

## TABLE DES MATIÈRES

|  |      |
|--|------|
| Remerciements .....  | ii   |
| Liste des tableaux .....                                     | vii  |
| Résumé de la recherche .....                                 | viii |
| Introduction .....   | 1    |
| Chapitre 1 : La problématique de la recherche .....          | 8    |
| 1.1 La créativité, une préoccupation de société .....        | 8    |
| 1.1.1 Un concept socialement accepté .....                   | 8    |
| 1.1.2 Un concept politiquement soutenu au Québec.....        | 9    |
| 1.1.3 Un concept éducatif de première ligne .....            | 11   |
| 1.2 Les origines du concept de créativité .....              | 14   |
| 1.3 La créativité en éducation au Québec : le problème ..... | 16   |
| 1.4 La pertinence et les limites du projet .....             | 18   |
| 1.5 Question de recherche .....                              | 21   |
| 1.6 Hypothèse de la recherche .....                          | 21   |
| 1.7 Objectifs de la recherche .....                          | 21   |
| 1.7.1 Objectif général .....                                 | 21   |
| 1.7.2 Sous-objectif .....                                    | 21   |
| Chapitre 2 : Le cadre théorique de la recherche .....        | 22   |
| 2.1 La culture, une notion clé .....                         | 22   |
| 2.1.1 Le concept de culture en éducation .....               | 24   |

|  |  |    |
|--|--|----|
| 2.2  | La créativité, au cœur d'une problématique éducative ..... | 25 |
| 2.2.1  | Première tendance : l'enrichissement culturel .....        | 26 |
| 2.2.2  | Deuxième tendance : l'utilisation instrumentale .....      | 31 |
| 2.2.3  | La zone grise .....  | 35 |
| 2.3  | Le curriculum implicite, un concept à considérer .....     | 37 |
| Chapitre 3 : Le cadre méthodologique de la recherche ..... |  | 41 |
| 3.1  | La recherche qualitative .....                             | 41 |
| 3.1.1  | La recherche qualitative en éducation au Québec .....      | 41 |
| 3.1.2  | Recherche qualitative et curriculum implicite .....        | 43 |
| 3.1.3  | Les particularités de la recherche qualitative .....       | 44 |
| 3.1.4  | La posture du chercheur .....                              | 45 |
| 3.2  | L'analyse documentaire .....                               | 46 |
| 3.2.1  | Le choix de la méthode .....                               | 46 |
| 3.2.2  | Ses avantages et ses inconvénients .....                   | 46 |
| 3.2.3  | Le document à l'analyse .....                              | 47 |
| 3.2.4  | La pré-analyse .....                                       | 48 |
| 3.3  | L'analyse de contenu .....                                 | 52 |
| 3.3.1  | La définition .....  | 52 |
| 3.3.2  | Ses avantages et ses inconvénients .....                   | 53 |
| 3.3.3  | Le type .....  | 54 |
| 3.3.4  | Les étapes .....   | 55 |
| 3.4  | Les critères méthodologiques .....                         | 63 |
| 3.4.1  | La crédibilité .....                                       | 63 |
| 3.4.2  | La transférabilité .....                                   | 65 |
| 3.4.3  | La fiabilité .....   | 65 |
| 3.4.4  | La confirmation .....                                      | 66 |

|   |     |
|---|-----|
| Chapitre 4 : Les résultats de la recherche .....      | 67  |
| 4.1 La description des résultats .....                | 67  |
| 4.1.1 Première perspective : Les unités de sens ..... | 67  |
| 4.1.2 Deuxième perspective : Les items .....          | 70  |
| 4.2 L'analyse et l'interprétation des résultats ..... | 76  |
| 4.2.1 Les deux principales interprétations .....      | 76  |
| 4.2.2 L'hypothèse d'une incompatibilité.....          | 82  |
| 4.2.3 La possibilité d'un curriculum implicite .....  | 93  |
| Conclusion .....                                      | 97  |
| 5.1 Résumé de la recherche .....                      | 97  |
| 5.2 Quelques suggestions .....                        | 100 |
| Références bibliographiques .....                     | 105 |
| Annexes   |     |
| Annexe 1 : Grille d'analyse initiale .....            | 112 |
| Annexe 2 : Grille d'analyse finale .....              | 120 |
| Annexe 3 : Journal de bord .....                      | 161 |
| Annexe 4 : Livre de codes .....                       | 169 |

## LISTE DES TABLEAUX

|  |    |
|--|----|
| Tableau 1 : Nombre d'unités de sens des sections de la grille d'analyse finale .....   | 69 |
| Tableau 2 : Nombre d'items des sections de la grille d'analyse finale .....  | 73 |
| Tableau 3 : Comparaison du nombre d'unités de sens et du nombre d'items<br>de la grille d'analyse finale .....                         | 75 |
| Tableau 4 : Énoncés de la grille d'analyse finale selon chacune des catégories<br>de la section <i>Enrichissement culturel</i> .....   | 84 |
| Tableau 5 : Énoncés de la grille d'analyse finale selon chacune des catégories<br>de la section <i>Utilisation instrumentale</i> ..... | 87 |

## RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

De façon générale, l'opinion publique ainsi que les médias du Québec sont favorables au concept de créativité. Certains auteurs, tel que Weiner (2000), affirment même que c'est le cas dans l'ensemble du monde occidental. Cette situation peut s'expliquer par les découvertes et réalisations exceptionnelles de personnes de génie qui ont parfois changé le cours de l'Histoire et dont nous retrouvons encore des effets de nos jours.

Les institutions gouvernementales de la province, se voulant le reflet démocratique de la population québécoise, s'appliquent à encourager les manifestations de la créativité par divers moyens. Le domaine de l'éducation, géré par le gouvernement québécois, en fournit un exemple. En effet, à l'occasion de la récente réforme éducative, le ministère de l'Éducation du Québec<sup>1</sup> a intégré une compétence transversale ayant pour thème la créativité dans le *Programme de formation de l'école québécoise – éducation préscolaire et enseignement primaire*<sup>2</sup> (MÉQ, 2001a).<sup>3</sup>

En s'intéressant aux différents écrits qui abordent le concept de créativité, on constate que ses origines sont récentes. En effet, ce n'est qu'en 1950, suite au premier discours de J.P. Guilford, en tant que président de l'Association des psychologues américains, que le monde scientifique s'est véritablement intéressé à cette notion. Ce soudain intérêt est survenu dans un contexte socio-politique particulier, soit celui de l'après-guerre. L'effervescence scientifique qui a marqué cette période, a permis d'approfondir la notion de créativité. Cela dit, malgré la quantité de documentation qui fut produite à cette époque et qui continue à l'être aujourd'hui, le concept de créativité n'est toujours pas défini de façon claire et consensuelle dans le milieu scientifique. En fait, de nombreuses disciplines ont formulé leur propre définition de

---

<sup>1</sup> Afin d'alléger le texte, l'expression MÉQ sera utilisée en remplacement de ministère de l'Éducation du Québec.

<sup>2</sup> Afin d'alléger le texte, l'expression PFÉQ sera utilisée en remplacement de Programme de formation de l'école québécoise - éducation préscolaire et enseignement primaire.

<sup>3</sup> L'appellation du ministère de l'Éducation du Québec a été changée pour ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en février 2005 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005). L'auteur des références ministérielles liées à l'éducation sera donc identifié en fonction de leur date de parution.

cette notion, ce qui cause une certaine confusion. Une confusion qui a des répercussions qui pourraient même toucher le milieu scolaire québécois.

La présente recherche se penche sur ce dernier élément afin, d'une part, de tenter de déterminer les interprétations de la créativité promulguées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport<sup>4</sup> à la lumière du PFÉQ (MÉQ, 2001a) et, d'autre part, de vérifier la possibilité de la présence d'un curriculum implicite concernant la notion de créativité dans ce programme.

Il est intéressant de constater que, malgré la confusion relative à l'ensemble des avancées théoriques concernant la créativité, deux tendances épistémologiques peuvent être dégagées. D'une part, on retrouve une tendance qui se base sur l'enrichissement culturel des individus et de la société. Cette dernière considère que la possibilité doit être offerte à tous les citoyens de participer à l'enrichissement de la culture par leurs propres productions. Les auteurs en matière d'éducation s'inspirant de cette tendance affirment que l'éducation artistique doit être au cœur du quotidien scolaire. D'autre part, une deuxième tendance se penche sur le concept de créativité en tant qu'instrument utilisable par le plus grand nombre. Cette dernière dépeint la perspective cognitiviste de ce concept en s'attardant aux habiletés intellectuelles nécessaires au comportement créatif ainsi qu'à la capacité de résolution de problème.

Afin d'investiguer cette problématique, certains choix méthodologiques ont été faits. Tout d'abord, la recherche de type qualitatif a été sélectionnée, ce qui a permis d'orienter le choix de la méthode vers l'analyse documentaire. Cette dernière comporte deux étapes. Il y a la pré-analyse, qui consiste en une série de vérifications assurant la qualité du document choisi pour l'étude, et l'analyse proprement dite du contenu du document. Celle-ci a été réalisée selon un type spécifique, soit l'analyse sémantique conceptuelle (Mucchielli, 1991). Au cours de l'analyse, des critères d'authenticité ont été observés afin d'en assurer la scientificité. Il s'agit de la crédibilité, la fiabilité, la transférabilité et la confirmation (Lincoln et Guba, 1985).

Les résultats de la recherche sont décrits selon deux perspectives, ce qui a permis une analyse détaillée des données. Concernant cette dernière, elle montre clairement, dans un premier temps, la présence des deux tendances épistémologiques du concept de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). Dans un deuxième temps, elle indique qu'une certaine incompatibilité pourrait exister entre ces deux tendances épistémologiques. Cette incompatibilité créerait une ambiguïté, qui causerait des incompréhensions aux

---

<sup>4</sup> Afin d'alléger le texte, l'expression MÉLS sera utilisée en remplacement de ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

enseignants relativement à cette notion. Pour terminer, la présente recherche n'a pu établir la présence d'un curriculum implicite relatif au concept de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a).

Rapport-Gratuit.com

## INTRODUCTION

Selon le PFÉQ (MÉQ, 2001a), l'enseignant est au cœur de la réussite scolaire des élèves. D'ailleurs, le ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse en 2001, François Legault, a mentionné, dans la lettre au personnel enseignant de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (MÉQ, 2001a), que l'enseignant est celui qui doit mettre en place les conditions qui permettent à chaque élève de poursuivre son cheminement et de se réaliser pleinement.

Du point de vue des connaissances pédagogiques, il est donc des plus importants que l'enseignant soit au fait des développements scientifiques récents relatifs au domaine de l'éducation. À ce sujet, le document *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : Choisir plutôt que subir le changement* (MÉQ, 1999) mentionne que :

« Les enseignantes et les enseignants ont la responsabilité de se tenir à jour de manière à maintenir leurs compétences tant dans les disciplines qu'ils enseignent qu'en pédagogie. [...] La loi sur l'instruction publique a d'ailleurs reconnu ce devoir professionnel. » (p.12)

Soutenu par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, l'enseignant doit donc constamment renouveler ses connaissances pédagogiques par le biais de la formation continue ou par d'autres moyens pertinents.

Parmi ces moyens, il en est un qui permet plus particulièrement à l'enseignant de se familiariser avec le milieu scientifique. Il s'agit de l'engagement dans une démarche de recherche aux études supérieures. Grâce à une telle démarche, l'enseignant se donne la possibilité de mieux comprendre les fondements ainsi que les spécificités de la recherche en éducation. Il se donne également les moyens de faciliter le transfert entre la théorie et la pratique, un élément souvent mentionné par les enseignants



comme étant difficile à réaliser. C'est dans cet esprit que j'ai entrepris la réalisation de ce projet de recherche.

D'autre part, il est intéressant de mentionner, d'un point de vue plus personnel, qu'au terme d'une formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale, ma curiosité intellectuelle n'était pas assouvie de connaissances et de découvertes. L'enseignement sur le terrain est certes des plus stimulants et apporte beaucoup sur le plan intellectuel. Cela dit, il m'importait d'aller plus loin dans l'exploration des notions relatives au domaine de l'éducation. C'est donc également pour cette raison que j'ai pris la décision de poursuivre des études au niveau de la maîtrise et ainsi de m'intéresser à l'univers de la recherche.

La première étape a consisté à faire le choix du thème de la recherche. Pour ce faire, j'ai fortement été influencée par certaines expériences personnelles et professionnelles antérieures. Celles-ci sont principalement liées au domaine des arts, mais concernent également le domaine de l'enseignement. Une brève description de ces expériences permet de saisir les raisons à la base de ce choix.

Tout d'abord, j'ai participé, pendant plus d'une quinzaine d'années, et ce, de façon semi-professionnelle, à de nombreuses prestations scéniques et à des créations chorégraphiques. Il va de soi qu'un tel investissement personnel a eu, et a encore aujourd'hui, une influence sur ma perception de la réalité actuelle et future. J'ai aussi enseigné la danse et les bases de la comédie musicale pendant une dizaine d'années. Ces expériences ont, d'une part, orienté mes choix professionnels et, d'autre part, profondément marqué ma perception du monde de l'enseignement.

Il me semble pertinent d'ajouter qu'avant même de prendre la décision de devenir enseignante, j'avais entrepris des réflexions d'ordre professionnel et personnel relativement à ces expériences. Mes préoccupations concernaient principalement les stratégies de mise en œuvre de la créativité chez l'enseignant de danse, mais également les stratégies permettant de transmettre aux élèves l'importance de

communiquer par l'expression artistique. En fait, je souhaitais faire comprendre aux enfants que leurs productions artistiques peuvent avoir un impact dans diverses situations de leur vie. Cela dit, aucune démarche scientifique n'avait été entamée à ce sujet. Seules des réflexions personnelles et des discussions informelles entre enseignants de danse avaient été réalisées. On constate donc, à la lumière de ces précisions, que le domaine de l'éducation, doublé de la pratique des arts, figure depuis de nombreuses années dans les champs d'intérêt qui me touchent particulièrement.

À son entrée dans le milieu du travail, la jeune enseignante en adaptation scolaire et sociale souhaitant porter un regard critique sur le milieu de l'éducation québécois, que j'étais, avait toujours en tête cette préoccupation particulière concernant la notion de créativité. En fait, il me semblait toujours aussi important que les élèves puissent exprimer leur créativité par le biais des disciplines artistiques, et ce, même si mon titre n'était plus enseignante de danse mais plutôt orthopédagogue. D'ailleurs, bien que l'enseignant québécois ait des missions spécifiques à remplir (MÉQ, 2001a), il me semblait que de s'attarder au concept de créativité devait également entrer dans le cadre de ses fonctions. Une position qui m'a permis de préciser le thème de la recherche. En fait, ce qui m'intéressait vraiment était d'investiguer les stratégies utilisées par les enseignants pour amener les élèves à découvrir leurs potentialités créatrices. Je souhaitais, également, proposer de nouvelles stratégies plus spécifiques à l'adaptation scolaire. Il ne me restait donc qu'à trouver une façon de conjuguer de telles préoccupations avec la réalité scolaire actuelle.

Dans un premier temps, il m'a semblé que la situation s'organisait d'elle-même et de façon idéale puisque le PFÉQ (MÉQ, 2001a) suggère, dans le cadre du développement des compétences transversales, de se pencher sur la notion de créativité. Il était d'autant plus intéressant de constater que les compétences transversales doivent être développées chez tous les enfants, et ce, pendant les trois cycles scolaires. C'est-à-dire que les enseignants de tous les niveaux du primaire

doivent s'intéresser à la créativité. Dans un élan d'enthousiasme, j'ai pensé que de me baser sur cette compétence dans ce projet de recherche ouvrirait la voie à des découvertes et des avancements majeurs quant aux stratégies d'enseignement liées à cette notion. Je me suis donc penchée plus sérieusement sur le PFÉQ (MÉQ, 2001a).

La lecture de ce programme, bien que des plus enrichissantes au sujet des arts, s'est révélée des plus ardues concernant la notion de créativité. En effet, plusieurs relectures ont dû être faites, puisque cette dernière n'y est pas présentée de façon claire. Malgré ces relectures, accompagnées de plusieurs efforts d'analyse, j'ai dû admettre qu'une grande confusion relative à la notion de créativité règne dans ce document.

Devant une telle réalité, les objectifs de la recherche pouvaient difficilement être atteints tels qu'ils avaient été élaborés. En effet, dans la mesure où je souhaitais faciliter les apprentissages relatifs à la notion de créativité chez les enfants, il ne s'agissait plus de traiter de stratégies d'enseignement, mais plutôt de tenter de plonger au cœur même de la signification donnée à ce concept par le MÉLS. Ce changement d'orientation allait exiger une réflexion approfondie au sujet de la créativité. Il allait être nécessaire d'identifier l'ensemble des éléments, relatifs à cette notion, dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a) et de les analyser. Malgré cette constatation, la recherche n'en devenait pas moins intéressante, puisqu'elle exigeait d'investiguer en profondeur les fondements de ce concept qui me passionne.

Maintenant, effectuer une telle réflexion dans le cadre d'un programme d'études universitaires de deuxième cycle exigeait de respecter les règles et les conventions propres à toute recherche scientifique. C'est-à-dire que des étapes précises, communes à tout travail de recherche, ont dû être suivies, et ce, tout au long de l'investigation. Également, le texte a dû être présenté selon une structure propre à ce type d'écrit et selon des normes de présentation préétablies. Pour ce faire, le *Guide sommaire des normes minimales de présentation de la thèse* (Comité de programme

des études avancées, 2000), adopté par l'Université du Québec à Rimouski, a été utilisé.

