important plutôt que de rendre important ce qui est facilement mesurable » (CSÉ, 2018, p. 1)

Enfin, rappelons que l'évaluation certificative a plusieurs fonctions, soit : garantir la valeur sociale du titre officiel, répondre aux dimensions importantes de la compétence et contenir un niveau de complexité adéquat à une situation de travail en contexte réel. Afin de répondre à sa première fonction, soit celle de répondre aux dimensions importantes de la compétence, l'évaluation du développement de la compétence créative doit être considérée en FP. Puis, Brunel et Lemieux (2022) mentionnent qu'une prise de conscience de l'importance de la créativité dans le développement de notre économie est nouvelle. Ananian et Parent-Frenette (2021) mentionnent qu'en à eux que Montréal est la deuxième ville en Amérique du Nord regroupant le plus de travailleurs œuvrant au sein de secteurs créatifs. Ces propos concordent avec un élément de la problématique exposée précédemment dans cette recherche qui démontre que les besoins de main-d'œuvre qualifiée en créativité sont bien réels, que les employeurs recherchent des candidats qui innovent, c'est-à-dire créatifs et ce, peu, importe leur métier ou leur profession (Roy-Valex, 2006). Bien que les enseignants aient manifesté que la clientèle de la FP peut engendrer des défis supplémentaires, ils reconnaissent les limites que celle-ci impose sur le développement de la compétence créative au sein de leur programme de formation. Le portrait général de cette recherche expose que tous les enseignants sont conscients des compétences créatives reliées à leur programme de formation. Ils développent la compétence créative en classe à travers les EAA issues de situations authentiques basées sur leur expérience vécue. Cependant, l'évaluation certificative ne permet pas de sanctionner cette compétence. Ainsi, la fonction administrative des EFS prend plus de valeur dans l'évaluation que les objectifs principaux du profil de sortie du programme.

Au terme de cette recherche, une question se pose encore : pourquoi le Ministère prescrit-il des critères de performance variables à son programme d'études si les encadrements qu'il fournit ne permettent pas de les évaluer ? L'absence de CEA dans ce programme s'ajoute également à cette incompréhension. Au-delà des encadrements ministériels, même BIM n'inclut pas de critères de performance variables dans les évaluations qu'il développe. Pourtant, la fonction première de BIM est d'accompagner les enseignants à l'élaboration d'épreuves. Ceci amène à conclure que les besoins de formation en évaluation des apprentissages semblent bien réels afin de permettre aux enseignants d'évaluer au-delà des critères mesurables et quantifiables quand les exigences du métier l'exigent. Enfin, bien que les enseignants bénéficient d'aide pédagogique à l'élaboration des épreuves, nous nous demandons tout de même : est-ce que l'évaluation aux fins de la sanction est au service de l'administration scolaire ou au service de l'élève ?

## **Annexe A | Types de compétences en formation professionnelle**

En FP, une compétence peut être traduite soit en comportement, soit en situation. L'évaluation de l'une et l'autre se fait de façon très différente. Pour savoir de quel type de compétence il s'agit, on peut consulter la matrice des compétences ou les compétences elles-mêmes dans le programme d'études.

### **Compétence traduite en comportement**

- Décrite à l'aide d'éléments de compétences et de critères de performance.
- Pour chacun des éléments, les critères de performance permettent de porter un jugement sur l'acquisition de la compétence. Pour l'ensemble de la compétence, ils décrivent des exigences liées à l'accomplissement d'une tâche ou d'une activité et donnent des indications sur la performance recherchée ou sur la qualité globale du produit ou du service attendu.

### **Compétence traduite en situation**

- Décrite en trois phases (recherche, production, synthèse).
- Des critères de participation décrivent les exigences de participation que l'élève doit respecter pendant l'apprentissage. Ils portent sur la façon d'agir et non sur des résultats à obtenir en fonction de la compétence visée. Des critères de participation sont généralement présentés pour chacune des phases de la situation éducative.

## Annexe B | Programmes de FP évaluant la créativité (2023)

Programmes d'études	Année	Numéro	S ou C	Heures	Critères de performance	Cadre d'évaluation des apprentissages (CEA)	Critères présents dans le CEA
Coiffure (5245)	2001	20	C	105	Expression de créativité	Non	non
Cuisine (5311)	2008	18	C	45	Manifestation de créativité et d'originalité	Non	non
		22	C	45			
Cuisine du marché (5324)	2008	7	C	30	Respect du processus de créativité Organiser le cheminement de la créativité Choisir une méthode de créativité	Non	non
Décoration intérieure et présentation visuelle (5327)		4			Faire appel à sa <i>créativité</i> dans la recherche de matériaux		
		8			Rechercher des solutions créatives aux problèmes d'habillage		
		18			Autonomie, débrouillardise et <i>créativité</i>		
Dessin industriel (5225)		20			L'expression de la créativité		
		24			L'expression de la créativité		
Esthétique (5339)	2016	12	C		Développement de la créativité	Août 2018	non
Infographie (5344)	2014	3	C	105	Manifestation de créativité	non	non
		4	C	90	Manifestation de créativité		
		6	C	90	Manifestation de créativité Développer sa créativité		
		8	C	90	Manifestation de créativité		
		9	C	90	Manifestation de créativité		
		14	C	90	Manifestation de créativité		
		15	C	90	Manifestation de créativité		
21	C	90	Mise en valeur de ses compétences et créativité				
<b>Total</b>		<b>8</b>		<b>915</b>			
Mode et confection sur mesure (5345)	2019	7	C	75	Rappel de la démarche de créativité	Août 2018	non
		8	C	75	Rappel de la démarche de créativité		
		9	C	75	Rappel de la démarche de créativité		
		12	C	90	Rappel de la démarche de créativité		
		13	C	90	Rappel de la démarche de créativité		
		14	C	120	Rappel de la démarche de créativité		
		15	C	105	Rappel de la démarche de créativité		
		16	C	45	Rappel de la démarche de créativité		
18	C	60	Rappel de la démarche de créativité				
19	C	120	Rappel de la démarche de créativité				
Pâtisserie (5297)	2005	1	S	15	Créativité (indicateurs)	non	non
		12	C	75	Explorer sa <i>créativité</i>		
		13	C	75	Tendances et créativité		
		14	C	90	Originalité et créativité		
Pâtisserie de restauration contemporaine (5342)	2013	4	C	30	Tendances et créativité	non	non
		6	C	30	Exploration de sa créativité	non	non
Photographie (5326)		6			Manifestation de créativité		