De façon plus détaillée, le premier chapitre de cette recherche présente la problématique. Cette dernière cerne, d'une part, le contexte québécois relatif au concept de créativité. C'est-à-dire qu'elle tente de brosser un portrait de la conception générale de la notion de créativité véhiculée dans notre société. Cette description permet ainsi au lecteur de saisir les spécificités relatives à cette notion, dans le cadre socio-politique québécois, avant qu'on ne l'amène à se pencher plus spécifiquement sur le milieu éducatif. D'autre part, elle rassemble les éléments qui sont au cœur de la confusion mentionnée dans les paragraphes précédents. Elle donne ainsi une vue d'ensemble du problème à la base de cette recherche et met en relief les éléments essentiels de ce dernier. Ce chapitre inclut, également, la question de recherche, une hypothèse de réponse ainsi que les différents objectifs de l'étude.

Le second chapitre expose le cadre théorique de la recherche. Ce dernier se penche essentiellement sur les deux principales tendances épistémologiques du concept de créativité exposées dans la littérature sur le sujet. Ainsi, on retrouve une courte présentation du concept de culture, qui permet d'identifier la collectivité étudiée dans cette recherche. Ensuite, sont explicités, de façon détaillée, les propos d'auteurs spécifiques traitant, d'une part, de la tendance épistémologique liée à l'enrichissement culturel et, d'autre part, de la tendance épistémologique liée à l'utilisation instrumentale. Une section rapporte les travaux de quelques auteurs ayant une perception complètement différente du concept de créativité. Celle-ci permet au lecteur de diversifier son point de vue quant à cette notion. Enfin, une dernière section présente brièvement le concept de curriculum implicite.

Le troisième chapitre, quant à lui, décrit la méthodologie employée dans la réalisation de cette recherche. Il s'agit d'une méthodologie de type qualitatif utilisant comme méthode l'analyse documentaire. Cette méthode a été retenue puisqu'elle permet de

se pencher de façon spécifique sur des documents tel que le PFÉQ (MÉQ, 2001a). Les deux étapes réalisées au cours de la recherche y sont présentées. Tout d'abord, il y a la pré-analyse, qui a soumis le PFÉQ (MÉQ, 2001a) à une série de vérifications visant à établir sa pertinence comme document central de la recherche. Ensuite, il y a l'analyse proprement dite du contenu du PFÉQ (MÉQ, 2001a), qui a permis d'organiser et de traiter les données de recherche. Cette analyse de contenu s'est faite à l'aide d'une grille dans laquelle on a classifié les énoncés significatifs selon des catégories particulières. Le chapitre rapporte d'ailleurs les nombreuses manipulations faites sur cette grille, en cours d'analyse. Le type d'analyse de contenu réalisé y est également explicité. Il s'agit de l'analyse sémantique conceptuelle (Mucchielli, 1991). C'est-à-dire que les énoncés inscrits dans la grille ont été regroupés dans une catégorie ou une autre en fonction de leur signification et non selon des thèmes spécifiques.

Le quatrième chapitre présente et explicite les résultats de la recherche. Tout d'abord, une brève description de ces derniers a été faite selon deux perspectives de présentation. Une première regroupe les unités de sens séparément tandis qu'une deuxième a créé des petits groupes d'unités de sens, appelés items, à l'intérieur même des catégories. Ces perspectives ont permis, dans un premier temps, de tracer un portrait général des données de la recherche et, dans un deuxième temps, de faire ressortir les principales interprétations du concept de créativité utilisées par le MÉLS à la lumière du PFÉQ (MÉQ, 2001a). Par la suite, une première section d'analyse s'est concentrée à faire le lien entre les principales interprétations du concept de créativité utilisées par le MÉLS à la lumière du PFÉQ (MÉQ, 2001a) et les deux tendances épistémologiques présentées dans le cadre théorique de la recherche, soit celle de l'enrichissement culturel et celle de l'utilisation instrumentale. Ensuite, une deuxième section d'analyse a tenté d'explicitier l'éventualité d'une incompatibilité entre les deux interprétations du concept de créativité retrouvées dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). Enfin, une dernière section d'analyse a traité de la possibilité de trouver un

curriculum implicite relatif à la notion de créativité dans ce document ministériel officiel.

Pour terminer cette introduction, il est primordial, pour moi, de mentionner que ce mémoire de recherche se veut, tel qu'il a été évoqué précédemment, la présentation de l'accomplissement d'une réflexion concernant le concept de créativité. Il a une grande valeur aux yeux de l'enseignante que je suis, puisqu'il permet d'étancher une part de la soif de connaissances qui m'anime tout en traitant d'un sujet pour lequel j'ai un grand intérêt, et ce, depuis plusieurs années. J'espère que ce mémoire pourra être utile aux autres enseignants pour qui la notion de créativité est primordiale en éducation. Peut-être également éclaircira-t-il la situation pour ceux qui considéraient ce concept complexe et hors de portée en éducation. Enfin, je souhaite que les quelques avancées scientifiques qui y sont présentées ouvrent la voie à d'autres réflexions et investigations. En fait, il est de mon plus grand désir de participer à l'avancée et au partage des connaissances que le monde de la recherche, incluant les sciences de l'éducation, privilégie.

## CHAPITRE 1

### LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

#### 1.1 La créativité, une préoccupation de société

##### 1.1.1 Un concept socialement apprécié

De façon générale, dans le contexte culturel québécois, une majorité de gens se positionne favorablement à l'égard de la créativité et des manifestations de celle-ci. Les justifications employées afin d'expliquer une telle position réfèrent généralement à des modèles sociaux de créativité reconnus pour leurs idées et leurs réalisations ayant eu ou ayant encore une influence sur notre évolution, notre mode de vie et notre pensée. Pensons, notamment, à des scientifiques comme Marie Curie et Albert Einstein, à des artistes tels que Félix Leclerc et Paul Cézanne ou encore à des hommes politiques d'influence tels que Nelson Mandela et Gandhi.

En revanche, certains disent que des catastrophes ont été initiées par des gens tous aussi créatifs que ceux mentionnés précédemment. Ils donnent des exemples tels que les films à caractère violent, la bombe atomique, le nazisme et même les manipulations génétiques. Bien que ce point de vue soit troublant, il semble que l'influence bénéfique pour la société des nombreuses réalisations créatives prenne le pas sur cette position alarmiste. Il est donc possible de considérer, en jetant un regard global sur cette situation, que l'opinion publique québécoise est favorable à la créativité, et ce, tant pour le développement de l'individu que pour celui de la société en général. Selon Weiner (2000), cette position peut même être généralisée à l'ensemble du monde occidental.

Outre l'opinion publique, de nombreux médias répercutent les idées et les réalisations des modèles sociaux de créativité. Différentes publications en kiosque ou dans les bibliothèques le confirment. Pensons, par exemple, au livre *Creating minds* d'Howard Gardner (1993) ou même à des magazines s'adressant à des clientèles cibles tels que *Vogue*. En naviguant sur l'Internet, on peut visiter des sites dédiés à la diffusion d'initiatives créatives. On retrouve, notamment, le site de *Science Direct* qui donne accès à de nombreux périodiques scientifiques ainsi que la section *Arts et Culture* de la *Toile du Québec* qui fait état des événements artistiques et culturels ayant lieu dans la province. Des productions télévisuelles font aussi la promotion de la créativité. Prenons comme exemples l'émission télévisée *Découverte* à *Radio-Canada télévision* ou encore l'émission télévisée *Passepartout* sur la chaîne *TV5*. Également, dans le domaine télévisuel, on a récemment assisté à l'apparition d'un nouveau type de production. Il s'agit de la « télé-réalité ». Parmi ces productions, plusieurs se basent sur le potentiel créatif de candidats sélectionnés lors d'auditions, dont les performances sont jugées par un jury composé d'experts ainsi que par les téléspectateurs. Pour n'en nommer que quelques-unes, on retrouve *Star académie* qui est la version québécoise de *American Idol*. Il y a aussi *So you think you can dance* sur les ondes américaines ou encore *Mixmania* sur les ondes de *Vrack tv*.

En regard de cet exposé de la situation, il est possible d'affirmer que la créativité est un concept dont on apprécie socialement l'influence bénéfique, et ce, tant au Québec que dans le monde occidental. De nombreuses personnes appartenant à diverses communautés ou groupes sociaux, travaillant dans différents domaines et ayant des intérêts multiples, lui accordent donc une importance considérable tant dans leur réalité quotidienne que pour le développement futur de leur société.

### 1.1.2 Un concept politiquement soutenu au Québec

La société québécoise étant organisée en un régime politique démocratique, il est essentiel que les intérêts et les préoccupations des citoyens soient considérés par les



élus. Concernant le concept de créativité, il est possible de constater que le gouvernement du Québec va dans le même sens que sa population. C'est-à-dire qu'il se positionne favorablement relativement au concept de créativité en s'appliquant à encourager ses manifestations. Concrètement, les actions gouvernementales, en matière d'encouragement de la créativité, se traduisent majoritairement par des investissements financiers faits dans diverses sphères d'activités proposant des initiatives innovatrices.

Parmi les diverses sphères d'activités subventionnées, on retrouve les sciences et technologies. Dans le but de faciliter le partage des fonds qui lui sont accordés, le Gouvernement du Québec a créé une *Politique québécoise de la science et de l'innovation*. Cette politique, qui a pour mission d'assurer la prospérité présente et future de la société (Gouvernement du Québec, 2001), permet le financement de diverses organisations telles que le *Fond québécois de la recherche sur la nature et les technologies*. Ce dernier offre différentes formes de soutien financier aux chercheurs et aux étudiants qui travaillent à l'innovation dans le domaine des sciences et des technologies (Fond québécois de la recherche sur la nature et les technologies, 2005) et qui mettent leur créativité au service de la collectivité.

Les arts et la culture font également partie des sphères d'activités subventionnées. Dans ce domaine, le gouvernement du Québec est représenté par le ministère de la Culture et des Communications<sup>5</sup> qui se charge d'administrer les fonds accordés. Celui-ci propose différents programmes de subvention dans le but de favoriser l'affirmation, l'expression et la démocratisation de la culture québécoise (MCC, 2005). *Le Soutien à la diffusion des arts de la scène* en est un exemple (MCC, 2005).

---

<sup>5</sup> Afin d'alléger le texte, l'expression MCC sera utilisée en remplacement de ministère de la Culture et des Communications.

Ce programme de subvention permet à divers artistes d'exprimer leur créativité tout en participant à la promotion de la culture au Québec (MCC, 2005).

Mais qu'en est-il dans le domaine de l'éducation, puisqu'il est, lui aussi, sous la responsabilité du gouvernement québécois ? En fait, un bref survol des implications de ce dernier en ce qui concerne cette sphère d'activités indique qu'elle ne bénéficie pas uniquement d'un soutien financier concernant l'encouragement des manifestations de créativité. Une des principales implications du gouvernement québécois dans le domaine de l'éducation n'est pas d'ordre pécuniaire. Elle est plutôt liée au contenu du PFÉQ (MÉQ, 2001a) qui exprime des intentions manifestes quant au développement de la créativité chez les élèves. Une telle situation implique que le gouvernement ne laisse pas les bénéficiaires gérer eux-mêmes l'ensemble de leurs projets, mais qu'il prend position quant à ce concept et qu'il propose lui-même des pistes d'action. Une distinction qui invite à se questionner davantage sur de les intentions gouvernementales en matière de créativité dans le milieu de l'éducation.

### 1.1.3 Un concept éducatif de première ligne

Afin de saisir la nature et l'importance de ces implications gouvernementales, une investigation plus poussée de la sphère d'activité relative à l'éducation s'avère nécessaire. Tout d'abord, il est important de mentionner que le gouvernement du Québec est officiellement représenté par le MÉLS en matière d'éducation. Ce dernier a pour principales missions de :

« ...contribuer, par la promotion, le développement et le soutien de ces domaines, à l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel de la population québécoise et des personnes qui la composent;

favoriser l'accès aux formes les plus élevées du savoir et de la culture à toute personne qui en a la volonté et l'aptitude;

contribuer à l'harmonisation des orientations et des activités éducatives avec l'ensemble des politiques gouvernementales et avec les besoins économiques, sociaux et culturels de la société québécoise. » (MÉLS, 2006)

On constate, en regard de ces missions, qu'en plus d'assurer la formation académique et professionnelle des jeunes Québécois, le MÉLS a certaines obligations sociales. Par exemple, il est de son devoir de permettre à tous les jeunes Québécois de devenir des citoyens responsables (MÉQ, 2001a), et ce, dans la mesure de leurs capacités et de leurs ambitions. Cette situation confère au MÉLS une grande part de responsabilité à l'égard de l'organisation et de la gestion de l'ensemble des activités qui contribuent à la formation des élèves. Un ensemble qui regroupe des activités disciplinaires, parascolaires et même communautaires dont la portée a une incidence sur le développement des enfants. C'est ce que la culture anglo-saxonne définit comme étant le curriculum.

De façon plus détaillée, cette définition large et englobante du curriculum se distingue de celle normalisée par l'Office québécois de la langue française. C'est-à-dire un «Ensemble structuré d'objectifs, d'éléments d'apprentissage ou d'activités pédagogiques constituant un enseignement.» (Office québécois de la langue française, 2006). Dans ce dernier cas, le curriculum est synonyme de programme, ce qui renvoie, dans la réalité éducative québécoise, au PFÉQ (MÉQ, 2001a). À la lumière de cette précision ainsi qu'au regard des missions premières du MÉLS, il est possible de saisir l'ampleur des responsabilités de ce ministère. Ce dernier pourrait d'ailleurs être défini comme le principal responsable du curriculum relatif au milieu scolaire québécois perçu tant au sens de programme qu'au sens de programme élargi.

Conséquemment, le MÉLS est l'auteur de nombreux documents officiels dans le domaine éducatif. Parmi ses publications majeures les plus récentes, on retrouve le PFÉQ (MÉQ, 2001a) qui prescrit les apprentissages essentiels à la formation des jeunes. Ce programme peut être considéré comme la concrétisation des recommandations faites lors des États généraux sur l'éducation ayant eu lieu en 1995-1996 ainsi que comme le pilier central de la réforme en cours depuis 2001 dans les écoles du Québec.

Dans ce programme, le MÉLS s'applique de façon concrète à encourager la créativité et ses manifestations. On y retrouve ainsi une compétence transversale qui prescrit le développement de la créativité chez les élèves. Mentionnons, à titre informatif, que pour être transversale selon le PFÉQ (MÉQ, 2001a), une compétence doit respecter trois critères. Elle doit, tout d'abord, avoir un caractère générique. Ensuite, elle doit pouvoir se déployer à travers divers domaines d'apprentissage. Enfin, elle doit être promue par tout le personnel des écoles (MÉQ, 2001a). Il s'agit donc d'une compétence de première importance.

La compétence transversale dont il est question se formule comme suit : *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* (MÉQ, 2001a). Elle fait partie du groupe des compétences transversales intellectuelles (MÉQ, 2001a). Également, elle suppose l'harmonisation de l'intuition, de la logique et de la gestion des émotions (MÉQ, 2001a). Cette compétence est constituée des diverses composantes suivantes : s'imprégner des éléments d'une situation, imaginer des façons de faire et adopter un fonctionnement souple tout en s'engageant dans une réalisation, en acceptant le risque et l'inconnu, en persistant dans l'exploration, en reconnaissant les éléments de solution qui se présentent ainsi qu'en étant réceptif à de nouvelles idées et de nouvelles voies (MÉQ, 2001a). Le PFÉQ (MÉQ, 2001a) prévoit cinq critères permettant l'évaluation de cette compétence transversale. Il s'agit de l'appropriation des éléments de la situation, la diversité des propositions de réalisation, l'originalité des liens entre les éléments, le dynamisme du processus et l'identification des améliorations possibles dans le processus d'innovation.

Relativement à cette compétence transversale, il est intéressant de constater que la valeur accordée au concept de créativité dans la structure du PFÉQ (MÉQ, 2001a) est une situation unique. En effet, aucun des programmes d'études élaborés depuis le Rapport Parent de 1963 ne présente le concept de créativité comme un apprentissage majeur à effectuer, et ce, que ce soit sous la forme d'une compétence, d'un objectif ou de toute autre forme d'élément constitutif. De façon spontanée, le concept de

créativité fait plutôt référence aux arts (MÉQ, 2001a) sans toutefois faire proprement partie des apprentissages officiels liés à cette discipline. Cette constatation peut sembler quelque peu surprenante en regard de la situation exposée précédemment concernant l'opinion publique, les médias et le gouvernement. Elle invite à une investigation plus poussée du concept de créativité.

## 1.2 Les origines du concept de créativité

En ce qui concerne l'origine du mot créativité, il est intéressant de constater que son émergence dans l'histoire des sociétés occidentales est assez récente. Effectivement, c'est en 1875, dans une monographie dont l'auteur est un historien d'origine anglaise, que ce mot a été vu à l'écrit pour la première fois. De façon plus précise, c'est dans le livre *History of Dramatic English Literature* d'Adolphus William Ward (Weiner, 2000) qu'on a retrouvé la première apparition du mot créativité.

Étonnamment, l'arrivée du mot créativité dans les dictionnaires et dans le langage populaire ne s'est produite que 75 ans plus tard, soit en 1950 (Weiner, 2000). Cette arrivée concorde avec le tout premier discours du professeur J. P. Guilford devant les membres de l'Association des psychologues américains, dont il était le président. M. Guilford a alors fait état du manque de recherche sur la créativité (Puccio, 1999). Il a également exhorté les chercheurs à se pencher de façon systématique sur ce concept (Beaudot, 1981, Gardner, 1993). Selon Beaudot (1981), ce discours de Guilford est l'élément déclencheur qui a motivé la réalisation des toutes premières recherches scientifiques d'envergure sur la créativité.

À cette époque, trois terrains d'études ont principalement été exploités. Tout d'abord, il y a l'identification des caractéristiques de la créativité sur laquelle Guilford a travaillé. Ensuite, certains chercheurs, tels que Baron et MacKinnon, se sont penchés sur la personnalité des créateurs. Enfin, les techniques de développement de la créativité ont été approfondies, entre autres, par Osborn, Parnes et Meadow (Beaudot,

1981). Des perspectives somme toute assez instrumentales de la créativité qui visaient à cerner les éléments constitutifs afin de mieux en comprendre les mécanismes.

Considérant les nombreuses investigations scientifiques ayant été produites au sujet du concept de créativité (Gardner, 1993), on pourrait croire qu'il s'agit d'une notion dont la définition est bien circonscrite. Cependant, tel que l'expose Gardner (1993), de nombreux auteurs, provenant de disciplines aussi diverses que la psychologie, les sciences de la gestion ou encore les arts, ont formulé des définitions de la créativité selon leurs champs d'études respectifs. Rhodes (1961) en a d'ailleurs dénombré plus d'une quarantaine au début des années soixante.

Bien que toutes ces définitions soient pertinentes et justifiables, leurs différences parfois majeures permettent difficilement un consensus scientifique concernant la notion de créativité. Deux grands courants peuvent toutefois être dégagés. D'une part, il y a celui mentionné précédemment qui se penche sur les éléments constitutifs et les mécanismes de la créativité. Il renvoie à une perception instrumentale de ce concept. C'est-à-dire l'utilisation par chacun, comme bon lui semble, de son potentiel de créativité (Weiner, 2000). D'autre part, un deuxième courant s'inspire des arts et de la culture. Ce dernier réfère à la pratique des arts comme un moyen d'enrichir sa culture, de comprendre les valeurs fondamentales de sa société et de participer au développement de celle-ci (Rioux, 1969). Selon cette perspective, la pratique artistique permet à chacun de s'impliquer, dans sa société, à son niveau et selon son inspiration créative. En bref, on retrouve, d'une part, un courant basé sur l'utilisation instrumentale du potentiel créatif des individus et, d'autre part, un courant qui vise un enrichissement culturel des individus et de la société.

Pour terminer cette section sur l'origine du concept de créativité, il est intéressant de constater que l'effervescence qui a entouré l'émergence scientifique de cette notion est survenue dans un contexte historique d'après-guerre. À cette époque, les États-Unis étaient une puissance mondiale. Ils rivalisaient avec l'URSS afin d'être en tête

dans le plus grand nombre de domaines possibles, le domaine scientifique étant le plus prisé d'entre tous. En regard de cette situation, Beaudot (1981) affirme que ce qui a motivé l'émergence de l'investigation scientifique au sujet de la créativité « [...] est la recherche d'idées neuves à travers la détection des individus créatifs et cela afin de combler un fossé technologique qui séparait les États-Unis de l'URSS [...] » (p.270). Par cet énoncé, l'auteur veut montrer que le concept de créativité n'est pas né dans un contexte socio-politique neutre. La conjoncture historique dans laquelle l'apparition de ce concept s'est produite a, selon lui, modelé la conception que s'en sont faite les Américains. Ces derniers ayant une grande influence sur l'échiquier mondial, cette conception a sans doute été véhiculée dans d'autres sociétés telles que la nôtre.

### 1.3 La créativité en éducation au Québec : le problème

La possibilité selon laquelle le MÉLS adopte une conception de la créativité qui impliquerait systématiquement l'utilisation d'individus dont le potentiel favorise un développement technologique rapide de la société, soulève certaines interrogations à l'égard de la présence de ce concept en tant que compétence transversale dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). En effet, ce programme, publié par le MÉLS, a pour mission de préparer les citoyens de demain à vivre dans une société voulue démocratique et équitable (MÉQ, 2001a). Une mission qui suppose de responsabiliser les enfants à exercer leur esprit critique, à faire leurs propres choix et à poser des actions en fonction des valeurs promues par cette société (MÉQ, 2001a). Le PFÉQ (MÉQ, 2001a) inclut donc une mission qui se situe directement dans l'optique de la tendance épistémologique du concept de créativité relative à l'enrichissement culturel, mais subit également des influences d'origine historique qui semblent soutenir la tendance épistémologique relative à l'utilisation instrumentale. Deux positions différentes semblent donc se confronter au cœur d'un même document d'une grande importance. Le PFÉQ (MÉQ, 2001a) étant le document de référence pour tous les intervenants scolaires québécois, une telle situation laisse présager une confusion majeure

concernant la définition du concept de créativité véhiculée dans le milieu éducatif québécois, sinon une dichotomie épistémologique difficilement conciliable.

Dans la perspective d'une confusion majeure, cette dernière pourrait être présentée comme la difficulté d'identifier, pour les intervenants scolaires qui consultent le PFÉQ (MÉQ, 2001a), une position claire concernant le concept de créativité. La situation présentée précédemment laisse, en effet, croire que ce programme utilise des informations qui semblent être contradictoires ou, du moins, qui s'inspirent de tendances épistémologiques différentes, ce qui empêcherait les lecteurs de se faire une idée précise du concept. En ce qui concerne la possibilité d'une dichotomie épistémologique inconciliable, elle implique invariablement qu'il y ait deux positions différentes, pouvant être représentées dans cette problématique par les tendances épistémologiques du concept de créativité liées à l'enrichissement culturel ainsi qu'à l'utilisation instrumentale. Cette possibilité suppose également que les deux positions ne soient pas compatibles. C'est-à-dire que les éléments constitutifs de chacune de ces tendances présenteraient des différences essentielles qui rendraient difficile, voir impossible, leur cohabitation dans un même programme. Dans cette éventualité, on pourrait alors croire qu'il existe, dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a), deux interprétations distinctes et incompatibles du concept de créativité et qu'elles ont une influence sur l'interprétation qu'on donne à cette notion dans tout le milieu de l'éducation québécois.

Que l'une ou l'autre de ces deux situations se présente, certaines conséquences sont à prévoir. En effet, outre des difficultés d'interprétation des documents écrits pour les divers intervenants du milieu scolaire ainsi que des situations scolaires problématiques risquant de se trouver dans l'impasse, il pourrait être possible de voir apparaître le profil de ce que Vallance (1980) appelle un curriculum implicite. C'est-à-dire un ensemble d'apprentissages ne faisant pas partie du programme éducatif officiel sanctionné par le MÉLS, mais qui transcende l'éducation en opérant à partir d'attitudes, de biais, de règles et de valeurs sociales (Vallance, 1980).



Dans les faits, il faut d'abord comprendre que la position adoptée par le MÉLS en regard du concept de créativité influence l'ensemble du système éducatif québécois. En effet, comme la compétence sur la créativité est de type transversal, tous les intervenants scolaires, du conseiller pédagogique de la commission scolaire au concierge de l'école, se doivent de la promouvoir (MÉQ, 2001a). Ces derniers ont donc la responsabilité de se référer à ce que le MÉLS expose afin d'aller dans le même sens. Cette position se retrouve également dans les classes puisque l'enseignant véhicule une perception qu'il veut, lui aussi, conforme à celle du MÉLS. Conséquemment, les apprentissages des élèves en sont influencés. Maintenant, du fait que la position du MÉLS ne soit pas claire, les intervenants scolaires n'ont pas de repères précis en regard de cette notion. Ils diffusent donc les éléments qui leur semblent être justes en fonction de leur propre interprétation de la position du MÉLS. Cette situation a pour effet de créer les conditions propices à la présence d'un curriculum implicite.

#### 1.4 La pertinence et les limites du projet

Étant donnée l'importance qu'a le concept de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a), la confusion qui émane de cette situation invite à se pencher plus spécifiquement sur ce dernier dans le milieu éducatif québécois. Étant moi-même enseignante et donc en partie responsable de l'instruction, de la socialisation ainsi que de la qualification des générations futures (MÉQ, 2001a), il me semble primordial d'investiguer cette situation afin de m'approprier le concept de créativité et d'être en mesure de porter un jugement éclairé sur la présente situation. Il est d'ailleurs de la responsabilité de l'enseignant, tel qu'énoncé par la compétence professionnelle *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*, d'exercer une pratique réflexive et de mettre à l'œuvre son esprit critique devant les situations qu'il confronte (MÉQ, 2001c).

La pertinence sociale (Chevrier, 2003) de ce projet de recherche réside, tout d'abord, dans le fait qu'il s'inscrit au cœur du débat entourant les arts et la culture qui anime le milieu de l'éducation ces dernières années (MÉQ, 1996a). Ce débat traite principalement de la place laissée aux arts et aux activités culturelles dans les programmes scolaires ainsi que dans les horaires de cours. Ensuite, une recherche, ayant pour objet la créativité, rejoint les préoccupations actuelles de grands organismes internationaux œuvrant pour l'éducation et la culture dans le monde. En effet, l'UNESCO affirme que la promotion de la créativité et la liberté de son épanouissement par le dialogue culturel est un des moyens essentiels pour préserver la vitalité des cultures (Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2006). L'UNESCO mentionne également que, comme la créativité est l'affaire de tous et qu'elle peut même aider les jeunes, en particulier dans les milieux défavorisés, à faire entrer l'éducation artistique dans tous les cursus scolaires, elle devrait être l'acquis des réflexions déjà menées dans toutes les régions du monde (Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2006).

La pertinence scientifique (Chevrier, 2003) de cette étude relève, d'une part, de sa contribution à la réinsertion du concept de curriculum implicite dans la recherche. Ce concept, qui a principalement été utilisé dans les années 70, semble, depuis quelques années, s'être effacé du vocabulaire éducatif. Une remise en lumière de ce dernier pourrait être dès plus stimulante pour la recherche en éducation actuelle. Elle pourrait même lancer de nouvelles pistes d'études. D'autre part, l'originalité de ce projet tient dans sa méthodologie. En effet, l'utilisation d'une méthodologie de nature qualitative n'est habituellement pas d'usage dans les études référant au concept de curriculum implicite (Vallance, 1980). Le chapitre 3 explicite les particularités des méthodologies qualitatives de façon détaillée, ce qui permet de saisir les avantages de ce choix.

Dans un autre ordre d'idées, les détails d'un phénomène, d'un questionnement ou d'une situation particulière ne peuvent être observés, étudiés, découverts ou réfléchis

en une seule étude. Tout travail de recherche se trouve donc face à des limites. Concernant ce mémoire de maîtrise, il est une de ses limites qui a une grande ampleur. Celle-ci réfère à la généralisation des résultats. En effet, les résultats de cette recherche sont difficilement généralisables, et ce, en plusieurs points. Tout d'abord, comme le contexte québécois a été ciblé dès le premier chapitre et que des éléments spécifiques à celui-ci ont été pris en compte tout au long de la recherche, il est difficile de généraliser la situation à d'autres contextes, tels ceux des autres provinces canadiennes ou même ceux d'autres pays. Également, la notion de créativité ayant été choisie, définie et étudiée selon ses caractéristiques précises, il est ardu de généraliser les résultats de la recherche à d'autres compétences transversales, telles que celles concernant le jugement critique ou encore l'identité. Enfin, les conclusions de la recherche se basant uniquement sur des informations trouvées dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a), les généraliser à d'autres documents, tel que le *Programme de formation de l'école québécoise-enseignement secondaire 1<sup>er</sup> cycle* (MÉQ, 2001b), n'est pas une option possible sans impliquer une analyse plus poussée de ces documents.

D'autres limites peuvent également être dégagées relativement à la présente étude. Le choix d'une méthodologie qualitative, bien que des plus originaux dans le cadre de ce projet de recherche, implique certaines limites quant à l'objectivité des résultats. Effectivement, malgré l'utilisation de critères d'évaluation permettant d'assurer la scientificité de la recherche (chapitre 3, section 3.4), certaines limites de cause humaine, telle que la part d'interprétation du chercheur dans le choix et la classification des unités de sens identifiées comme pertinentes à l'étude, sont difficilement contrôlables et ont une influence sur les résultats de la recherche. Les lecteurs sont donc invités à prendre connaissance de ces résultats avec discernement. On remarque, aussi, que l'ampleur de la classification des unités de sens dans grille d'analyse finale et leur interprétation laissent peu de place à d'autres aspects liés à la problématique. Des aspects importants, telle que la proposition de pistes de solution, deviennent alors des éléments secondaires très peu discutés dans cette recherche.

## 1.5 Question de recherche

Quelles sont les différentes interprétations du MÉLS concernant le concept de créativité à la lumière du contenu du PFÉQ (MÉQ, 2001a) ?

## 1.6 Hypothèse de la recherche

Il existe plusieurs interprétations du MÉLS concernant le concept de créativité. Je fais l'hypothèse que, parmi celles-là, il s'en trouve au moins deux qui sont incompatibles. Il s'agit précisément de celles présentées précédemment, soit l'enrichissement culturel et l'utilisation instrumentale.

## 1.7 Objectifs de la recherche

### 1.7.1 Objectif général

Dégager les différentes interprétations du MÉLS concernant le concept de créativité par une analyse du contenu du PFÉQ (MÉQ, 2001a).

### 1.7.2 Sous-objectif

Définir, s'il y a lieu, la perspective d'un curriculum implicite concernant le concept de créativité en regard du contenu du PFÉQ (MÉQ, 2001a).

## CHAPITRE 2

### LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Afin d'approfondir la problématique précédemment exposée et d'être en mesure d'y proposer des pistes de réponse, certaines notions théoriques se doivent d'être définies. Tout d'abord, il s'impose de se pencher sur le concept de créativité. Le présent chapitre propose une définition de ce dernier qui se base sur la description des tendances épistémologiques de l'enrichissement culturel et de l'utilisation instrumentale. Concernant la présentation de la tendance épistémologique liée à l'enrichissement culturel, un détour par la notion de culture s'est avéré nécessaire. On trouve les précisions relatives à cette notion en début de chapitre. Par la suite, quelques approches théoriques spécifiques à la créativité et ayant des fondements distincts sont présentées, dans le but de nuancer les propos relatifs aux deux tendances épistémologiques principales. Enfin, puisqu'il existe une éventualité selon laquelle un curriculum implicite pourrait être identifié relativement au concept de créativité dans PFÉQ (MÉQ, 2001a), il importe de définir cette notion. La définition du concept de curriculum implicite se retrouve à la toute fin du chapitre.

#### 2.1 La culture, une notion clé

La culture est une notion clé dans ce projet car, en plus de poser les balises qui permettent de cerner la collectivité étudiée, elle permet de définir un aspect important du concept de créativité. Il importe, en effet, de mentionner qu'il existe un fort lien entre le concept de culture et celui de créativité. En fait, dans l'éventualité selon laquelle la tendance épistémologique du concept de créativité lié à l'enrichissement de la culture est définie, il va de soi qu'une présentation approfondie de cette notion

est nécessaire. Comme la définition du concept de culture varie considérablement en sciences sociales (Morin, 1989), il est des plus importants de préciser la conception privilégiée dans le cadre de cette recherche. Les paragraphes suivants se chargent de réaliser cette précision.

En ce qui concerne la notion de culture, le sociologue québécois Fernand Dumont propose une définition élaborée qui divise ce concept en deux éléments distincts. D'une part, il présente la notion de culture première qui réfère aux actes, aux normes acceptées, aux symboles connus, etc. Il s'agit d'un monde du sens commun dans lequel la conscience de l'homme s'intéresse aux personnes et aux choses (Dumont, 1968). Rioux (1969) précise à l'égard de cette culture que les éléments qui la composent servent de points de repère et de patrons permettant aux hommes de s'insérer dans le monde et de s'y diriger. Les gestes de tous les jours, les valeurs, les objets, les repères familiers ainsi que les autres éléments du contexte collectif quotidien et du patrimoine sont donc regroupés dans cette notion de culture première. Une notion qui peut également être nommée la culture-code (Rioux, 1969).

D'autre part, Dumont (1968) développe la notion de culture seconde. Cette dernière peut être définie comme la prise de conscience des possibilités de changement devant la nature stable et durable de la culture première, considérée comme un repère sécurisant pour l'homme. La notion de culture seconde suggère que la conscience de l'homme ne peut être enfermée, ni dans le monde quotidien et structuré qui l'entoure, ni en elle-même. Elle est donc en réaction à la culture première. La culture seconde s'introduit dans toutes les brèches que la culture première tente de masquer. Selon Dumont (1968), elle crée des parcelles d'un autre monde qui s'actualisent à travers la réalisation d'œuvres d'art et la littérature. Rioux (1969) mentionne que ce mode d'appréhension du monde se tient toujours à distance de la culture première et tente constamment de la réinterpréter et de la réduire. C'est aussi ce qui est appelé la culture-dépassement (Rioux, 1969).

Cette culture seconde amène incertitude et angoisse aux hommes car elle s'immisce dans la structure sécurisante de leur quotidien balisé. La conscience tente alors de rendre compte d'un ailleurs qui existe dans un espace qui semble être à l'opposé de la culture première. C'est ce que Dumont (1968) appelle la stylisation, soit le rapport essentiel entre les deux cultures. Ce rapport se caractérise par sa constante mouvance qui résulte des hésitations, des reculs et des apaisements causés par la confrontation des deux cultures. Pour faire le parallèle avec la démarche artistique mentionnée dans le paragraphe précédent, cela se traduit par une opposition radicale au départ, qui, à la suite de nombreuses démarches de mise en forme, se transforme progressivement en de fragiles réconciliations (Rioux, 1969). La création artistique devient donc, dans cette perspective, une forme d'enrichissement continu qui rend possible l'évolution de la culture première.