## Annexe C | Exemple de cadre de référence (CEA) C12 | Esthétique

Vente et promotion		Code : 418724
Compétence 12		
<b>Évaluation aux fins de la sanction</b>		
<b>Énoncé de la compétence</b>		
Vendre et promouvoir des services et des produits en soins esthétiques.		
<b>Spécifications</b>		
Les critères de performance suivants et les pondérations qui leur sont associées devraient compter pour au moins 70 points sur 100 de l'évaluation.		
		<b>Pondération recommandée</b>
1	Cerner les besoins et les attentes de la cliente ou du client.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pertinence des questions posées relativement aux attentes de la cliente ou du client.</li> </ul>	10
2	Offrir des services.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explications précises et pertinentes concernant les services offerts.</li> <li>Stratégies de vente adaptées à la cliente ou au client.</li> </ul>	10 10
3	Offrir des produits.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suggestions pertinentes de produits répondant aux besoins prioritaires de la cliente ou du client.</li> <li>Stratégies de vente adaptées à la cliente ou au client.</li> </ul>	10 10
4	Conclure la vente.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilisation judicieuse des techniques de conclusion de vente.</li> </ul>	10
	>>Vendre et promouvoir des services et des produits en soins esthétiques.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilisation de la terminologie appropriée et d'un langage adapté à la cliente ou au client.</li> </ul>	10
<b>Règle de verdict</b>		
Aucune		
<b>Description de l'évaluation</b>		
Pour démontrer sa compétence, l'élève devra vendre des services et des produits de soins esthétiques à une cliente ou à un client.		
Cadre d'évaluation des apprentissages		Compétence 12 35

Les cadres d'évaluation précisent plusieurs éléments importants.

D'abord, ils déterminent les critères de performances ou de participation retenus pour l'épreuve.

Puis, ils recommandent la pondération de chacun des critères suggérés à la compétence de comportement pour un total de 70 points.

Ils établissent également un critère essentiel par phase à la compétence de situation.

De plus, ils rédigent une courte description de la situation évaluative pour enfin établir les règles de verdict, si applicables (MEQ, 2022).



## Annexe E | Guide d'entretien

### Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche universitaire vise à : décrire les dispositifs utilisés pour évaluer la créativité et identifier les principales difficultés en évaluation de la créativité en formation professionnelle.

Le programme d'études retenu est le **5344 — Infographie**.

La recherche vise à répondre à la question suivante : **quelles sont les pratiques d'évaluation de la créativité dans un programme de la formation professionnelle ?**

Vous avez été invités à participer à une entrevue de 60 minutes, car vous avez manifesté de l'intérêt et possédez une expérience d'enseignement avec les compétences 3, 4, 6, 8, 9, 14, 15 ou 21 du programme *Infographie*.

L'entrevue comporte 8 questions générales qui orienteront deux thèmes principaux : l'évaluation en aide à l'apprentissage et l'évaluation aux fins de la sanction.

À tout moment lors de l'entrevue, vous pouvez poser une question, demander une reformulation en cas de mauvaise compréhension ou bien mettre fin à l'entrevue.

Êtes-vous prêt (e) à débiter ?

---

## Évaluation en aide à l'apprentissage (EAA)

**Question 1** : En lien avec l'évaluation de la créativité, décrivez une **tâche complexe** qui fait l'objet d'une évaluation en aide à l'apprentissage. Plus précisément, expliquez ce que l'élève doit réaliser ainsi que les consignes (durée, ressources, etc.).

- 1.1 Quelle est la compétence évaluée ?
- 1.2 Quels critères de performance sont utilisés ?
- 1.3 Quels éléments observables ou indicateurs utilisez-vous ?
- 1.4 Quelle(s) stratégie(s) utilisez-vous (autoévaluation, évaluation par les pairs, coévaluation).  
Décrivez plus en détail votre ou vos stratégies.

**Question 2** : En lien avec votre tâche complexe, décrivez les **différents objets** de votre évaluation. Plus précisément, expliquez comment arrivez-vous à évaluer ces différents objets.

- 2.1 Évaluez-vous le *processus* de l'élève ?  
Si **oui**, comment (grille d'observation, journal d'apprentissage, etc.)  
Si **non**, pourquoi ?
- 2.2 Évaluez-vous le *produit* ?  
Si **oui**, comment (grille d'évaluation, liste de vérification, etc.)  
Si **non**, pourquoi ?
- 2.3 Évaluez-vous la *personne* ?  
Si **oui**, comment (présentation orale, journal d'apprentissage, autoévaluation, etc.)  
Si **non**, pourquoi ?

**Question 3** : Décrivez les qualités d'un travail créatif et ambitieux que vous recherchez lors de l'évaluation de votre tâche complexe. Plus précisément, expliquez par quels **éléments observables** ou **indicateurs** vous validez l'atteinte du critère de performance *Manifestation de créativité*.

- 3.1 Est-ce que l'évaluation de votre tâche complexe tient compte des huit qualités suivantes :  
*la créativité, l'imagination, l'originalité, l'inventivité, l'inspiration, l'ingéniosité, la nouveauté et la vision* ?  
Si **oui**, comment ?  
Si **non**, pourquoi ?

**Question 4** : Décrivez votre expérience vécue en lien avec l'utilisation d'une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique pour le développement de la compétence créative.