Un tel approfondissement de la notion de culture permet, d'une part, de saisir le lien très fort qui uni les concepts de culture et de créativité. D'autre part, il invite à se pencher davantage sur les bouillonnements de notre société et les répercussions de ceux-ci sur ses institutions. En effet, le rapport entre la culture première et la culture seconde, tel que proposé par Dumont (1968), permet de saisir une réalité particulière qui passe outre les définitions conventionnelles de la culture.

### 2.1.1 Le concept de culture en éducation

Parmi les institutions mentionnées dans le paragraphe précédent, certaines sont liées au milieu de l'éducation. Les discussions et bouillonnements qui les animent ont récemment abordé le concept de culture. En effet, une importante recommandation a été faite à ce sujet lors des États généraux sur l'éducation de 1995-1996. *L'Exposé de la situation* (MÉQ, 1996a), qui est la première partie du rapport officiel de ces États généraux, en témoigne dans un texte qui commande un rehaussement de la culture générale par un plus grand nombre d'heures d'enseignement de l'histoire ainsi qu'une plus grande place laissée aux arts. Ce rapport mentionne également que les propos

des participants lors des audiences publiques réfèrent essentiellement à une conception humaniste de la culture (MÉQ, 1996a). C'est-à-dire que, de façon générale, la société québécoise souhaite mettre les enfants davantage en contact avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture ainsi qu'avec les artistes et les productions humaines les plus significatives (MÉQ, 1996b). Il est donc possible de constater, du moins dans les écrits ministériels, un mouvement qui tend à imprégner le quotidien scolaire québécois de sa culture première, voire de sa culture seconde, tel qu'entendu chez Dumont (1968).

Parmi les actions concrètes entreprises par le MÉQ à l'égard de cette recommandation, on trouve la création de la compétence concernant le concept de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). Cette dernière étant de nature transversale, c'est-à-dire transcendant l'ensemble des domaines généraux de formation, les domaines d'apprentissage ainsi que toutes les activités liées au curriculum scolaire québécois, son actualisation dans les grandes réalisations de ce monde doit toucher l'ensemble des situations d'apprentissage. Cela permet ainsi aux enfants un contact régulier avec des modèles culturels, tel que demandé par les participants aux audiences publiques lors des États généraux sur l'éducation de 1995-1996 (MÉQ, 1996b). Cela leur permet également d'intégrer les éléments de leur culture première et d'expérimenter les incertitudes et les angoisses qu'amène le contact avec la culture seconde (Dumont, 1968).

## 2.2 La créativité, au cœur d'une problématique éducative

Le concept de créativité étant au cœur de la problématique de cette recherche, un approfondissement des origines de son investigation scientifique s'avère pertinent. Tout d'abord, rappelons que ce mot a été vu pour la première fois à l'écrit en 1875 bien que son apparition dans les dictionnaires ne soit survenue que 70 ans plus tard, soit tout juste après la Seconde Guerre Mondiale. Selon Weiner (2000), la prise de conscience des conséquences de cette guerre telles que la réalité des camps de



concentration, celle de la destruction de masse ainsi que la menace de la bombe atomique a d'abord généré, dans le monde occidental, une crainte insoupçonnée concernant le potentiel de création et de destruction de l'être humain. Par contre, le soulagement d'avoir survécu aux horreurs de la guerre ainsi que la fierté des États-Unis et de l'Union soviétique d'être devenus des puissances mondiales ont pris le pas sur cette peur. C'est d'ailleurs l'énergie du renouveau qui a lancé les deux gouvernements dans une compétition démesurée. Cette compétition a amené une accélération des changements sociaux, des avancées scientifiques et technologiques majeures ainsi qu'une poussée économique qui ont contribué au développement rapide du concept de créativité dans les sociétés occidentales modernes.

Tel qu'il a été mentionné dans la problématique, divers champs de recherche ont été étudiés pour tenter de définir le concept de créativité (Beaudot, 1981). Cette situation a mené à l'élaboration de nombreuses définitions du concept (Gardner, 1993, Rhodes, 1961) encore utilisées de nos jours. Ces dernières étant très variées, il est difficile de faire un consensus scientifique. Par contre, comme il a été présenté précédemment, deux tendances épistémologiques peuvent être dégagées de ces définitions. Ces tendances serviront de références principales lors de l'analyse des résultats de cette recherche.

### 2.2.1 Première tendance : l'enrichissement culturel

Présenter le concept de créativité tel qu'un enrichissement culturel exige l'approfondissement de quelques éléments distincts. Parmi ceux-ci, l'exploration de certains détails historiques permet de prendre connaissance du contexte ayant entouré l'émergence de cette tendance épistémologique. À ce sujet, Weiner (2000) mentionne que les décennies qui ont suivi la fin de la 2<sup>e</sup> Guerre Mondiale ont apporté de nombreuses transformations d'ordre culturel dans les sociétés occidentales. Ces transformations ont eu une influence majeure sur la conception de la créativité véhiculée dans ces sociétés (Weiner, 2000).

De façon plus précise, il faut savoir que ces transformations culturelles ont été initiées par les changements sociaux d'après-guerre mentionnés précédemment (Weiner, 2000). Ces derniers ont considérablement transformé le visage du monde, ce qui a poussé certains chercheurs à tenter de les décrire et de les comprendre (Weiner, 2000). Les travaux de ceux-ci ont mené à l'essor du champ de l'anthropologie permettant ainsi un regard scientifique sur ces changements. Grâce à ce domaine des sciences humaines, les sociétés dites « cultivées » ont commencé à s'intéresser aux sociétés dites « barbares » (Weiner, 2000). Il s'agit d'un moment charnière dans l'émergence de la tendance épistémologique de l'enrichissement culturel du concept de créativité lors duquel les créations dites « primitives » se sont vues accorder le statut d'œuvres culturelles et artistiques (Weiner, 2000). Les sociétés occidentales se sont alors peu à peu ouvertes au multiculturalisme, encourageant ainsi les échanges de créations.

La signification des œuvres échangées n'étant pas toujours perçue selon leur contexte d'origine et le marché des créations artistiques étant très élitiste, les contemporains en sont venus à définir comme créative toute production unique, nouvelle et qui apparaît exclusive (Weiner, 2000). La perception de la créativité est alors devenue très large, permettant à tous d'être considérés comme créatifs, et ce, même dans les activités quotidiennes (Weiner, 2000). Les échanges de création ont également mené à une expansion de l'intérêt des populations occidentales pour l'art, encourageant ainsi les gouvernements à démocratiser ce domaine (Weiner, 2000). Dès lors, la possibilité a été offerte à tous les citoyens de s'intéresser aux diverses productions artistiques et culturelles disponibles et de participer à l'enrichissement de leur culture par leurs propres productions.

Poursuivant au sujet des transformations culturelles, le changement du statut de la femme a, lui aussi, eu un impact sur l'interprétation du concept de créativité dans les sociétés occidentales (Weiner, 2000). Tout d'abord, l'arrivée des femmes dans des domaines anciennement réservés aux hommes, tels que les sciences et les lettres, a

ouvert la voie à de nouvelles perceptions de la sensibilité créative. Également, une plus grande valeur a été accordée aux tâches étant essentiellement vouées aux femmes et plus particulièrement aux métiers d'art dont elles étaient les principales ambassadrices (Weiner, 2000). Ces derniers sont par ailleurs porteurs de traditions culturelles encore présentes de nos jours.

L'ensemble de ces transformations historiques d'ordre culturel a tissé la toile de fond qui inspire cette tendance épistémologique du concept de créativité présenté comme un enrichissement culturel. De nombreux artistes, auteurs et scientifiques du monde occidental se sont inspirés de cette perception pour réaliser leurs œuvres et leurs travaux. D'ailleurs, le sociologue québécois Marcel Rioux, propose un modèle d'éducation artistique qui se base sur une conception d'enrichissement culturel de la créativité. Une description de ce modèle, extraite du *Rapport de la Commission d'enquête sur les arts au Québec* (Rioux, 1969), permet de présenter quelques impacts éducatifs de cette tendance épistémologique.

D'un point de vue général, le *Rapport de la Commission d'enquête sur les arts au Québec* (Rioux, 1969) affirme que toute éducation doit viser le développement total de l'humain. Elle prévoit ainsi l'acquisition de deux degrés de mobilité chez les enfants. Le premier concerne les spécialités variées et changeantes, c'est-à-dire les domaines de connaissances, qui seront au cœur de leur vie professionnelle. Le second relève du cheminement entre l'approfondissement de ces spécialités et la personnalité globale. Autrement dit, l'élève devra, au cours de son cheminement scolaire, apprendre à être efficace dans son adaptation au mouvement et à l'imprévisible. Pour réussir une telle éducation, Rioux (1969) propose un modèle éducatif basé sur une intégration complète des arts dans le programme scolaire.

Afin de bien comprendre ce modèle, Rioux (1969) mentionne qu'il est primordial de faire la distinction entre les notions d'éducation artistique, d'enseignement des arts et de technique artistique. Tout d'abord, l'éducation artistique doit être perçue comme

une matière de base au même titre que les mathématiques et le français (Rioux, 1969). L'art offre, en effet, le matériel nécessaire à la fonction symbolique et favorise l'équilibre entre le langage verbal et formalisé, une étape de développement fondamentale chez les jeunes enfants (Rioux, 1969). L'art permet également l'expérience esthétique, un vecteur de connaissances appréciable. Ensuite, l'enseignement des arts se définit comme « [...] l'intégration, dans l'éducation, de ce qui peut être enseigné dans un art » (Rioux, 1969, tome 1, p.105). Il s'agit de l'apprentissage des techniques qui sont particulières à chaque forme d'art. Ces techniques artistiques sont perçues comme un soutien fondamental à ce que Rioux (1969) appelle le processus général de l'éducation artistique. Il mentionne qu'elles font partie intégrante du processus, mais rappelle qu'elles ne doivent jamais en devenir le centre.

Concernant l'éducation artistique, Rioux (1969) démystifie la conception selon laquelle cette dernière est basée sur la créativité. Selon lui, il s'agit d'une erreur car la finalité première de l'éducation artistique doit être l'expérience esthétique. Se basant sur cet élément, il explique quatre impacts éducatifs de l'éducation artistique (Rioux, 1969). Le premier est le développement de la créativité. En fait, la créativité ne peut être l'objectif spécifique de l'éducation artistique, car on la retrouve dans toutes les activités de l'homme. Toutefois, la créativité artistique développe toutes les formes de créativité. Elle est au service de la liberté, une liberté qui influence profondément l'éducation (Rioux, 1969). Le deuxième impact est le développement de l'affectivité qui comprend une évolution allant de l'adaptabilité à des situations nouvelles jusqu'à l'expression du moi personnel. L'éducation artistique a pour but d'insérer l'affectif dans le plus formalisé (Rioux, 1969). Le troisième est le développement de la perception qui vise l'organisation progressive des expériences kinesthésiques rendant ainsi la communication plus diversifiée, plus sélective, plus fine et plus libérée (Rioux, 1969). Enfin, il y a le développement du sens social, car

l'art, qui peut résulter d'un travail créateur collectif, influence autant la vie sociale que la société l'influence lui-même (Rioux, 1969).

Comme Rioux (1969) considère l'expérience esthétique nécessaire à l'éducation artistique, quelques précisions sur cette notion s'avèrent pertinentes. D'après les écrits de Dufrenne (1967), l'expérience esthétique est composée de deux éléments distincts mais unis. Il s'agit de l'objet esthétique et de la perception esthétique. Selon cet auteur, l'objet esthétique se définit par l'œuvre d'art en tant que perçue. C'est-à-dire qu'on l'identifie en tenant compte de l'œuvre d'art comme un élément indépendamment de l'acte qui la vise. Il faut, par contre, se garder de faire des synonymes de ces deux concepts. En fait, « [...] l'objet esthétique ne peut se définir qu'en référence, au moins implicite, à l'expérience esthétique, alors que l'œuvre d'art se définit en dehors de cette expérience et comme ce qui la provoque. » (Dufrenne, 1967, p.9).

La perception esthétique, selon Dufrenne (1967), est la révélation constitutive de l'objet esthétique. Entendons par cette expression que la perception esthétique est le fondement de l'objet esthétique tout en lui étant subordonnée. En ce sens, elle n'en est pas la créatrice et, en se soumettant à lui, elle devient l'achèvement de son existence. Dufrenne (1967) dit « Percevoir esthétiquement, c'est percevoir fidèlement. » (p.9). Il affirme que la perception esthétique en soi est une tâche, car pour être adéquate, elle doit cerner l'objet esthétique de façon à rendre son essence et à lui faire pleinement crédit. Pour faire suite à cette affirmation, il est possible d'ajouter que percevoir esthétiquement, c'est s'enrichir culturellement. C'est-à-dire que l'expérience esthétique exige l'effort de plonger au cœur de la signification de ce qu'un artiste a voulu exprimer en regard d'un sujet précis. La personne qui choisit de vivre ce type d'expérience se confronte à l'expression des incertitudes et des angoisses que la culture seconde a inspiré à autrui, lui permettant ainsi d'avancer dans ses propres hésitations, reculs et apaisements relatifs à cette dernière.

Pour terminer cette section sur l'enrichissement culturel, il est intéressant de faire le parallèle avec la perception que se fait le MÉLS de cette notion, et ce, au regard du PFÉQ (MÉQ, 2001a). Comme cet élément a été traité dans la section concernant la notion de culture, un bref rappel de celui-ci conclura cette section. Selon le MÉLS, l'enrichissement culturel, dont on a demandé un rehaussement lors des États généraux sur l'éducation de 1995-1996, passe par la mise en contact des élèves avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture ainsi qu'avec les productions humaines les plus significatives (MÉQ, 2001a).

### 2.2.2 Deuxième tendance : l'utilisation instrumentale

Une deuxième tendance peut être identifiée concernant la définition du concept de créativité. Il s'agit d'une tendance qui vise le développement de la créativité au maximum du potentiel de chacun. Elle a pour but de permettre une utilisation optimale de celle-ci dans les diverses sphères d'activité de la vie quotidienne et plus particulièrement dans le domaine professionnel. Afin d'explicitier cette tendance de façon plus pointue, certains détails historiques sont présentés, intercalés de précisions scientifiques et théoriques.

Pour débiter, rappelons que Guilford a exhorté les chercheurs à se pencher sur le concept de créativité lors de son discours devant l'Association des psychologues américains en 1950 (Beaudot, 1981, Gardner, 1993). À la suite de cette allocution, de nombreuses initiatives d'étude systématique du concept de créativité ont vu le jour. Elles ont amené ce concept au cœur des préoccupations scientifiques de la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle (Weiner, 2000). Les principales avancées scientifiques de ces recherches se sont centrées sur les processus cognitifs de la créativité. Une perspective qui s'est peu à peu insérée dans la conception occidentale de cette notion (Weiner, 2000).

Parmi ces études dédiées à la créativité, les travaux de Guilford sont une référence. Ceux-ci ont d'abord traité du concept d'intelligence, ce qui a amené l'auteur à formuler un modèle nommé *the structure of intellect* (Amégan, 1993). Grâce à ce modèle, qui expose en détails les éléments constitutifs de l'intelligence, Guilford a pu identifier et expliciter davantage ceux qui relèvent du comportement créatif (Amégan, 1993). En résumé, ce modèle soutient que l'intelligence, grandement sollicitée dans les comportements créatifs, réfère à une série d'habiletés permettant de traiter l'information (Amégan, 1993). Chacune de ces habiletés met en œuvre des processus intellectuels qui sont nommés les opérations. Ces opérations sont au nombre de cinq. Elles regroupent la cognition, qui est liée à la saisie et à l'incorporation de données, la mémoire, qui réfère à l'enregistrement, l'entreposage et le rappel des données, l'évaluation, qui est liée à la comparaison de données, la production convergente, qui renvoie à l'utilisation précise de données afin de réaliser une tâche déterminée et, enfin, la production divergente, qui implique la conception de nombreuses idées afin de résoudre un problème ou d'effectuer une tâche (Amégan, 1993).

Selon Guilford, certaines des habiletés, liées aux composantes du concept d'intelligence, jouent un rôle important dans le comportement créatif (Amégan, 1993). Ces dernières, qui mettent spécifiquement en œuvre l'opération de la production divergente, sont au nombre de quatre (Amégan, 1993). On retrouve d'abord la fluidité, qui permet un rapide débit d'idées. Ensuite, il y a la flexibilité, qui permet de trouver des approches diversifiées pour aborder une situation. Il y a également l'originalité, qui est la capacité de trouver des solutions habiles, astucieuses et sortant de l'ordinaire. Enfin, on retrouve l'élaboration qui permet de développer et d'ajouter des détails à une solution. C'est ce qui complète cette brève description des processus cognitifs du concept de créativité inspirés par le modèle *the structure of intellect* proposé par Guilford. Un modèle sur lequel de nombreux chercheurs se sont basés dans leurs études concernant le concept de créativité.

Poursuivant sur la tendance épistémologique du concept de créativité liée à l'utilisation instrumentale, il est pertinent de se pencher sur la perspective de ce concept adoptée dans le monde des affaires. Il s'agit d'une des perspectives les plus répandues de nos jours. Cette sphère d'activité, dont le développement a subi une accélération majeure au sortir de la Deuxième Guerre Mondiale, s'est constamment inspirée des progrès de la science afin d'accroître son efficacité. Il n'est donc pas étonnant qu'elle se soit rapidement appropriée le concept de créativité selon ses besoins particuliers (Weiner, 2000). En fait, ce qui a mené les hommes d'affaires à s'intéresser à cette notion sont les résultats efficaces de son utilisation dans la résolution de problème. En effet, les travailleurs qui sont en mesure de résoudre des problèmes de façon créative sont généralement considérés comme productifs par les entrepreneurs pour qui l'innovation est l'élément fondamental d'une société économiquement stable (Weiner, 2000). Suivant cette optique, de nombreux séminaires ainsi que des programmes d'entraînement consacrés à cette habileté ont vu le jour. Ils ont inondé le milieu du commerce dès les années 1950 et sont encore utilisés actuellement dans des versions améliorées (Weiner, 2000). Cette perspective du concept jumelée à la consolidation du système capitaliste a mené à la naissance de ce qu'il est possible aujourd'hui d'appeler une industrie de la créativité (Weiner, 2000).

D'un point de vue théorique, la résolution de problème peut être définie comme une démarche méthodique en vue de trouver une réponse à une question préoccupante ou encore de déterminer une façon de parvenir à un résultat désiré (Legendre, 2000). Legendre (2000) déclare qu'elle peut faire appel à l'intuition, à l'imagination et même à l'humour. Pour certains, la résolution de problème peut être un exercice quotidien, le plus souvent individuel, de l'aptitude à trouver des réponses originales et pertinentes à des problèmes de moyenne envergure (Timbal-Duclaux, 1990). Ce peut aussi être la mise en œuvre, généralement à l'aide d'un ou de plusieurs individus,



d'un processus de recherche intégré qui s'applique à des problèmes d'une certaine ampleur (Timbal-Duclaux, 1990).

Un des éléments fondamentaux de la résolution de problème est la démarche qui lui est associée. Cette dernière réfère à la façon dont sera étudié le problème, c'est-à-dire aux différentes étapes à réaliser. Plusieurs auteurs se sont penchés sur cet élément fondamental et proposent divers modèles de résolution de problème. Les différentes étapes sont sensiblement les mêmes d'un modèle à l'autre. Pour en présenter l'essentiel, le modèle de résolution de problème de Jaoui (1988) est explicité dans le paragraphe suivant.

La première étape d'une résolution de problème est la perception du problème. Cette étape exige de saisir le problème sous un œil neuf, c'est-à-dire tel que le percevrait un enfant. Pour réaliser cette prise de distance, il est nécessaire d'être muni d'outils appropriés. La seconde étape réfère à l'analyse du problème. Elle exige une prise de conscience adéquate des différents éléments du problème, soit les contraintes, les points de vue, les objectifs contradictoires, et ce, toujours au moyen d'outils créatifs. La troisième étape est la production d'idées. Elle consiste en la production d'un maximum d'idées et de solutions sans tenir compte de leur faisabilité ou de leur coût. La quatrième étape renvoie à la sélection des solutions. En fait, il s'agit d'examiner les solutions selon un triple critère d'efficacité, d'originalité ainsi que de faisabilité et de les classer pour ensuite faire un choix. La cinquième étape est la communication et l'application des solutions. La solution créative ayant été déterminée, il ne reste plus qu'à la vendre au décideur de manière créative. Il est alors important d'étudier les arguments à utiliser et de tenter d'anticiper les critiques possibles. Choisir les partenaires, le lieu et le moment pour présenter la solution retenue peut également être avantageux.

Pour conclure cette section, il s'agit d'une brève présentation de la tendance épistémologique de l'utilisation instrumentale du concept de créativité. Rappelons

que cette dernière vise le développement du potentiel de créativité de chacun ainsi que son utilisation dans toutes les sphères de la vie quotidienne et principalement dans le milieu professionnel. Il va de soi que cette tendance aurait pu être présentée de façon beaucoup plus élaborée. Par contre, le but de la présente section étant de comprendre cette dernière et non d'en définir le détail, un choix restreint dans la présentation des écrits aura, sans doute, permis au lecteur d'en saisir l'essentiel sans s'encombrer d'une trop grande quantité d'informations.

### 2.2.3 La zone grise

Bien qu'il y ait des tendances épistémologiques marquées relativement à la définition du concept de créativité, de nombreux écrits qui n'y réfèrent pas. Ceux-ci, qui sont fondamentalement différents les uns des autres, peuvent être regroupés dans une zone qui se situe entre les deux tendances épistémologiques présentées, et ce, en raison de leur neutralité relativement à ces dernières. L'intérêt de ces théories réside dans le fait qu'elles apportent un éclairage particulier au concept, ce qui permet de soulever d'autres dimensions de sa définition. Elles permettent également de nuancer les positions relatives aux deux tendances épistémologiques principales par l'apport d'éléments n'ayant pas été envisagés par ces dernières. Parmi ces théories, deux d'entre elles sont présentées.

La première théorie est celle de la personnalité créative. C'est-à-dire la position scientifique selon laquelle il existe des caractéristiques personnelles qui se distinguent spécifiquement chez les individus dits créatifs. Beaudot (1981) mentionne que plusieurs auteurs se sont penchés sur ce sujet. Parmi les caractéristiques personnelles identifiées par ces auteurs, certaines leur sont communes. Comme ces dernières ne sont pas toujours accompagnées d'une définition, des ouvrages généraux ont été utilisés dans certains cas. On retrouve ainsi la sensibilité esthétique, qui est la capacité d'un individu à s'émouvoir face à une œuvre d'art, face à ce qui est jugé comme beau (Legendre, 2000, Office québécois de la langue française, 2006). Ensuite, il y a la

prise de risque, qui consiste à s'exposer à un danger dans l'espoir d'obtenir un avantage (Robert, 2003). Puis, il y a l'indépendance de pensée et d'action, qui réfère à la capacité d'être autonome au plan des idées, des sentiments et des habitudes de vie (Office québécois de la langue française, 2006). Enfin, on retrouve l'engagement, qui se rapporte à l'effort constant fourni par un individu cherchant sans cesse des pistes de solution aux défis qu'il se donne (MacKinnon, 1978). Selon MacKinnon (1978) ces caractéristiques ne se retrouvent pas nécessairement chez tous les individus. Chacun d'entre nous possède ses propres particularités qui contribuent à définir sa personnalité et du même coup son potentiel créatif (MacKinnon, 1978).

La seconde théorie à être présentée réfère à un courant qui se nomme la psychologie sociale de la créativité. Il s'agit d'un courant qui a fait son apparition un peu plus tardivement dans l'histoire, soit dans les années 1980. Initiée par Teresa Amabile, cette position scientifique a été élaborée en réaction aux premières recherches sur la créativité. Ces dernières étant uniquement centrées sur l'individu créatif, elles laissaient de côté les facteurs environnementaux pouvant avoir une influence dans la définition de ce concept (Hennessey, 2003). La psychologie sociale de la créativité, affirmant que l'expression de ce concept ne naît pas dans un vide, considère comme primordial, l'étude des aspects environnementaux entourant ses manifestations. (Hennessey, 2003).

Globalement, les chercheurs s'inspirant du courant de la psychologie sociale de la créativité ont découvert que certains facteurs environnementaux ont un impact négatif sur les performances créatives (Amabile, 1992). Parmi ces facteurs, on retrouve, premièrement, l'évaluation, qui est celui ayant la plus grande influence selon Amabile (1992). Certaines études montrent à ce sujet que la simple attente d'une évaluation a un impact majeur sur le degré de créativité présenté dans une tâche donnée. Deuxièmement, il y a l'usage de récompenses à des fins de motivation extrinsèque (Amabile, 1992). Il semblerait, lorsqu'un renforcement positif est en jeu, qu'il soit difficile de se concentrer sur l'exercice à effectuer. Ainsi les individus présents

pensent au prix à gagner et ne libèrent pas leur esprit afin d'explorer toutes les possibilités. Troisièmement, on retrouve la compétition, qui intègre l'évaluation et les récompenses (Amabile, 1992). Ce facteur est plus complexe car il implique, d'une part, des situations mettant les individus en comparaison les uns aux autres en lien avec des critères de réalisation préétablis, ce qui fait chuter le degré de créativité des participants. D'autre part, elle offre comme but une récompense, ce qui, tel que mentionné précédemment, mine les performances créatives. Pour terminer, il y a la restriction dans les choix (Amabile, 1992). Le fait de contrôler les moindres détails d'une situation empêche les individus de laisser libre cours à leur créativité, puisqu'ils doivent se concentrer sur le respect des exigences.

Les théories de la personnalité créative et de la psychologie sociale sont deux exemples qui permettent de montrer la réalité selon laquelle il existe une diversité d'interprétations théoriques du concept de créativité, et ce, malgré la présence marquée de deux tendances épistémologiques centrales, présentées dans ce chapitre. La zone grise vient donc compléter, par les nuances qu'elle apporte, la présentation du concept principal de cette recherche.

### 2.3 Le curriculum implicite, un concept à considérer

Le concept de curriculum implicite ne fait pas partie de la terminologie linguistique actuelle de l'éducation au Québec. Il n'en a d'ailleurs jamais fait partie, puisque aucune documentation officielle n'y réfère explicitement. Pourtant, de nombreux chercheurs, tant américains qu'européens, se sont penchés sur cette notion. Une notion dont on a pu voir la réelle émergence scientifique vers les années 1970 (Gordon, 1982). Le premier auteur à y avoir référé par écrit, bien qu'il ne fût pas le premier à traiter du concept de curriculum implicite, est le sociologue américain Philip W. Jackson (Wren, 1999). Son livre *Life in the classrooms* (1968), dans lequel il fait état de ses observations du quotidien scolaire afin de déterminer les éléments de

base du curriculum implicite, a servi de référence dans de nombreuses recherches ultérieures concernant ce concept.

À la fin des années 1970, certains chercheurs sur le curriculum implicite, dont le principal est Gordon, ont fortement critiqué une tangente qu'avait prise la recherche concernant ce concept. Selon Gordon (1982), cette notion est devenue, dans les années 1970, la pierre angulaire des critiques radicales de l'éducation aux États-Unis. Il mentionne que les anti-capitalistes et les néo-marxistes se sont littéralement appropriés ce concept afin de renforcer leurs discours socio-politiques, et ce, sans avoir de véritable souci de rigueur scientifique. Un des principaux travaux de Gordon a été de montrer que l'argumentation des écrits de ces derniers rencontrait de nombreuses irrégularités et que la recherche sur le curriculum implicite devait être menée de façon plus objective.

Fort heureusement, d'autres chercheurs ont eu le souci de neutralité socio-politique dans leur investigation du concept de curriculum implicite. Parmi ceux-ci, on retrouve Snyder (1970), Martin (1976), Vallance (1980) et Denscombe (1982) qui ont fait preuve de rigueur et d'objectivité scientifique dans leurs recherches et publications concernant cette notion. Dans le cadre de cette recherche, les propos de Vallance semblent être les plus appropriés afin de déterminer, s'il y a lieu, la perspective d'un curriculum implicite concernant le concept de créativité en regard du contenu du PFÉQ (MÉQ, 2001a).

Présenter les travaux de Vallance nécessite de se pencher, dans un premier temps, sur sa perception particulière du concept de curriculum implicite. Selon Vallance (1980), le curriculum implicite ne doit pas être considéré comme un outil de description de problème demandant une solution pratique ni comme un véhicule de la critique sociale de l'éducation. Il doit plutôt être perçu comme un point de vue unique. Dans cette perspective, le chercheur doit simplement accepter la présence du curriculum implicite et s'encourager à l'identifier, à le caractériser ainsi qu'à clarifier sa valeur.

Ce n'est que par la suite, s'il veut pousser la démarche plus loin, que le chercheur peut vérifier si ce curriculum implicite pose problème.

Vallance définit le concept de curriculum implicite comme « [...] un terme délibérément vague qui réfère à un effet postérieur plutôt qu'à un processus ou un contenu. »<sup>6</sup> (Traduction libre, 1980, p.139). D'après cette auteure, ce type de curriculum est le reflet de forces sociétales que les enseignants ne sont pas en mesure de contrôler. Elle ajoute qu'il est généralisé et transcende l'éducation en opérant à partir d'attitudes, de biais, de règles et de valeurs sociales. Relativement à cette dernière affirmation, il est intéressant de faire une précision inspirée des écrits de Jane Martin (1976). Selon Martin, le curriculum implicite est souvent lié à l'école et au domaine de l'instruction bien qu'il soit présent partout où il y a de l'enseignement. Elle ajoute que le curriculum implicite est, par contre, toujours lié aux apprentissages. Aussi, Martin mentionne que tout ce qui n'est pas dans le curriculum formel ne se retrouve pas nécessairement dans le curriculum implicite. Parfois les apprentissages arrivent naturellement et ne sont pas volontairement enseignés et appris.

Lors de l'analyse d'un curriculum implicite, Vallance (1980) affirme qu'on doit porter une attention particulière aux attributs subtils et irréguliers de l'enseignement. Selon l'auteure, quatre types de résultats peuvent découler de l'analyse d'un curriculum implicite. Ces derniers sont explicités dans le troisième chapitre du présent mémoire, soit le cadre méthodologique de cette recherche. Sont également présentés, dans ce chapitre, les moyens méthodologiques d'investigation d'un curriculum implicite que cette auteure propose.

---

<sup>6</sup>« It is a deliberately vague term, referring more to an after effect (hiddenness) than to any particular process (of hiding) or content (of what is hidden).

Pour conclure ce cadre théorique, rappelons que la notion de culture y est définie selon deux dimensions, soit la culture première et la culture seconde (Dumont, 1968). Grâce à cette perception particulière du concept de culture, la tendance épistémologique du concept de créativité liée à l'enrichissement culturel prend tout son sens. Ainsi la pratique des arts devient un moyen d'enrichir sa culture, de comprendre les valeurs fondamentales de sa société et de participer au développement de celle-ci. Une deuxième tendance épistémologique est également présentée, elle relève de l'utilisation instrumentale du concept de créativité. Selon cette tendance, tous les hommes peuvent développer leur potentiel de créativité et l'utiliser comme bon leur semble dans les domaines de la vie quotidienne. Ensuite, dans le but de nuancer ces deux tendances, on retrouve la zone grise et ses théories de la personnalité créative et de la psychologie sociale de la créativité. Enfin, la notion de curriculum implicite est définie selon les termes de Vallance (1980), afin d'en permettre la recherche potentielle concernant la notion de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). Les assises théoriques de cette recherche étant maintenant posées, il reste à expliciter, de façon concrète, la manière dont toutes ces composantes s'organiseront. Le chapitre suivant s'en chargera en traitant de la méthodologie de recherche.

## CHAPITRE 3

### LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Cette recherche ayant comme objectif général de dégager les interprétations d'un acteur spécifique du milieu de l'éducation concernant une notion scientifique précise, et ce, dans un document qu'il a lui-même écrit, il est primordial de trouver une méthodologie qui favorisera son atteinte. Pour se faire, cette recherche s'inspire des propos de Jodelet (2003) qui traite d'un ensemble de méthodes particulier soit les méthodes qualitatives. Parmi ces dernières se trouve l'analyse documentaire qui est la méthode de recherche retenue dans cette étude. La réalisation d'une analyse documentaire nécessite l'accomplissement de différentes étapes dont une est déterminante. Il s'agit de l'analyse du contenu du document ciblé. Plusieurs techniques d'analyse de contenu sont possibles mais, dans cette recherche, l'analyse sémantique conceptuelle (Mucchielli, 1991) a été choisie. Également, dans le but de démontrer la rigueur et l'objectivité de cette recherche des critères méthodologiques particuliers ont dû être respectés. Ils sont expliqués en détail à la toute fin du chapitre.

#### 3.1 La recherche qualitative

##### 3.1.1 La recherche qualitative en éducation au Québec

Afin de situer historiquement la méthodologie proposée dans cette recherche, il apparaît pertinent de se pencher sur l'évolution de la recherche en éducation au Québec. À ce sujet, Karsenti et Savoie-Zajc (2004), auteurs sur lesquels l'ensemble de cette section est basée, présentent quatre moments historiques ayant conduit à la recherche éducative telle que nous la connaissons aujourd'hui dans les universités québécoises.



Tout d'abord, la naissance de la recherche en éducation au Québec a eu lieu dans les années 1960. À l'époque, le Ministère de l'Éducation, qui en était à ses premières armes, visait surtout l'élaboration d'orientations et de politiques éducatives de laquelle a découlé une recherche essentiellement axiologique. Dans ces mêmes années, le Gouvernement de la province a créé l'Université du Québec, ce qui a permis de regrouper des professeurs dont l'intérêt majeur était la formation pratique.

Dans les années 1970, la recherche en éducation s'est principalement orientée selon le paradigme scientifique traditionnel, soit le positivisme. À cette époque, un fond d'aide a été créé pour soutenir les chercheurs en éducation. Malgré ce dernier, l'interdisciplinarité de la recherche en éducation n'était pas reconnue. Chaque chercheur se centrait donc sur sa propre discipline tout en ignorant les caractéristiques générales des phénomènes éducatifs. La recherche en éducation est alors devenue très spécialisée et de plus en plus difficile d'accès pour les praticiens.

De 1980 au début des années 1990, les sciences sociales ont fait face à une remise en question importante. À cette époque, on a affirmé que le monde social était très différent du monde naturel et qu'il n'était concevable que par nos interprétations. La recherche en éducation au Québec, influencée par ces changements, s'est alors orientée selon le paradigme constructiviste et s'est tournée vers les méthodologies de type qualitatif. Grâce à cette réorientation, la perspective des chercheurs ainsi que celle des praticiens sont alors devenues plus conciliables.