4.1 Avez-vous déjà utilisé une grille à échelle descriptive pour l'évaluation de critères subjectifs liés à la créativité ?

Si **oui**,

4.1.1 Quelle est votre habileté à utiliser ce type de grille d'évaluation ?  
(très à l'aise, à l'aise, peu à l'aise, pas du tout à l'aise)

4.1.2 Avez-vous rencontré certaines difficultés à l'utilisation ?

Si **oui**, lesquelles ?

4.1.3 Quels sont les principaux avantages à l'utilisation de cette grille selon à votre propre expérience ?

Si **non**, au regard de l'exemple fourni.

4.1.4 Seriez-vous favorable à l'utilisation de celle-ci afin de répondre à vos besoins en évaluation ? Expliquez votre réponse.

---

## Évaluation aux fins de la sanction (EFS)

**Question 5** : En lien avec l'évaluation de la créativité, décrivez une tâche complexe qui fait l'objet d'une **évaluation aux fins de la sanction**. Plus précisément, expliquez ce que l'élève doit réaliser ainsi que les consignes (durée, ressources, etc.).

- 5.1 Quelle est la compétence évaluée ?
- 5.2 Quels critères de performance sont utilisés ?
- 5.3 Quels éléments observables ou indicateurs utilisez-vous ?
- 5.4 Quelle(s) stratégie(s) utilisez-vous (autoévaluation, évaluation par les pairs, coévaluation) ? Décrivez plus en détail votre ou vos stratégies.

**Question 6** : En lien avec votre tâche complexe, décrivez les **différents objets** de votre évaluation. Plus précisément, expliquez comment vous arrivez à évaluer ces différents objets.

- 6.1 Évaluez-vous le *processus* de l'élève ?  
Si **oui**, comment (grille d'observation, journal d'apprentissage, etc.)  
Si **non**, pourquoi ?
- 6.2 Évaluez-vous le *produit* ?  
Si **oui**, comment (grille d'évaluation, liste de vérification, etc.)  
Si **non**, pourquoi ?
- 6.3 Évaluez-vous la *personne* ?  
Si **oui**, comment (présentation orale, journal d'apprentissage, autoévaluation, etc.)  
Si **non**, pourquoi ?

**Question 7** : Décrivez les qualités d'un travail créatif et ambitieux que vous recherchez lors de l'évaluation de votre tâche complexe. Plus précisément, expliquez par quels **éléments observables** ou **indicateurs** vous validez l'atteinte du critère de performance *Manifestation de créativité*.

- 7.1 Est-ce que l'évaluation de votre tâche complexe tient compte des huit qualités suivantes : *la créativité, l'imagination, l'originalité, l'inventivité, l'inspiration, l'ingéniosité, la nouveauté et la vision* ?  
  
Si **oui**, comment ?  
Si **non**, pourquoi ?

**Question 8** : En lien avec l'évaluation, aux fins de la sanction, commentez l'utilisation de votre **fiche d'évaluation actuelle** pour le développement de la compétence créative.

- 8.1 Décrivez les composantes de la fiche d'évaluation ? (critères, indicateurs, pondération, etc.)
- 8.2 Quelles sont les forces et les limites de celle-ci ?
- 8.3 Est-ce qu'elle répond à vos besoins ? Expliquez votre réponse.
- 8.4 Comment pourriez-vous l'améliorer ? Donnez des exemples.
- 8.5 Quel type de grille d'évaluation semble la plus adéquate pour l'évaluation de critères créatifs (fiche d'évaluation ou grille d'évaluation descriptive) ?

## Annexe F | Formulaire de consentement



### Titre du projet de recherche

L'évaluation de la créativité dans le programme *Infographie* en formation professionnelle

### Étudiant-chercheur

Véronique Labelle  
Éducation et pédagogie  
[labelle.veronique.4@uqam.ca](mailto:labelle.veronique.4@uqam.ca)

### Direction de recherche

Nathalie Michaud  
Éducation et pédagogie  
Case postale 8888, succursale Centre-Ville, Montréal (Québec), H3C 3P3  
[michaud.n@uqam.ca](mailto:michaud.n@uqam.ca)

### Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique une entrevue individuelle. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

### Description du projet et de ses objectifs

- Ce projet de recherche universitaire vise à : décrire les dispositifs utilisés pour évaluer la créativité et identifier les principales difficultés en évaluation de la créativité en formation professionnelle.

- Le programme d'études retenu est le **5344 — Infographie**.
- La recherche vise à répondre à la question suivante : quelles sont les pratiques d'évaluation de la créativité dans un programme de la formation professionnelle ?
- La collecte de données se déroulera sur une période d'un mois entre le 24 novembre et le 15 décembre 2023. Nous espérons recueillir entre 7 et 10 participants. La population ciblée est : *les enseignants du programme Infographie ayant enseigné une des compétences du programme ciblées par l'étude*.
- (Programme 5344 : compétences 3, 4, 6, 8, 9, 14, 15 ou 21)

### **Nature et durée de votre participation**

La nature de votre participation sera faite sur une base volontaire seulement. Les données recueillies serviront à améliorer les pratiques évaluatives dans les programmes concernés par la créativité en formation professionnelle.

Les entrevues individuelles seront d'une durée maximale de 45 minutes et se dérouleront en ligne sur la plateforme Zoom. Lors de l'entrevue, les évaluations en aide à l'apprentissage et les évaluations aux fins de la sanction seront abordées sous trois axes : dispositifs utilisés et objets d'évaluation, critères, éléments d'observation et indicateurs et grille d'évaluation. Le questionnaire d'entrevue sera envoyé à l'avance à tous les participants. Toutes les entrevues seront enregistrées à des fins d'analyse qualitative et resteront confidentielles par la chercheuse et sa directrice pour toute la durée de la recherche. Elles seront ensuite détruites.

Les personnes ayant participé à la recherche recevront en primeur un lien vers l'article synthèse présentant les différents résultats au courant de l'année 2024.