Des années 1990 à aujourd'hui, la recherche en éducation a soulevé la question de la professionnalisation de l'enseignement. Cette orientation se base sur développement de la pratique enseignante réflexive. C'est-à-dire que le praticien doit intégrer, dès la formation universitaire, une habileté de réflexion sur sa pratique. Une grande part de la recherche en éducation actuelle est donc centrée sur le praticien perçu comme un être en devenir s'intégrant dans un contexte social complexe.

### 3.1.2 Recherche qualitative et curriculum implicite

Dans toute l'histoire de la recherche sur le curriculum implicite, les méthodes d'investigation quantitatives ont été privilégiées aux méthodes d'investigation qualitatives (Vallance, 1980). Selon Vallance (1980), cette situation est regrettable, car la recherche qualitative semble être l'approche méthodologique la plus appropriée dans l'étude des curriculums implicites. Elle explique sa position en déclarant que curriculum implicite et recherche qualitative sont des concepts qui exigent une perception du milieu de l'éducation ainsi qu'un état d'esprit différents de ceux requis par la recherche dite traditionnelle.

En ce qui concerne la recherche qualitative, Vallance (1980) mentionne que son utilisation permet au chercheur de se pencher sur la spécificité du milieu éducatif ainsi que sur les phénomènes qui lui sont propres. Également, elle soutient que ce type de recherche rend possible la mise en valeur des aspects particuliers et non généralisables des problématiques éducatives. Selon elle, une des grandes qualités de la recherche qualitative est l'utilisation d'outils permettant de voir, sous la surface, les significations internes et les revers des situations éducatives. Vallance (1980) conclut en déclarant que la recherche qualitative concernant le curriculum implicite permet de s'intéresser aux qualités subtiles et irrégulières de l'enseignement. Cela aurait comme avantage de mettre au jour les processus de base de l'éducation (Vallance, 1980).

Dans une recherche qualitative s'intéressant à un curriculum implicite, quatre possibilités d'analyse peuvent être exploitées (Vallance, 1980). La première est une meilleure compréhension des types d'apprentissage que transmet l'environnement scolaire en dehors du curriculum formel. La seconde est une meilleure compréhension de la façon dont sont transmis ces apprentissages, par qui et quand. La troisième possibilité est une évaluation de la signifiante éducationnelle des apprentissages implicites. La dernière renvoie à la capacité d'émettre un jugement à propos de ce qui peut être fait au sujet de ce curriculum implicite, dans la mesure où une action est possible. Selon Vallance (1980), la possibilité d'analyse la mieux

servie par les méthodes qualitatives est l'évaluation de la signifiante des apprentissages. Elle précise que l'analyse de la signification de ces derniers est une des grandes forces de ce type de recherche.

### 3.1.3 Les particularités de la recherche qualitative

La recherche qualitative a connu un essor considérable depuis les années 1960, et ce, grâce aux nombreux efforts qui ont été faits par certains chercheurs pour la mettre en valeur (Jodelet, 2003). Au cours des années 1980, une réflexion approfondie a permis à ces derniers ainsi qu'à leurs successeurs de formuler certaines règles générales afin d'assurer la validité ainsi que la légitimité des recherches de nature qualitative (Jodelet, 2003). Toutefois, la valorisation de ce type de recherche est un processus continu car, même aujourd'hui, certains chercheurs sont encore sceptiques concernant sa valeur scientifique (Jodelet, 2003).

Dans le but d'explicitier la nature des choix méthodologiques de cette étude, trois particularités de la recherche qualitative sont présentées. La première relève du fait que plusieurs disciplines des sciences humaines s'intéressent et utilisent des méthodologies qualitatives (Jodelet, 2003). Nommons par exemple les sciences de l'éducation, la psychologie, la sociologie et l'anthropologie. Ces disciplines étant souvent influencées les unes par les autres, divers modèles méthodologiques circulent permettant à chacune d'entre elles de bénéficier de techniques élaborées et éprouvées par d'autres (Jodelet, 2003).

La deuxième particularité des méthodologies qualitatives réfère au statut transversal des disciplines des sciences humaines. C'est-à-dire que les méthodes de recherche qualitatives ont l'originalité de pouvoir s'appliquer à différents aspects de la réalité sociale, culturelle et psychologique (Jodelet, 2003). Un phénomène peut donc être interprété selon plusieurs aspects par différents chercheurs provenant de différents domaines. Chacune des études qui en résultent contribue à cerner le phénomène de façon plus complète, et ce, peu importe la discipline choisie.

La troisième particularité de ces méthodologies relève du fait que, très tôt dans l'histoire de la recherche qualitative, ces dernières ont été perçues comme étant naturellement adaptées à la recherche en sciences humaines (Jodelet, 2003). Entendons par cette affirmation que l'étude des conduites humaines dans un contexte social précis nécessite une approche de recherche qui offre une certaine sensibilité quant au caractère interprétatif des connaissances (Jodelet, 2003). C'est-à-dire que la ligne de pensée constructiviste habituellement tenue en sciences humaines requiert les avantages des méthodologies qualitatives. Inversement, les méthodologies qualitatives s'insèrent de façon idéale dans une ligne de pensée constructiviste.

#### 3.1.4 La posture du chercheur

Jodelet (2003) mentionne que « [...] dans la recherche qualitative, le chercheur est son propre instrument et il doit faire un véritable apprentissage du maniement de ces techniques et de la posture qu'il doit adopter pour approcher son objet et ses sujets. » (p.148). L'auteur présente cette posture selon cinq éléments que l'étudiante-chercheuse s'est engagée à respecter au cours de la réalisation de cette recherche.

Le premier élément est la prise de conscience par le chercheur qu'il est partie intégrante de la situation, du milieu ou de la culture dans lequel il fait son étude, et ce, au même titre que les sujets ciblés. Le second réfère à l'importance accordée au sens des phénomènes qui sont étudiés. Le chercheur doit en effet prendre en compte le contexte historique, politique et culturel lors de l'analyse du phénomène. Le troisième élément est relié à la métaphore du bâton rigide et du bâton lâche. C'est-à-dire que le chercheur doit cibler le degré de précision avec lequel il souhaite observer le phénomène en rapport avec la quantité d'efforts qu'il souhaite ou qu'il est en mesure de fournir pour réaliser la recherche. Le quatrième élément décrit les qualités d'empathie et d'intuition qui sont nécessaires au chercheur pour réaliser l'étude. L'empathie lui permet la compréhension intellectuelle du vécu de l'autre, tandis que l'intuition lui permet d'accéder au sens porté par les expressions de ce dernier. Le dernier élément se définit par l'adoption d'une posture réflexive. Il s'agit alors, pour

le chercheur, de développer une habitude de réflexion au regard de la planification des différentes étapes de la recherche et de leur réalisation.

## 3.2 L'analyse documentaire

### 3.2.1 Le choix de la méthode

La méthode choisie pour réaliser une recherche doit permettre de circonscrire adéquatement les éléments principaux de la problématique et de faciliter l'atteinte des objectifs (Jodelet, 2003). Dans cette étude, le choix préalable de la recherche qualitative a influencé la sélection de méthodes potentielles. Parmi ces méthodes potentielles s'est trouvée l'analyse documentaire. Cette dernière possède des caractéristiques qui ont fait d'elle une méthode convenant judicieusement à cette recherche. C'est ce qui a motivé son choix.

Bardin (1977) définit l'analyse documentaire comme une opération ou un ensemble d'opérations qui vise à représenter le contenu d'un document sous une forme différente de sa forme initiale afin d'en faciliter la consultation ultérieure. En d'autres termes, il s'agit d'une méthode scientifique de traitement de documents qui permet de saisir et d'organiser le contenu de ces derniers selon les objectifs ciblés par le chercheur. Au regard des objectifs de cette étude, la définition de Bardin (1977) confirme la pertinence du choix de cette méthode.

### 3.2.2 Ses avantages et ses inconvénients

L'analyse documentaire possède des avantages appréciables. Tout d'abord, elle offre des stratégies qui permettent de fouiller en détail les documents à l'étude. Le chercheur peut ainsi en dégager les idées importantes (Cellard, 1997). Il s'agit d'un aspect des plus intéressants dans le cas de cette recherche, puisque l'objectif général est d'éplucher le PFÉQ (MÉQ, 2001a) afin d'extraire les interprétations du concept de créativité. Également, l'analyse documentaire permet l'élimination d'une grande

partie de l'influence du chercheur puisque, ce dernier n'est pas en contact direct avec l'auteur du texte. En annulant la possibilité de réaction du sujet au moment de la mesure (Cellard, 1997), cette méthode permet d'éviter des biais tels que la désirabilité sociale du sujet ou encore les effets de l'expérimentateur sur ce dernier (Bouchard et Cyr, 2000).

Le principal désavantage de l'analyse documentaire relève du fait que le chercheur n'est pas maître de son instrument de recherche (Cellard, 1997). Effectivement, dans une analyse documentaire, l'information circule en sens unique puisque le chercheur n'est pas en contact direct avec l'auteur (Cellard, 1997). Il peut donc se retrouver face à des éléments confus ou à des idées peu détaillées qu'il ne peut approfondir. Le chercheur doit alors se contenter du matériel qu'il a entre les mains.

### 3.2.3 Le document à l'analyse

Afin de dégager les interprétations du MÉLS concernant le concept de créativité, un seul document a été soumis à analyse. Il s'agit du *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et Enseignement primaire – Version approuvée* publié par le MÉQ en 2001. Tel qu'il est mentionné dans son chapitre un, ce programme est l'aboutissement du débat sur l'efficacité du système éducatif suscité par la Commission des états généraux sur l'éducation de 1996. Il est également le pilier central de la récente réforme de l'éducation au Québec décrite dans l'énoncé de politique éducative de 1997 (MÉQ, 2001a). Il s'agit donc du principal document ministériel officiel sur lequel les enseignants doivent s'appuyer afin de déterminer les apprentissages essentiels à la l'éducation et la formation des enfants du préscolaire et du primaire.

La présence d'un seul document dans cette analyse documentaire s'explique par deux éléments. Dans un premier temps, l'analyse du *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire 1<sup>er</sup> cycle* (MÉQ, 2001b) aurait pu sembler pertinente puisque ce document est la continuité du PFÉQ (MÉQ, 2001a) pour les

degrés scolaires supérieurs. Cela dit, ce programme ne possède pas, au 12 mai 2007, de version approuvée par le MÉLS. C'est-à-dire que son contenu n'a pas été sanctionné par le Gouvernement du Québec. Cette situation pose un problème dans la mesure où les informations tirées de ce programme n'ont pas la même validité que celles tirées du PFÉQ (MÉQ, 2001a). Ce document n'a donc été pas retenu dans le cadre de cette analyse documentaire. Dans un deuxième temps, une recherche dans les documents ministériels officiels de la récente réforme de l'éducation au Québec montre que le PFÉQ (MÉQ, 2001a) est le seul à traiter du concept de créativité de façon plus élaborée. Effectivement, le Rapport de la Commission des états généraux (MÉQ, 1996a et 1996b), celui du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (MÉQ, 1997b) ainsi que l'énoncé de politique éducative (MÉQ, 1997a) mentionnent à peine le concept de créativité dans leur contenu. Ce concept étant l'élément central de la recherche, ces documents n'ont donc pas été retenus dans cette analyse documentaire. Pour terminer, le PFÉQ (MÉQ, 2001a) étant la référence ministérielle officielle en ce qui concerne la récente réforme de l'éducation au Québec ainsi qu'un des seuls documents ministériels officiels de cette réforme à traiter plus largement du concept de créativité, on peut penser que l'ensemble des éléments qui composent les interprétations du MÉLS au regard de ce concept peuvent être en être extrait.

#### 3.2.4 La pré-analyse

La réalisation d'une analyse documentaire comporte différentes étapes. La première d'entre elles est la pré-analyse des documents ciblés. Elle consiste en une série de vérifications qui comporte cinq dimensions (Cellard, 1997). Généralement, ces dimensions tiennent lieu de critères de sélection afin de retenir les documents pertinents. Le document ayant déjà été sélectionné dans cette étude, ces vérifications ont été utilisées pour préciser sa description. Les cinq dimensions présentées par Cellard (1997) sont :

- l'étude du contexte global de l'écriture du document;
- l'identité de l'auteur;

- l'authenticité et la fiabilité du texte;
- la nature du texte;
- les concepts clés du texte.

Pour débiter, Cellard (1997) définit la dimension contextuelle par l'environnement social qui influence l'auteur dans le contenu de ses écrits ainsi que dans le choix de ses destinataires. Selon Cellard (1997), l'analyste doit impérativement connaître la conjoncture sociale, politique, économique et culturelle dans laquelle le document a été écrit afin de l'interpréter correctement. Ces connaissances accompagnées d'un souci d'objectivité évitent au chercheur d'influencer l'analyse des documents par ses propres valeurs. Cellard (1997) ajoute que les connaissances liées au contexte global d'écriture permettent une meilleure compréhension des schèmes conceptuels de l'auteur. Elles rendent aussi possible l'identification des groupes sociaux, des lieux ou des événements auxquels l'auteur fait allusion.

L'étude du contexte de l'écriture du document sélectionné dans cette recherche révèle certaines préoccupations de la société québécoise ayant émergé au cours des dernières décennies (MÉQ, 2001a). Parmi celles-ci, on retrouve d'importants changements tels que l'internationalisation, la mondialisation, l'explosion des connaissances, le développement accéléré des technologies et la complexification de la vie en société (MÉQ, 2001a). Ces changements, qui ont un impact sur tous les domaines de la société, influencent le milieu de l'éducation. Ce dernier se retrouve donc devant des problématiques inédites en matière d'encadrement éducatif, de scolarisation et de formation desquelles émergent des préoccupations plus spécifiques (MÉQ, 2001a).

Au cours des dernières années, l'ensemble de ces changements a pris une importance telle que le gouvernement a dû planifier des actions afin de garder le contrôle de la situation et de prévoir son évolution (MÉQ, 2001a). Dans le milieu de l'éducation, le MÉQ a entrepris de réorienter la formation vers la préparation de citoyens prêts à relever les défis auxquels ils doivent faire face (MÉQ, 2001a). Les actions qui en ont



résultat ont mené à la récente réforme de l'éducation au Québec ainsi qu'à l'élaboration du PFÉQ (MÉQ, 2001a).

Pour ce qui est des destinataires, la lettre du Ministre, incluse dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a), indique que ce document s'adresse spécifiquement au personnel enseignant de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Cela dit, comme ce dernier est un document public et accessible en ligne sur le site du MÉLS, tous ceux ayant accès à Internet peuvent le consulter et même le télécharger.

En ce qui concerne la deuxième dimension, Cellard (1997) déclare qu'il est difficile d'interpréter un texte lorsque l'identité de l'auteur et ses motivations d'écriture sont inconnues. Il joint à cette idée l'importance de se renseigner sur l'origine du destinataire. C'est-à-dire de se questionner à savoir si l'auteur écrit en son propre nom ou en celui d'un groupe social particulier. Cellard (1997) mentionne que de faire la lumière sur l'identité d'un auteur permet d'évaluer la crédibilité d'un texte.

Concernant le document ciblé dans cette recherche, la copie papier de même que la copie virtuelle inscrivent le MÉQ comme auteur. Puisque les missions de ce ministère, exposées dans le chapitre 1 de ce mémoire, sont en lien avec les préoccupations du contexte de l'écriture du document, on peut penser que les motivations d'écriture du MÉQ au regard du PFÉQ (MÉQ, 2001a) s'en sont inspirées. Ensuite, comme le Ministre de l'Éducation de l'époque, François Legault, a signé la lettre du Ministre en première page du PFÉQ (MÉQ, 2001a), on peut croire qu'il s'est impliqué dans la rédaction de ce programme ou du moins qu'il l'a endossé. De part sa fonction, on peut présumer que ses motivations d'écriture ou celles de ceux qu'il a chargé de rédiger le PFÉQ (MÉQ, 2001a) étaient en phase avec celles du MÉQ. D'autre part, le moteur de recherche Manitou mentionne Jean-Yves Daigle comme auteur du PFÉQ (MÉQ, 2001a). M. Daigle était, lors de la rédaction de ce document, à la direction de la formation générale des jeunes et donc employé par le MÉQ. Il est alors possible penser qu'il écrivait au nom du MÉQ, selon les mêmes motivations que celui-ci.

La troisième dimension de la pré-analyse vérifie l'authenticité et la fiabilité des textes. Selon Cellard (1997), cette dimension permet au chercheur de s'assurer de la qualité de l'information transmise dans les documents sélectionnés. Pour effectuer cette vérification, l'auteur indique qu'il est important de se pencher sur la provenance des écrits. C'est-à-dire que le chercheur doit se questionner à savoir d'où proviennent les informations présentées dans le texte. Cellard (1997) suggère également d'examiner la rigueur avec laquelle l'auteur traite les informations. Pour ce qui est du PFÉQ (MÉQ, 2001a), il s'agit d'un document qui a été approuvé par le MÉQ. Ce ministère étant le représentant officiel du Gouvernement du Québec en matière d'éducation, il est possible d'affirmer que la provenance de cet écrit est fiable. Il est également possible de soutenir que le ou les auteurs, ayant été mandaté par un ministère provincial, ont fait preuve de rigueur lors de sa rédaction.