### **Avantages liés à la participation**

En participant à cette recherche, vous contribuerez à faire avancer la science en évaluation des apprentissages. En fait, vous serez les premiers enseignants à faire partie d'une recherche en évaluation de la créativité en formation professionnelle. Vous pourrez également profiter du retour constructif en ayant accès aux résultats de la recherche.

## **Risques liés à la participation**

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche.

## **Confidentialité**

Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Un système de codage sera mis en place afin de ne pas identifier les participants. Les entrevues transcrites seront numérotées et seule la chercheuse aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clé durant la durée de l'étude. Seulement la chercheuse et la direction de recherche auront accès aux données personnelles des participants. Les données seront archivées dans un espace *OneDrive* partagé entre la chercheuse et la direction de recherche seulement. L'ensemble des documents sera détruit un an après la communication scientifique.

## **Utilisation secondaire des données**

Ce projet de recherche sera évalué et approuvé par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant la réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?

- Oui     Non

## **Participation volontaire et retrait**

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse verbalement ou par écrit ; toutes les données vous concernant seront détruites.

## **Indemnité compensatoire**

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

## **Des questions sur le projet ?**

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet.

## **Des questions sur vos droits ?**

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer.

Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPÉ plurifacultaire : [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca); 514-987-3000, poste 3642.

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM : [protectriceuniversitaire@uqam.ca](mailto:protectriceuniversitaire@uqam.ca); 514-987-3151.

## **Remerciements**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

## **Consentement**

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tel que présenté dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je soussigné(e) accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

### **Engagement du chercheur**

Je soussigné(e), certifie

- a. avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- b. avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- c. lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- d. que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

## Annexe G | Grille d'observation du matériel pédagogique

**Première collecte de données** : janvier 2024

Programme d'études : \_\_\_\_\_

Compétence : \_\_\_\_\_

### Document 1 : Plan de cours

- Question 1.1 Quelle est la compétence à évaluer ?
- Question 1.2 Quels critères de performance sont sollicités ?
- Question 1.3 Quels objets du concept de créativité (3 P) sont ciblés ?
- Question 1.4 La planification des évaluations ainsi que de ses critères de performance est-elle exposée ?

### Document 2 : Épreuve — Cahier du candidat

- Question 2.1 Peut-on repérer les indices observables servant à cerner les critères d'évaluation associés à la créativité ? Si oui, les indiquer.
- Question 2.2 Est-ce que certaines consignes font référence à la mobilisation de stratégies, de techniques ou à d'autres éléments associés aux 3 objets du concept de créativité ? De quelle façon sont-ils décrits ?
- Question 2.3 Est-ce que la tâche demande de mobiliser certaines des caractéristiques du facteur *wow* ? Si oui, lesquelles ? Quelle façon est-elle nommée ?

### Document 3 : Fiche d'évaluation

- Question 3.1 Quel est le type de grille d'évaluation ? Combien de niveaux ?
- Question 3.2 Est-ce que les critères de performance liés à la créativité sont présents ? Si oui, de quelle façon sont-ils nommés ? À quelle pondération ?
- Question 3.3 Quels objets des 3P associés à la créativité sont-ils évalués ?
- Question 3.4 Est-ce que les caractéristiques du facteur *wow* sont présentes ? Si oui, de quelle façon sont-elles nommées ? À quelle pondération ?

## Annexe H | Profil de sortie du programme *Infographie* selon le MEQ (2004)

### 3.2.17 Infographiste

DOMAINE				
Médias	Multimédia	Communications graphiques	Documentation	Muséologie
✓	✓	✓		

#### GROUPE DE BASE

##### Code et titre de la classification nationale des professions

CNP 5223 : *Techniciens / techniciennes en graphisme*

La nouvelle version de la CNP (2001) associe au code 5223 de nouvelles professions, dont celle d'infographiste.

#### RÉSULTATS DE RECHERCHE

##### Définition de la profession

L'infographiste produit des illustrations, des graphiques et des tableaux, en ajoutant, selon le médium utilisé, des effets en deux ou trois dimensions. Elle ou il monte des documents contenant des textes et y intègre des éléments visuels de différentes provenances.

##### Appellations d'emploi

- Graphiste
- Infographe
- Infographiste

##### Principales tâches

- Analyser les spécifications de la scénarisation interactive.
- **Participer à l'élaboration des interfaces graphiques avec l'équipe de conception.**
- **Concevoir et réaliser les illustrations, les éléments graphiques et les tableaux.**
- Déterminer le choix des formats de présentation des textes et de la mise en page.
- Réaliser des maquettes de pochettes ou d'emballages pour les produits sur support.
- Réaliser des maquettes d'interfaces graphiques pour les produits et services en ligne.

Dans le domaine des communications graphiques, le travail de l'infographiste permet d'illustrer et de communiquer efficacement des renseignements, une idée ou un message pour des publications, de la publicité, des films, des affiches et des panneaux indicateurs.

L'infographiste peut aussi être appelé à travailler à la production de documents imprimés. Dans ce cas, elle ou il effectuera principalement les tâches suivantes.

- Réaliser les illustrations, les éléments graphiques et les tableaux.
- Déterminer la disposition du texte et la mise en page.
- Élaborer les esquisses et la maquette de présentation.

#### Compétences et qualité personnelles

- Capacité à travailler en équipe multidisciplinaire
- Connaissance et respect des étapes de production
- Créativité
- Esprit critique
- Maîtrise des logiciels d'édition graphique
- Sens artistique
- Sens de l'observation
- Sens de l'organisation

#### Perspectives d'évolution de la profession

La profession d'infographiste est en pleine mutation. Le développement massif de l'informatique et l'ouverture de nouveaux marchés (infographie, conception de pages Web, vidéos, etc.) créent de nouvelles possibilités. Les technologies permettent aux infographistes d'élargir l'éventail de leurs tâches.