En quatrième lieu, vient la dimension de la nature du texte. À ce sujet, Cellard (1997) indique que l'auteur d'un texte ne s'exprime pas de la même manière dans un rapport de recherche que dans un journal intime. C'est-à-dire que le type d'un texte a une influence sur le degré de liberté d'un auteur à exprimer son ouverture personnelle, à utiliser des sous-entendus ou encore à modifier la structure de son texte d'une façon particulière. La nature du texte peut avoir un impact sur la compréhension du lecteur. Dans certains cas, ce dernier doit même être familiarisé avec le sujet et le contexte dans lequel il a été rédigé afin de bien le comprendre.

En ce qui concerne la nature du document ciblé, il s'agit d'un programme de formation officiel. Comme ce dernier est lu et interprété par l'ensemble du personnel enseignant de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire du Québec, il doit être rédigé de façon claire et concise. Également, son contenu doit être présenté avec rigueur, mais sans aller dans les détails scientifiques qui pourraient compromettre sa compréhension. Dans un programme, l'auteur n'a pas l'occasion d'exprimer son opinion personnelle ni de modifier la structure à sa guise, puisque ce type de texte

exige un style neutre et une présentation organisée des détails (Office québécois de la langue française, 2006).

En ce qui concerne la dernière dimension de la pré-analyse, Cellard (1997) déclare que le chercheur doit s'assurer de bien comprendre le sens du texte avant d'effectuer une analyse plus poussée de son contenu. C'est-à-dire qu'il doit s'attarder aux concepts clés du texte afin de tracer un portrait général de sa signification. Cellard (1997) mentionne également que de bien cerner les termes utilisés par l'auteur s'avère une précaution nécessaire face au jargon professionnel de certains domaines. Concernant le document sélectionné, quelques lectures ont permis de saisir la façon dont les idées y sont organisées. Cette lecture a également confirmé que le document sélectionné traite de créativité de façon assez élaborée pour permettre au chercheur d'en cerner les interprétations du MÉLS. Concernant le jargon professionnel, le document à l'étude est écrit dans un langage spécifique à l'éducation mais qui est aisé à comprendre pour une enseignante en adaptation scolaire et sociale, telle que l'étudiante-chercheuse auteure de ce mémoire.

### 3.3 L'analyse de contenu

La deuxième étape d'une analyse documentaire est l'analyse proprement dite du contenu du document sélectionné. Pour réaliser cette étape, une technique particulière est utilisée. Il s'agit de l'analyse de contenu. La présente section s'attarde à décrire plus en détail cette technique ainsi que les étapes de sa réalisation, et ce, en fonction des objectifs de cette recherche.

#### 3.3.1 La définition

Définir l'analyse de contenu n'est pas une simple tâche. En effet, de nombreux auteurs se sont penchés sur le sujet ce qui a mené à l'élaboration d'une variété de définitions. Parmi ces auteurs, on retrouve Laurence Bardin qui est un auteur clé en matière d'analyse de contenu. Selon elle, cette technique doit être perçue comme une

méthode d'observation et de traitement des communications (Bardin, 2003). Dans ses écrits, Bardin (1977) définit cette méthode de façon plus étoffée. La définition qu'elle propose a l'avantage d'être applicable à une majorité de cas. Son caractère englobant s'avère d'ailleurs pertinent pour cette recherche puisqu'il laisse place à de nombreuses possibilités d'analyse. Cette définition présente l'analyse de contenu comme :

« Un ensemble de techniques d'analyse de communication visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. » (Bardin, 1977, p.43)

### 3.3.2 Ses avantages et ses inconvénients

L'analyse de contenu comporte certains avantages qui s'avèrent pertinents dans le cadre de cette étude. Tout d'abord, Mayer et Ouellet (1991) soulignent que ce type d'analyse permet une description objective et systématique d'informations provenant de documents de diverses natures tels que des articles de journaux, des rapports ou des programmes. Ensuite, ces auteurs mentionnent qu'il s'agit d'une technique particulièrement utile à l'intervenant social car elle permet de dégager des dimensions spécifiques du contenu d'un document, et ce, selon les objectifs du chercheur. Comme l'objectif de cette recherche est de dégager les interprétations du MÉLS concernant le concept de créativité à la lumière du PFÉQ (MÉQ, 2001a), ces avantages sont, en effet, considérables.

En ce qui concerne les inconvénients de l'analyse de contenu, certains d'entre eux peuvent avoir une influence sur cette recherche. Tout d'abord, selon Mayer et Ouellet (1991), l'analyse de contenu ne permet pas la restitution de la totalité des significations possibles d'un matériel, puisqu'elle implique le choix d'un type d'analyse et d'un instrument de collecte de données. Dans cette étude, le choix du type d'analyse de contenu ainsi que l'élaboration de la grille d'analyse qui l'accompagne s'inscrivent dans une démarche structurée qui vise la recherche

d'éléments spécifiques. Cet inconvénient peut donc être considéré comme une des limites de cette recherche. Deuxièmement, Mayer et Ouellet (1991) déclarent que la majorité des analyses de contenu vise la classification de l'information par thèmes, et ce, afin de la rendre accessible. Dans le cas de cette étude, le choix du type d'analyse de contenu doit être judicieux puisque les objectifs exigent d'approfondir la signification du contenu du document et non de le sectionner en différents thèmes. Pour terminer, Mayer et Ouellet (1991) ajoutent que la séparation des unités thématiques et leur interprétation isolée ne permet pas la création des conditions nécessaires à l'intelligibilité du contenu latent<sup>7</sup>. C'est un élément à prendre en considération pour cette recherche, car l'analyse du contenu latent pourrait permettre une meilleure compréhension des éléments d'information tirés du PFÉQ (MÉQ, 2001a) concernant le concept de créativité.

### 3.3.3 Le type

Selon Aktouf (1987) ainsi que Mayer et Ouellet (1991), la forme d'une analyse de contenu peut varier selon le type de recherche ainsi que la nature des matériaux utilisés. Ces auteurs mentionnent également que les différents types d'analyse de contenu ne sont pas exclusifs. Ils peuvent être combinés ou modifiés. Parmi les types d'analyse de contenu étudiés, il a semblé pertinent, dans le cadre de cette recherche, de s'inspirer de l'analyse sémantique conceptuelle présentée par Mucchielli (1991).

L'analyse sémantique conceptuelle se définit, selon cet auteur, comme l'analyse du contenu implicite d'un texte ou d'un groupe de textes. En d'autres termes, il s'agit de la circonscription de la signification d'un texte. L'objectif principal de ce type d'analyse est de s'interroger sur la façon dont une notion clé est présentée chez un ou plusieurs

---

<sup>7</sup> Selon Deslauriers (1991), le contenu manifeste est le matériel brut qui fait l'objet de l'analyse, laquelle porte alors directement et exclusivement sur ce qui a été dit ou écrit par le répondant. Le contenu latent désigne les éléments symboliques du matériel analysé.

auteurs (Mucchielli, 1991). Toujours selon cet auteur, ce type d'analyse de contenu cherche à mettre en lumière le message d'un texte concernant la ou les notions ciblées par le chercheur en considérant le langage comme le médiateur de la pensée de l'auteur.

Paillé et Mucchielli (2003) expliquent que, pour bien comprendre ce type d'analyse, on doit sortir de la logique de l'analyse de contenu classique. C'est-à-dire que le contenu du texte ne doit pas être analysé en fonction de son acceptabilité dans une catégorie ou une autre. Il doit plutôt être analysé en fonction de la raisonnable de sa présence dans une catégorie ou une autre. En d'autres mots, il ne s'agit pas de regrouper des éléments en catégories pour en faire une analyse thématique, mais plutôt d'évoquer un concept selon l'interprétation qu'en fait l'auteur du texte à l'étude.

L'analyse sémantique conceptuelle est un choix judicieux pour ce projet de recherche, car elle permet d'identifier la conception qu'un auteur se fait d'une notion clé. Considérant l'objectif général de cette recherche, il est effectivement avantageux de sélectionner un type d'analyse qui permet de se pencher sur la signification des contenus liés à l'objet d'étude plutôt qu'un type d'analyse qui se concentre sur des thèmes généraux ou encore sur la forme du document.

#### 3.3.4 Les étapes

Pour effectuer une analyse de contenu, différentes étapes spécifiques doivent être suivies. Ces dernières sont énoncées de façon similaire chez de nombreux auteurs. Parmi les références explorées, Deslauriers (1988) présente un texte qui rejoint les propos d'une majorité d'entre eux. Les étapes présentées pour l'analyse de contenu de cette recherche s'inspirent donc des écrits de ce dernier. Elles sont au nombre de six :

- lectures préliminaires;
- choix et définition des unités de classification;
- processus de catégorisation et de classification;

traitement des données;  
description scientifique des résultats;  
interprétation des résultats.

Comme l'analyse de contenu réalisée dans cette recherche est de type sémantique conceptuel, certaines des étapes précédemment présentées ont dû être adaptées. Les paragraphes suivants, qui ont pour but d'explicitier chacune de ces étapes, font également mention des ajustements effectués relativement aux nécessités du type d'analyse de contenu sélectionné.

Pour débiter, rappelons que dans une analyse documentaire, une pré-analyse du document est effectuée précédemment à l'analyse de son contenu. Concernant cette recherche, il est possible de constater que certaines procédures de la pré-analyse chevauchent celles la première étape de l'analyse de contenu. En effet, pour faire la vérification d'une dimension telle que celle des concepts clés, la pré-analyse exige plusieurs lectures du document ciblé (Cellard, 1997). Or, la lecture répétée est exactement ce en quoi consiste la première étape de l'analyse de contenu, soit les lectures préliminaires (Deslauriers, 1988). Cette étape a pour but de familiariser le chercheur avec le document à l'étude afin qu'il puisse en dégager une idée générale et orienter les étapes suivantes (Deslauriers, 1988). Dans la mesure où l'ensemble de ces procédures utilise les lectures répétitives, leur chevauchement n'entrave pas la réalisation de la méthodologie. Au contraire, celui-ci permet plutôt au chercheur de passer plus rapidement aux étapes subséquentes de l'analyse de contenu.

Mentionnons que, pour cette recherche, des lectures préliminaires avaient été effectuées avant même que le problème de la recherche ne soit identifié. En effet, c'est la confusion relative au concept de créativité, identifiée lors des premières lectures du PFÉQ (MÉQ, 2001a), qui a mené à l'élaboration de la présente étude. D'autres lectures ont également été réalisées lors de la pré-analyse afin d'en identifier les concepts clés (voir chapitre 3, section 3.2.4). L'étudiante-chercheuse était donc

déjà familière avec le document à l'étude lorsqu'elle a débuté l'analyse de son contenu. Cela a facilité la réalisation des étapes subséquentes.

La deuxième étape, selon Deslauriers (1988), est le choix des unités de classification ainsi que leur définition. Cette étape réfère à la sélection de la plus petite graphie d'une idée identifiée par le chercheur pour la collecte des données. Ces unités sont celles qui sont regroupées dans la grille d'analyse. Dans cette recherche, les unités de classification utilisées sont des unités de sens. Ces dernières ont l'avantage de permettre la représentation complète des idées de l'auteur plutôt que l'identification fragmentée de celles-ci par le classement de certains mots prédéterminés. Concrètement, les unités de sens dont il est question dans ce projet de mémoire se présentent comme des sections de phrase qui pourraient s'apparenter à de petites citations. Leur recherche dans le document à l'étude a été une tâche colossale, puisque plus de 500 ont été répertoriées. La chercheuse a même dû faire face à certaines complexités dans la réalisation de cette tâche. En effet, il arrivait fréquemment que deux idées différentes, soit deux unités de sens, se retrouvent dans une même phrase. Il était alors nécessaire de sectionner cette dernière de façon adéquate afin que les deux idées soient entières, explicites et bien distinctes. Les unités de sens retenues dans le cadre de cette recherche peuvent être consultées dans la grille d'analyse finale en annexes 3.

En ce qui concerne la troisième étape, il s'agit du processus de catégorisation et de classification des données. Le modèle privilégié dans cette recherche est la catégorisation mixte (Deslauriers, 1988). Il est composé, d'une part, de catégories préliminaires, qui sont définies grâce au cadre théorique de l'étude et qu'on regroupe dans une grille qui servira à l'analyse. D'autre part, ce modèle comporte des catégories préalablement absentes de la grille, qui sont ajoutées en cours d'analyse (Deslauriers, 1988). Il s'agit d'un modèle avantageux dans le cadre de cette recherche puisqu'il offre une grande flexibilité au chercheur tout en lui assurant une certaine structure. Il est important de mentionner que les catégories préliminaires ne sont pas



fixes (Deslauriers, 1988). Elles peuvent être modifiées en fonction des tendances que prend la collecte des données. Pour être valides, les catégories doivent respecter certains critères fondamentaux. Elles doivent ainsi être pertinentes par rapport à la problématique, exhaustives, exclusives et objectives quant à la position du chercheur envers sa problématique (Robert et Bouillaguet, 2002). La création de catégories valides implique la tenue d'un document qu'on appelle le livre de codes. Ce dernier est utilisé par le chercheur afin de colliger la définition et la description de toutes les catégories se trouvant dans la grille d'analyse (Bardin, 1977). Le livre de codes de cette recherche se trouve en annexe 4.

Dans cette étude, l'étudiante-chercheuse s'est référée au cadre théorique, et plus précisément aux deux tendances épistémologiques du concept de créativité qui y sont explicitées, soit celle de l'enrichissement culturel et celle de l'utilisation instrumentale, afin de créer les catégories préliminaires de la grille d'analyse. Elle s'est également inspirée de la section zone grise. Comme l'objectif de la recherche est de dégager les interprétations du concept de créativité du MÉLS à la lumière du PFÉQ (MÉQ, 2001a), il a semblé pertinent de se baser sur les principales avancées théoriques de ce concept afin de créer les catégories visant à classer les unités de sens dégagées du programme. La réalisation de ce processus de catégorisation a mené à la création de la grille d'analyse, soit le document dans lequel ont été colligées toutes les unités de sens identifiées comme pertinentes dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a).

De façon plus précise, la grille d'analyse, dont il est possible de voir le détail en annexe 1, a été conçue en trois sections. La première section a pour titre *Enrichissement culturel*. Elle regroupe les unités de sens relatives à cette tendance épistémologique du concept de créativité en 15 catégories et 5 sous catégories. Une seconde section de cette grille représente la tendance épistémologique du concept de créativité qui traite d'utilisation instrumentale. Cette section, intitulée *Utilisation instrumentale*, permet la classification des unités de sens pertinentes à cette tendance en 12 catégories et 30 sous catégories. La section centrale, qui est nommée *Zone*

*grise*, rassemble toutes les unités de sens pertinentes ne pouvant figurer dans les deux autres catégories. Celle-ci comprend 5 catégories et 2 sous catégories.

Une fois la grille conçue, la collecte et la classification, dans les catégories appropriées, des unités de sens pertinentes identifiées dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a) ont pu être effectuées. Au terme de ces dernières, l'étudiante-chercheure a réalisé que des modifications allaient devoir être apportées à certaines catégories de la grille d'analyse afin de préciser la classification des unités de sens et ainsi faciliter le traitement des données ultérieurement. Le processus de catégorisation et de classification étant basé sur un modèle mixte, il était tout à fait acceptable de modifier les catégories de la grille d'analyse.

De façon générale, la grille d'analyse initiale est sensiblement restée la même. C'est-à-dire que la structure de départ n'a pas été altérée bien que certaines catégories et sous catégories aient été modifiées et d'autres ajoutées ou enlevées. Les paragraphes suivants présentent les modifications apportées à la grille d'analyse initiale au cours de la collecte des données, et ce, de façon spécifique pour chacune des sections.

Dans la section *Enrichissement culturel*, quelques modifications ont été faites. Tout d'abord, les catégories *Patrimoine* et *Identité* se sont vues ajouter le qualificatif culturel afin de préciser leur définition. Cela a permis d'affiner la sélection des unités de sens leur étant liées. Ensuite, certaines unités de sens collectés dans la catégorie *Langue* ont exigé la création d'une nouvelle catégorie. Cette dernière a été nommée *Langage artistique*. Son ajout a permis une classification plus précise des unités de sens liées d'une part à la langue française parlée au Québec et d'autre part au langage spécifique utilisé par les diverses formes d'art. Concernant la catégorie *Art*, la sous catégorie *Dynamique de création* a dû être divisée selon ses différentes étapes de cette dernière. Le très grand nombre d'unités de sens recueillis dans cette catégorie a demandé un classement plus fin afin de mieux cerner le sens de chacune d'elles. On retrouve donc les sous catégories *Phase 1 : ouverture*, *Phase 2 : action produite* et *phase 3 : séparation*. Pour terminer, les catégories *Expérience esthétique* et

*Évaluation par un pair* ont été abandonnées en raison d'une absence d'unités de sens dans chacune d'entre elles.

Concernant la section *Zone grise*, plusieurs modifications ont été faites. La plus importante d'entre elles a été le transfert d'une catégorie qui se situait dans la section *Utilisation instrumentale*. Il s'agit la catégorie *Personnalité créative*. L'idée de ce déplacement a été motivée par le manque de signifiante, relativement à leur section d'appartenance, des unités de sens qui y figurent. Une lecture approfondie de ces unités de sens a permis de constater qu'elles sont neutres par rapport aux deux tendances épistémologiques du concept de créativité présentées dans cette recherche. La catégorie a donc été transférée dans la section *Zone grise*. Suite à ce déplacement, certaines sous catégories ont été retirées, car aucune unité de sens n'y avait été collectée. Il s'agit des sous catégories *Confiance en soi*, *Tolérance à l'ambiguïté* et *Tolérance à la frustration*. Par la suite, comme la totalité des unités de sens se trouvant dans la catégorie *Intelligence* concernaient le concept d'imagination, une sous catégorie *Imagination* a été créé afin de préciser la classification de ces données. Pour terminer, la catégorie *Motivation*, incluant les sous catégories *Intrinsèque* et *Extrinsèque*, ainsi que la catégorie *Évaluation par un expert* ont été retirée de la grille faute d'unités de sens leur correspondant.