### SONDAGE

#### Données

	Médias écrits	Multimédia	Production de téléseries, films et vidéos	Publicité et conception graphique
Nombre d'établissements interrogés.	59	90	50	43
Nombre d'établissements ayant des infographistes salariés ou pigistes à leur emploi.	41	79	28	39
Nombre d'infographistes salariés à temps plein.	190	146	41	72
Nombre d'infographistes salariés à temps partiel.	65	6	3	12
Nombre d'infographistes pigistes ou autonomes.	44	73	65	97
Nombre d'infographistes salariés à temps plein qui seront engagés d'ici trois ans.	12	34	51	33
Pourcentage de nouveaux infographistes à temps plein qui seront engagés (base annuelle) / nombre d'infographistes salariés à temps plein.	2,1 %	7,8 %	-	15,3 %

# Annexe I | Certificat d'approbation éthique



No. de certificat : 2024-6183

Date : 2023-11-16

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : L'ÉVALUATION DE LA CRÉATIVITÉ DANS LE PROGRAMME INFOGRAPHIE EN FORMATION PROFESSIONNELLE
- Nom de l'étudiant : Véronique Labelle
- Programme d'études : Maitrise en éducation (éducation et pédagogie)
- Direction(s) de recherche : Nathalie Michaud

### Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-11-16**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in black ink, appearing to be "Raoul Graf".

Raoul Graf, M.A., Ph.D.  
Professeur titulaire, Département de marketing  
Président du CERPÉ plurifacultaire

## Annexe J | Portrait de secteur

### 3.2.17 Infographiste

DOMAINE				
Médias	Multimédia	Communications graphiques	Documentation	Muséologie
✓	✓	✓		

#### GROUPE DE BASE

##### Code et titre de la classification nationale des professions

CNP 5223 : *Techniciens / techniciennes en graphisme*

La nouvelle version de la CNP (2001) associe au code 5223 de nouvelles professions, dont celle d'infographiste.

#### RÉSULTATS DE RECHERCHE

##### Définition de la profession

L'infographiste produit des illustrations, des graphiques et des tableaux, en ajoutant, selon le médium utilisé, des effets en deux ou trois dimensions. Elle ou il monte des documents contenant des textes et y intègre des éléments visuels de différentes provenances.

##### Appellations d'emploi

- Graphiste
- Infographe
- Infographiste

##### Principales tâches

- Analyser les spécifications de la scénarisation interactive.
- **Participer à l'élaboration des interfaces graphiques avec l'équipe de conception.**
- **Concevoir et réaliser les illustrations, les éléments graphiques et les tableaux.**
- Déterminer le choix des formats de présentation des textes et de la mise en page.
- Réaliser des maquettes de pochettes ou d'emballages pour les produits sur support.
- Réaliser des maquettes d'interfaces graphiques pour les produits et services en ligne.

Dans le domaine des communications graphiques, le travail de l'infographiste permet d'illustrer et de communiquer efficacement des renseignements, une idée ou un message pour des publications, de la publicité, des films, des affiches et des panneaux indicateurs.

## RÉFÉRENCES

- Allaire, H., Carrier, M., Cossette, J., Langevin, A. et Pruneau, M. (2008). Rapport d'évaluation de l'application de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA). Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Amabile, T. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of personality and social psychology*, 43(5), 997.
- Amabile, T. (1996). *Creativity and innovation in organizations* (Vol. 5). Boston : Harvard Business School.
- Ananian, P. et Parent-Frenette, G. (2021). Le rôle de l'urbanisme dans les quartiers postindustriels à l'ère de l'économie créative et des aménagements éphémères : le cas du secteur Saint-Viateur Est à Montréal. *Métropoles*, 29.
- Baer, J. (2014). *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach*. Psychology Press.
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Barstow, C. (2000). A Headache for Both Left and Right Brain. Assessing the visual artist. *Proceedings of the 2000 National Teaching Forum*. Canberra, Australia : Australian Universities Teaching Committee.
- Beaudoin, C., Rousseau, N., Thibodeau, S. et Borri-Anadon, C. (2021). Les services éducatifs complémentaires à la formation professionnelle : qu'en est-il pour les 16-19 ans ? *Enfance en difficulté*, 8, 25-45.
- Beghetto, R. (2010). Creativity in the classroom. Dans J. C. Kaufman et R. J. Sternberg (Éds.), *The Cambridge handbook of creativity* (p. 447-463). Cambridge : Cambridge University Press.
- Bélaïr, L. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (Éds.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 355-380). Montréal : Chenelière Éducation.
- Bélisle, M. (2015). Planifier l'évaluation des compétences : une approche globale et collective. Dans J. Leroux (Éd.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 129-153). Montréal : Chenelière Éducation.
- Bellavance, G. et Poirier, C. (2013). Culture et économie : de quelques récits structurants depuis le XIX<sup>e</sup> siècle.

- Berthiaume, D., David, J. et David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27 (2). Consulté le 20 janvier 2020. <https://journals.openedition.org/ripes/524>.
- Bieth, T., Ovando-Tellez, M., Bernard, M. et Voile, E. (2019, février). Contribution des études lésionnelles aux neurosciences de la créativité. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 177 (2), 164-168.
- Banque d'instruments de mesure [BIM]. (2017, février). Guide d'élaboration des référentiels pour l'évaluation aux fins de la sanction — Formation professionnelle : Document de transition pour les programmes d'études sans référentiel. (GRICS) Consulté le 2 novembre 2022, sur BIM en ligne : [https://bimenligne.ca/sites/default/files/documents/guide\\_r%C3%A9f%C3%A9rentiel\\_orp\\_helins.pdf](https://bimenligne.ca/sites/default/files/documents/guide_r%C3%A9f%C3%A9rentiel_orp_helins.pdf)
- Bonnardel, N. (2002). Entrée : Créativité. Dans G. Thiberghien (Éd.), *Dictionnaire des sciences cognitives* (p. 95-97). Paris : Armand Colin/VUEF.
- Boudreault, H. (2002). *Conception dynamique d'un modèle de formation en didactique pour les enseignants du secteur professionnel*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Boudreault, H. (2016). Le renouvellement de la formation en enseignement professionnel au Québec, plus de 10 ans après. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (Éds.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 263-275). Presse de l'Université du Québec.
- Brown, R. (1989). Creativity: What are we to measure? Dans J. Glover, R. Ronning et C. Reynolds (Éds.), *Handbook of Creativity. Perspectives on individual Differences*. Springer, Boston, MA.
- Brunel, M. et Lemieux, A. (2022). Développer la créativité en didactique : pratiques multimodales et numériques. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 16.
- Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys [CSSMB]. (2019). *Référentiel en enseignement efficace*.
- Chiapello, L. (2021). La créativité dans l'industrie du jeu vidéo au Québec : un colosse aux pieds d'argile ? *Loading*, 14 (23), 77-89.
- Coulombe, S., Doucet, M., Maltais, D. et De Champlain, A. (2017). Connaissances des caractéristiques des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en formation professionnelle (FP) : points de vue des acteurs scolaires.

- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018. Québec : Le Conseil.
- Design Montréal. (2006). Consulté le 5 mars 2023 sur <https://designmontreal.com/node/507>
- Deslauriers, J. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. McGraw-Hill.
- Doray, P. et Lessard, C. (2016). *50 ans d'éducation au Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Drainville, B. (2023). Cision. Consulté le 5 mars 2023, sur Newswire : <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/priorites-du-ministre-drainville-81-m-pour-la-formation-professionnelle-837110522.html>
- Elshout, J. (1994). "Creativity". *The International Encyclopedia of Education*, 2(Second Edition), 1175-1178.
- Enguta, J. (2016). Étude de la validité du test de Rorschah comme mesure de la pensée divergente. *Psychologie au Congo et Psychologie Congolaise*.
- Filteau, S. (2009). *Proposition d'un modèle de concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Filteau, S. (2010). Développement de la créativité, proposition d'un modèle, lequel facilite l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de la créativité au Québec. *International Congress of university teaching and innovation*.
- Fortin, F., Côté, J., et Filion, F. (2006). Les devis de recherche non expérimentaux. *Fondement et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation, 188-207.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (3<sup>e</sup> édition)*. Montréal, Québec : Chenelière éducation.
- Fortin, S., Trudelle, S., Gosselin, P., St-Denis, É. et Murphy, S. (2017). L'évaluation de la compétence à créer en danse contemporaine dans les collèges et universités québécois : ce qu'en disent les enseignants. Dans D. Leduc et S. Béland (Éds.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, Tome 1, (chapitre 13, p. 273). Presses de l'Université du Québec.

- Gaffard, J. L. (2021). Entrepreneuriat et créativité : du détournement à la création de valeur. *Revue d'économie industrielle*, 249-272.
- Gaillot, B.-A. (2017). Évaluer les compétences en arts plastiques. Dans D. Leduc et S. Béland (Éds.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, Tome 1, (chapitre 10, p. 213). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Gérard, F. M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, 1, 75-92.
- Gérard, F. M. (2017). Objectiver la subjectivité. Dans D. Leduc et S. Béland (Éds.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, Tome 1, Presses de l'Université du Québec.
- Gordon, J. (2004). The "wow" factors : The assessment of practical media and creative arts subjects. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 3(1), 61-72.
- Gordon, J. (2017). « Les facteurs wow : l'évaluation dans les disciplines médiatiques et de création ». Dans D. Leduc et S. Béland (Éds.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*. Presses de l'Université du Québec.
- Grésillon, B. (2021). De la ville créative à la ville création.
- Guilford, J. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64(2), 110.
- Guilford, J. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Guillemard, A. (2017). La place du tourisme dans les reconversions d'anciens territoires industriels montréalais : comparaison entre Griffintown et les Shops Angus.
- Hébert, M. (2017). *Analyse du vécu d'enseignants débutants en formation professionnelle au cours de leur entrée dans le métier*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50 (2). Consulté le 5 mars 2023 sur <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
- Hennessey, B. et Amabile, T. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598.

- Héroux, I. et Lambert-Chan, L. (2017). L'évaluation des apprentissages instrumentaux en musique classique au Canada et en Europe francophone. Dans D. Leduc et S. Béland (Éds.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, Tome 1, (chapitre 5, p. 95). Presses de l'Université du Québec.
- Hochereau, A. (2006). Montréal : Centre de créativité international. *Voir l'emploi*, 14.
- Inforoute FP. (2023). Consulté le 5 mars 2023 sur Inforoute FP : <https://www.inforoutefpt.org/publications/liste-secteur>.
- Isaksen, S., Puccio, G. et Treffinger, D. (1993). An ecological approach to creativity research: Profiling for creative problem solving. *The Journal of Creative Behavior*, 27(3), 149-170.
- Isaksen, S. G., Dorval, B. K. et Treffinger, D. J. (2003). Résoudre les problèmes par la créativité. *Organisation*.
- Jaffard, R. (2008). De l'intérêt de mémoriser. *Cerveau & Psycho*(28), 52-55.
- Jetté, M. (2013). *La concomitance de la formation professionnelle et de la formation générale à horaire intégré*. Rapport de recherche.
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A., et Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment*. John Wiley et Sons.
- Kleiman, P. (2001, février). *Assessing Live Performance*. Consulté le 18 janvier 2023 sur <http://78.158.56.101/archive/palatine/events/viewreport/146/>
- Koestler, A. (2021). Créativité, apprentissage et « arts de faire » : une archéologie du quotidien à l'âge du bronze à Százhalombatta-Földvár, en Hongrie.
- Kozbelt, A. (2019). Evolutionary approaches to creativity. Dans *The Cambridge handbook of creativity* (p. 109-131).
- Kusssmaul, P. (1991). Creativity in the translation process: Empirical approaches. *Translation Studies: The state of the art*, 91-101.
- Kusssmaul, P. (2000). Types of creative translating. *Benjamins, Translation Library*, 39, 117-126.
- Lacroix, M.-J. (2021). Consulté le 5 mars 2023 sur Design Montréal : <https://designmontreal.com/nouvelles/lettre-dune-pionniere-et-visionnaire-marie-josee-lacroix>
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. *L'évaluation de la littératie*, 139-174.

- Lasnier, F. (2014). *Les compétences de l'apprentissage à l'évaluation*. Montréal, Québec : Guérin universitaire.
- Leclerc, Y. (2015). *L'action culturelle et l'entrepreneuriat : le cas de la revitalisation du quartier Saint-Roch, à Québec*. Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique.
- Leduc, D. et Béland, S. (2017). *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur : Tome 1* (Vol. 1). Presses de l'Université du Québec.
- Leduc, D., Blais, J. G. et Raïche, G. (2012). Intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le domaine des arts au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 373-396.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin Éditeur Itée.
- Leray, C. et Bourgeois, I. (2016). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (Éds.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 427-453). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, J. (2014). Évaluer pour faire apprendre. *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, 333-353.
- Leroux, J., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique. *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, 157-195.
- Leroux, J.-L. et De Grace, N. (2022). L'intégration d'un portfolio numérique en musique pour évaluer les apprentissages à distance en enseignement supérieur. Dans D. Leduc et S. Béland (Éds.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur, Tome 2* (chapitre 4, p. 95). Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, J.-L. et Mastracci, A. (2015). Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive. Dans J.-L. Leroux (Éd.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 197). Chenelière Éducation.
- Lubart, T. et Mouchiroud, C. (2003). Creativity: A source of difficulty in problem solving. Dans *The Psychology of Problem Solving* (p. 127-148).
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. et Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité*. (2<sup>e</sup> éd.) Éditions Armand Colin.
- Lussier, M., Leduc, D. et Héroux, I. (2022). Comment intégrer et évaluer la part de l'interprétation dans le processus d'évaluation en musique ? Dans D. Leduc et S. Béland (Éds.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur, Tome 2* (chapitre 3). Presses de l'Université du Québec.

- Manneh, A. (2002). *Environnements technologiques et développement des compétences en arts appliqués, étude des représentations d'enseignantes et d'enseignants du collégial*. [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].
- Martine, T. et Cooren, F. (2017). Évaluer la créativité à travers le degré de solidité de ses évaluations. Une approche relationnelle. *Communiquer. Revue de Communication Sociale et Publique*, 21, 39-61.
- Masdonati, J., Fournier, G. et Pinault, M. (2015). La formation professionnelle au Québec : le regard des élèves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44(2).
- Mastracci, A. (2011). Des critères d'évaluation génériques et une grille d'évaluation à échelles descriptives globales pour évaluer des apprentissages en créativité au collégial. [Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke].
- Mastracci, A. (2012). Présentation des outils pour l'évaluation des apprentissages en créativité.
- Mastracci, A. (2017). Évaluer la créativité dans trois programmes au collégial. Dans D. Leduc et S. Béland (Éds.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur : Tome 1* (Vol. 1). Presse de l'Université du Québec.
- Mastracci, A. (2020). Évaluer l'originalité à l'école : de quelle façon procéder ? *Dossier-école et originalité. Résonances, Mensuel de l'École valaisanne*, 9, 18-19.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2004). *Portrait de secteur, Communication et documentation*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008a). *Analyse de profession, Infographie*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008b). *Cadre de références sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008c). *Guide d'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de la sanction*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2014). *Programme d'études Infographie (5344)*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2015). *Guide de sanction des études — Édition 2015, Sanction des études et épreuves ministérielles*. (d. l. ministère de l'Éducation, Producteur) Consulté le 2 novembre 2022, sur [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/sanction/Guide-sanction-2015\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/Guide-sanction-2015_fr.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2019a). *Guide d'élaboration des cadres d'évaluations*.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2019b). *Guide d'élaboration de cadres d'évaluation des apprentissages*. Consulté le 2 novembre 2022 sur [https://www.inforoutefpt.org/ministere\\_docs/adminInfo/Guide-elaboration-de-cadres-evaluation-des-apprentissages-2019.pdf](https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/Guide-elaboration-de-cadres-evaluation-des-apprentissages-2019.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2020). *Guide d'élaboration des cadres d'évaluation des apprentissages : partie de l'établissement*.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2022a). *Documents administratifs 2022-2023*. Consulté le 2 novembre 2022 sur [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_professionnelle/document-administratif-22-23.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/document-administratif-22-23.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2022b). *Régime pédagogique de la formation professionnelle (Chapitre I-13.3, r. 10)*. Dans [RP], Loi sur l'instruction publique.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2023). *Conditions et modalités pour la délivrance d'une tolérance d'engagement*. Consulté le 5 février 2023 sur Guide pour les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privé au Québec. : [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/DTPE\\_guide\\_tolerance.pdf?1652370561](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/DTPE_guide_tolerance.pdf?1652370561)
- Mondor, P. (2017). L'évaluation diagnostique pour donner la mesure en début de cours. *Pédagogie collégiale*, 30(4), 18.
- Moran, S., Copley, D. et Kaufman, J. (Éds.). (2014). *The ethics of creativity*. Springer.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 1035-1070.
- Nizet, I. et Lison, C. (2017). Évaluation dans la formation en arts : entre distance et proximité. *Actes du IX<sup>e</sup> colloque QPES « Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur »*. Grenoble (du 13 au 16 juin 2017).

- Noiseux, S. (2010). Le devis de recherche qualitative. Dans M.-F. Fortin, *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 267-289). Chenelière Éducation.
- Ngub'Usim, M. N. (1980). *Étude analytique de la validité de quelques jeux verbaux et figuraux du Zaïre comme mesure de la pensée divergente. Contribution à l'évaluation du potentiel créatif chez l'adolescent* [Thèse de doctorat, Université de Kisangani].
- Ouellet, C., Dubeau, A. et Boultif, A. (2019). Enseigner à des adultes un métier et à mieux lire en formation professionnelle du secondaire. Dans M. Doucet et M. Thériault, *L'adulte en formation... pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis* (p. 147-170). Presses de l'Université du Québec.
- Paquin, F. (2021). *L'entrepreneuriat féminin : du démarrage de l'entreprise à l'opération effective, quels facteurs expliquent l'aboutissement des démarches entrepreneuriales chez les femmes au Québec ?*
- Patton, M. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Race, P. (2001). *A briefing on self, peer and group assessment*. Learning and Teaching Support Network, Assessment Series, 9. Consulté le 18 janvier 2023 sur [http://phil-race.co.uk/wp-content/uploads/Self,\\_peer\\_and\\_group\\_assessment.pdf](http://phil-race.co.uk/wp-content/uploads/Self,_peer_and_group_assessment.pdf)
- Richard, V. (2016). *Le rôle de la créativité dans le développement de l'expertise sportive*.
- Roussel, C. (2014). *Analyse du niveau de complexité de situations évaluatives de compétences utilisées par des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle au secondaire : le cas du programme de Santé, assistance et soins infirmiers*. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
- Roy-Valex, M. (2006). *La « classe créative » et la compétitivité urbaine : culture et économie et vice versa d'une théorie*. Working Paper. Institut national de la recherche scientifique.
- Roy-Valex, M. (2010). *Ville attractive, ville créative : la plus-value de la culture au regard des « créatifs » du jeu vidéo à Montréal*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Institut national de la recherche scientifique].
- Runco, M. (2006). *Creativity : Theories and Themes, Research, Development and Practice*. Burlington, MA, É.-U. : Academic Press.
- Runco, M. (2014). "Big C, little C" creativity as a false dichotomy: Reality is not categorical. *Creativity Research Journal*, 26(1), 131-132.
- Runco, M. et Acar, S. (2019). Divergent thinking. Dans J. Kaufman et R. Sternberg, *The Cambridge handbook of creativity* (p. 224-254). Cambridge University Press.

- Saint-Pierre, L. (2016). *Conception d'un portfolio électronique pour évaluer les compétences des élèves du programme Arts, lettres et communication*. [Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke].
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attribution des enseignants au Québec*. [Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal].
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences : exploration en évaluation des apprentissages*. De Boeck Supérieur.
- Scheffers, P., Leduc, D. et Le Coguiec, E. (2015). Évaluer les apprentissages dans le cadre d'une pédagogie par projet. 27<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE Europe : l'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines.
- Simonton, D. (1980). Thematic fame and melodic originality: a multivariate computer-content analysis. *Journal of Personality*, 39, 206-219.
- Simonton, D. (1999). *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. New York: Oxford University Press.
- Simonton, D. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American psychologist*, 55(1), 151.
- Smith, B., Brown, S. et Race, P. (1996). *500 Tips on Assessment*. LLC, PO Box 605, Herndon, VA : Stylus Publishing.
- Sofaer, J. (2020). Créativité, apprentissage et « arts de faire » : une archéologie du quotidien à l'âge du bronze à Szazhalombatta-Foldvar, en Hongrie. Dans P. Pion (Ed.), *Apprendre : Archéologie de la transmission des savoirs* (p. 221-232). Paris : La Découverte.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. London : Sage Publications.
- Starko, A. (2005). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight* (3<sup>e</sup> éd.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (Œuvre originale publiée en 1996).
- Sternberg, R. (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Stolarick, K., Florida, R. et Musante, L. (2005). Montréal, ville de convergences créatives : Perspectives et possibilités. *Montréal International, Montréal*.
- Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec [TRÉAQ]. (2008). L'importance de maintenir la responsabilité du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans l'élaboration d'un référentiel commun d'évaluation des apprentissages en formation professionnelle. Québec.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Terzidis, A. et Darbellay, F. (2017). Un développement professionnel durable ? Les clés de l'interdisciplinarité et de la créativité pour la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 43(3)*, 124-153.
- Torrance, E. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Educational and Psychological Measurement.
- Torrance, E. (1976). Creativity testing in education. Dans *Creative Child & Adult Quarterly*.
- Treffinger, D., Young, J., Selby, E. et Shepardson, C. (2002). *Assessing Creativity : A Guide for Educators*. National Research Center on the Gifted and Talented.
- Tremblay, C. (2006). *La planification pédagogique selon l'approche par compétences une guide pour le personnel enseignant débutant en formation professionnelle*. [Université de Sherbrooke].
- Tremblay, M. (2014). L'identification collective d'opportunités : la créativité au service de l'entrepreneuriat. *Revue internationale, PME, 27(1)*, 99-124.
- Tremblay, M. et Carrier, C. (2006). Développement de la recherche sur l'identification collective d'opportunités d'affaires : assises et perspectives. *Revue de l'entrepreneuriat, 5 (2)*, 69-88.
- Vézina, C. (2017). Resituer la dimension communicationnelle de la créativité collective contextualisée : une approche par les constructions médiatrices. [Thèse de doctorat, Université de Toulon].
- Ville de Montréal. (2021). Consulté le 23 mars 2023 sur Ville de Montréal : <https://montreal.ca/articles/montreal-2030-un-premier-plan-strategique>
- Yeh, Y.-C. (2011). Research and Methods. Dans M. Runco et S. Pritzer, *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1-2, 2<sup>e</sup> éd.). Elsevier.

Yin, R. (2003). *Case Study Research, Design and Methods*. (3<sup>e</sup> éd.). London : Sage Publications.

Yin, R. (2009). *Case Study Research, Design and Methods*. (4<sup>e</sup> éd.). London : Sage Publications.

Yin, R. (2014). *Case Study Research, Design and Methods*. (5<sup>e</sup> éd.). London : Sage Publications.