Pour ce qui est de la section *Utilisation instrumentale*, plusieurs catégories ont été retirées. Tout d'abord, on ne trouve plus de sous catégorie *Habilités (générale)* ni de sous catégorie *Élaboration* dans la catégorie *Habilités intellectuelles*, puisque aucune unité de sens ne leur ont été associées. Mentionnons que le qualificatif intellectuelles a été ajouté à la catégorie *Habilités* afin de préciser sa définition et les unités de sens collectées dans cette dernière. Ensuite, la catégorie *Évaluation par un client*, a été retirée faute d'unités de sens significantes. Également, les catégories *Orientation professionnelle* et *Insertion professionnelle* ont dû être retiré, puisque les quelques unités de sens y figurant ont été éliminées lors d'une relecture des données. Celles-ci n'étaient pas significantes relativement à la problématique de la présente recherche.

Enfin, la catégorie *Efficacité* et la catégorie *Productivité*, cette dernière regroupant les sous-catégories *Productivité (général)* et *Quantité*, ont été éliminées de la grille puisque aucune unité de sens n'y a été répertoriée.

Au terme de cette description des modifications de la grille d'analyse initiale, qui ont mené à la création de la grille d'analyse finale, un élément doit être précisé. Il est lié au contenu du livre de codes, qui peut être consulté en annexe 4. Ce document a été rédigé parallèlement à la création de la grille d'analyse initiale. Cela dit, il est important de spécifier qu'il a subi les modifications correspondantes à celles de cette dernière. Il est donc adapté aux catégories et sous catégories de la grille d'analyse finale. Pour terminer concernant la troisième étape de l'analyse de contenu, mentionnons qu'il est possible de consulter le détail de la grille d'analyse finale, comprenant l'ensemble des données de la recherche, en annexe 2.

En ce qui concerne la quatrième étape, Deslauriers (1988) indique qu'elle réfère à la quantification ainsi qu'au traitement statistique des données. La présente recherche privilégiant principalement une analyse qualitative de données qualitatives, un ajustement du contenu de cette étape s'est imposé. Tout d'abord, un simple traitement quantitatif des données a été réalisé afin d'en tracer un portrait global et de déterminer les principales interprétations du concept de créativité utilisées par le MÉLS à la lumière du PFÉQ (MÉQ, 2001a). La chercheuse a donc fait le décompte précis du nombre de données dans chacune des catégories et sous catégories. Par la suite, un traitement qualitatif plus élaboré des unités de sens collectées dans la grille d'analyse finale a été effectué dans le but de répondre au questionnement initial et aux objectifs de la recherche. Ce traitement qualitatif réfère, en fait, à l'analyse sémantique conceptuelle (Mucchielli, 1991) des données, c'est-à-dire l'investigation de ces dernières en fonction de leur signification relativement au concept de créativité.

La cinquième étape de Deslauriers (1988) porte sur la description scientifique des résultats. Il déclare que cette étape doit inclure des résultats tirés d'analyses

quantitatives ou qualitatives. Dans le cas de cette recherche, la section 4.1 du chapitre 4 présente les résultats du traitement quantitatif des données de la recherche selon deux perspectives, soit une traitant les unités de sens de façon individuelle et une autre les regroupant sous forme d'items. Grâce à ces perspectives, l'étudiante-chercheure a pu mettre en lumière certains éléments spécifiques apportant un éclairage particulier à la problématique. La section 4.2 détaille, quant à elle, les résultats de l'analyse qualitative des données. Ces derniers traitent des différentes interprétations de la créativité du MÉLS, telles qu'on a pu les trouver dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). La présentation de résultats quantitatifs et qualitatifs a permis à la chercheure d'approfondir la signification des données de la grille d'analyse finale et ainsi de proposer des pistes de réponse plus riches au questionnement initial ainsi qu'aux objectifs de la recherche.

La dernière étape de l'analyse de contenu consiste en l'interprétation des résultats. Selon Deslauriers (1988), cette étape peut être basée sur différents types de résultats ou encore sur différents aspects que le chercheur souhaite mettre en relief. Par exemple, elle peut être fondée sur des résultats quantitatifs, qualitatifs ou les deux. Elle peut aussi reposer sur la symbolique implicite de l'auteur à l'étude ou encore démontrer la référence à un modèle théorique (Deslauriers, 1988). Deslauriers (1988) déclare que l'interprétation des résultats doit être laissée à la liberté du chercheur. Dans cette étude, le chercheur souhaitait principalement dégager les interprétations du MÉLS concernant la notion de créativité en se basant sur le PFÉQ (MÉQ, 2001a). La première section de l'interprétation des résultats a donc visé à discuter les éléments permettant de définir ces interprétations (chapitre 4, section 4.2.1). Une deuxième section a tenté de préciser s'il y avait incompatibilité entre elles (chapitre 4, section 4.2.2), tandis que la dernière section a discuté de la possibilité d'un curriculum implicite concernant la notion de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a) (chapitre 4, section 4.2.3).

### 3.4 Les critères méthodologiques

L'authenticité des résultats d'une recherche scientifique repose sur le respect de certains critères méthodologiques (Laperrière, 1997). Pour le chercheur qualitatif, l'observation de ces derniers n'est pas une simple tâche. En effet, la scientificité des résultats des recherches de nature qualitative est souvent remise en question (Miles et Huberman, 2003). On accuse ces dernières de manquer d'objectivité et de rigueur, d'être difficilement généralisables, d'être indisciplinées face aux conventions scientifiques et de présenter des résultats négligeant les exigences méthodologiques de base en recherche (Lincoln et Guba, 1985).

Tel qu'il a été mentionné dans la section *Les particularités de la recherche qualitative*, certaines conventions justifient la pertinence de la recherche qualitative. Dans le but de permettre aux chercheurs de montrer la rigueur dont ils font preuve dans la réalisation de ce type de recherches, Lincoln et Guba (1985) ont élaboré des critères méthodologiques qui lui sont adaptés. Ces derniers sont inspirés des critères utilisés en recherche quantitative, soit l'objectivité, la validité interne et externe ainsi que la fidélité. On retrouve donc, pour assurer la rigueur et l'objectivité des recherches qualitatives, les critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation (Lincoln et Guba, 1985). L'authenticité de la présente recherche repose sur ces derniers.

#### 3.4.1 La crédibilité

Selon Lincoln et Guba (1985), la crédibilité d'une recherche peut être démontrée dans la mesure où la réalité étudiée est perçue comme un ensemble complexe de constructions mentales. Une construction mentale étant créée par un seul individu, personne d'autre que celui-ci n'a accès aux constructions originales (Lincoln et Guba, 1985). Pour démontrer la crédibilité d'une recherche le chercheur doit donc réussir, selon le ou les auteurs des constructions mentales étudiées, à représenter adéquatement la réalité (Lincoln et Guba, 1985).

Cette recherche est basée sur une analyse documentaire dans laquelle le chercheur n'a pas de contact direct avec les auteurs. Des moyens particuliers ont donc été utilisés afin d'en assurer la crédibilité. Tout d'abord, certaines attitudes favorisant la démonstration de ce critère ont été tenues par le chercheur tout au long de l'étude. Ces attitudes sont le positionnement du chercheur au cours de l'étude, sa distanciation par rapport au sujet ainsi que son investissement dans le projet (Laperrière, 1997). Puisqu'il s'agit d'un mémoire de maîtrise, la direction et la co-direction de ce dernier se sont chargées de porter un jugement concernant le respect ou non de ces attitudes lors de son évaluation.

Deuxièmement, Lincoln et Guba (1985) déclarent qu'une description riche du phénomène étudié rend possible une meilleure compréhension de la problématique permettant ainsi au lecteur de faire des correspondances avec la réalité étudiée. Dans cette étude, la description détaillée du problème de la recherche a été réalisée au chapitre 1, intitulé *La problématique de la recherche*.

Enfin, la triangulation du chercheur est utilisée. Ce moyen peut être défini selon deux perspectives (Karsenti et Savoie-Zjac, 2000). Dans le premier cas, plusieurs chercheurs conduisent conjointement une recherche en comparant leurs points de vue (Karsenti et Savoie-Zjac, 2000). Dans le deuxième cas, le chercheur, seul dans sa démarche, prend un certain recul et discute avec des collègues qui questionnent ses choix (Karsenti et Savoie-Zjac, 2000). En ce qui concerne ce mémoire, la seconde perspective a systématiquement été utilisée, puisqu'elle fait partie des procédures d'apprentissage liées au programme de maîtrise. Les rencontres avec le directeur et le co-directeur du projet de mémoire ainsi que leurs commentaires critiques sur les ébauches de l'étudiante-chercheuse l'ont effectivement aidé à réfléchir sur ses choix et à réorienter sa démarche, favorisant ainsi la crédibilité de sa recherche.

### 3.4.2 La transférabilité

Lincoln et Guba (1985) définissent la transférabilité comme le degré de similitude entre le contexte à l'étude et un autre contexte. Selon eux, l'évaluation de ce degré de similitude exige à l'investigateur de posséder une grande connaissance des détails inhérents aux deux contextes. C'est pourquoi ils affirment que la responsabilité d'un chercheur s'arrête à fournir une description détaillée du contexte et des données de recherche. La responsabilité de l'évaluation revient alors à l'investigateur qui souhaite transférer certains éléments d'une étude à un autre contexte.

Dans cette recherche, deux outils ont été utilisés pour en assurer la transférabilité. Premièrement, il y a la triangulation du chercheur qui a été explicitée précédemment. Cette dernière, grâce aux conseils du directeur et du co-directeur de ce projet de mémoire, a permis de détailler adéquatement le phénomène étudié, le contexte dans lequel ce dernier prend place ainsi que les données de la recherche. Cela facilite ainsi sa comparaison avec d'autres contextes. Deuxièmement, la tenue d'un journal de bord a été privilégiée. Le journal de bord (annexe 3) est un document dans lequel le chercheur note ses impressions, ses interrogations ainsi que ses prises de conscience (Karsenti et Savoie-Zjac, 2000). Cet outil a eu l'avantage d'inviter le chercheur à garder une attitude réflexive tout au long du processus. Également, il lui a permis de consigner en un seul endroit les informations plus personnelles qui lui semblaient pertinentes. Cet outil permet ainsi au lecteur d'avoir accès à certaines précisions concernant le contexte psychologique dans lequel les données de cette recherche ont été traitées (Karsenti et Savoie-Zjac, 2000).

### 3.4.3 La fiabilité

Le critère de la fiabilité réfère traditionnellement à la cohérence, à la stabilité ainsi qu'à la prévisibilité du processus de recherche (Lincoln et Guba, 1985). En recherche qualitative la définition de ce critère considère d'autres éléments. En effet, elle tient compte de la prévisibilité des facteurs liés au changement interne des phénomènes



(Lincoln et Guba, 1985). C'est-à-dire que le chercheur qualitatif doit considérer, en plus des éléments mentionnés précédemment, la qualité d'évolution des phénomènes ainsi que son impact sur la recherche. Par la fiabilité, on cherche surtout à s'assurer qu'un fil conducteur traverse toutes les parties de l'étude. Les moyens utilisés dans cette recherche pour en démontrer la fiabilité ont été explicités précédemment. Tout d'abord, il y a la triangulation du chercheur qui a permis à ce dernier de prendre conscience, grâce aux commentaires du directeur et du co-directeur de la recherche, des éléments incohérents qu'il n'aurait pu percevoir par lui-même. On retrouve, ensuite, le journal de bord qui permet au lecteur de suivre l'évolution de la recherche selon la perception du chercheur, lui donnant ainsi des détails supplémentaires sur la fiabilité de cette étude.

#### 3.4.4 La confirmation

Selon Lincoln et Guba (1985), la confirmation est le processus d'objectivation d'une recherche. Elle réfère à l'objectivité des données produites. Il s'agit d'une différence majeure relativement au critère traditionnel de l'objectivité car ce dernier réfère plutôt aux caractéristiques du chercheur (Lincoln et Guba, 1985). Afin de respecter ce critère, différents moyens sont à la disposition du chercheur. Pour cette recherche, deux moyens ont été privilégiés. Dans un premier temps, la justification des outils de catégorisation et de classification par le cadre théorique (Lincoln et Guba, 1985) permet de montrer le fil conducteur qui lie les différentes parties de la recherche favorisant l'objectivité des données. La section *La recherche qualitative* du présent chapitre expose les éléments de cette justification. Dans un deuxième temps, une description précise du type d'analyse choisi a été réalisée ce qui permet de souligner la cohérence de l'ensemble de la démarche méthodologique (Lincoln et Guba, 1985) et par conséquent de favoriser la confirmation de cette étude. La description du type d'analyse retenu pour cette recherche se trouve dans la section *L'analyse de contenu* de ce présent chapitre.

## CHAPITRE 4

### LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Tel qu'il est mentionné dans le chapitre précédent, la réalisation d'une analyse de contenu comporte plusieurs étapes. Ce chapitre présente l'achèvement de la cinquième et de la sixième étape tel que le propose Deslauriers (1988). On retrouve donc, dans un premier temps, la description scientifique des résultats et, dans un deuxième temps, l'interprétation de ces résultats.

#### 4.1 La description des résultats

Préalablement à la description des résultats, il est important de mentionner que toutes les unités de sens se trouvant dans la grille d'analyse finale proviennent du PFÉQ (MÉQ, 2001a). Les références servant à identifier chacune d'entre elles ne présentent donc que la page du document à laquelle elles sont rédigées. Ce détail permet ainsi d'alléger la présentation visuelle de la grille d'analyse finale (voir annexe 2). Concernant les données de cette recherche, elles sont décrites selon deux perspectives, dont une qui les traite en termes d'unités de sens et une autre qui les traite en termes d'items. Une présentation spécifique à chacune de ces perspectives se trouve au début de leur section respective.

##### 4.1.1 Première perspective : Les unités de sens

Pour débiter, une première perspective décrit les unités de sens collectées dans cette recherche. Rappelons brièvement qu'une unité de sens réfère à la sélection de la plus petite graphie d'une idée collectée dans une grille d'analyse de contenu (Deslauriers, 1988). Les unités de sens sont donc les plus petits éléments considérés comme

signifiants dans leur intégralité par le chercheur. Cela signifie que cette perspective décrit les résultats de l'étude en fonction des plus simples idées, identifiées dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a), ayant une signifiante relativement au concept de créativité. Elle présente ainsi les éléments de la grille de contenu dans leur individualité.

La grille d'analyse finale regroupe un total de 518 unités de sens. Ces dernières y sont répertoriées en 3 sections, 24 catégories et 32 sous catégories qu'il est possible de consulter en annexe 2. Afin de tracer le portrait de la répartition des unités de sens de cette recherche, une description de ces dernières, selon les trois sections de la grille d'analyse finale a été réalisée. Le tableau 1, qui se situe à la suite de cette description, résume l'ensemble de cette première perspective de présentation des données.

Pour la première section de la grille d'analyse finale, soit celle de l'*Enrichissement culturel*, on retrouve un total de 306 unités de sens réparties sur 14 catégories et 8 sous catégories. Un examen des données de cette section montre qu'une de ses catégories se place loin devant les autres en terme de nombre total d'unités de sens. Il s'agit de la catégorie *Art* avec un total de 141 unités de sens, c'est-à-dire 46 % du total des données recueillies dans cette section. Il est également intéressant de mentionner que cette catégorie englobe la totalité des 8 sous catégories de la section. En ce qui concerne la section *Zone Grise*, elle comprend 37 unités de sens qui se divisent en 4 catégories et 7 sous catégories. Dans cette section, les catégories contiennent sensiblement le même nombre d'unités de sens, soit entre 9 et 15, excepté pour la catégorie *Environnement* qui n'en contient que 3. Enfin, la section intitulée *Utilisation instrumentale* regroupe un total de 175 unités de sens. Celles-ci sont classées dans 6 catégories englobant 17 sous catégories. Une observation des données de cette section révèle que la catégorie *Résolution de problème*, regroupant près de la moitié des sous catégories de la section, se place en tête des autres catégories en termes de nombre d'unités de sens. Le total des unités de sens de cette catégorie est de 113, soit 65 % du total des données recueillies dans cette section.

Tableau 1

| Nombre d'unités de sens des sections de la grille d'analyse finale |                         |
|--|-------------------------|
| Sections   | Nombre d'unités de sens |
| Enrichissement culturel  | 306 unités de sens      |
| Zone grise   | 37 unités de sens       |
| Utilisation instrumentale  | 175 unités de sens      |

Dans un regard général sur ces données, deux faits marquants peuvent être soulevés. Tout d'abord, il est possible de constater que la section *Enrichissement culturel* contient un nombre beaucoup plus grand d'unités de sens que les autres sections. En fait, cette section contient près de 10 fois le nombre d'unités de sens de la section *Zone grise* et près du double du nombre d'unités de sens de la section *Utilisation instrumentale*. Une des raisons potentielles de l'existence de ce phénomène est explicité dans la deuxième perspective de présentation des données.

Ensuite, tel qu'il a été mentionné précédemment, deux catégories, soit *Art* et *Résolution de problème* se démarquent des autres par leur grand nombre d'unité de sens. Rappelons le total de leurs unités de sens qui se chiffre à 141 pour la catégorie *Art* et 113 pour la catégorie *Résolution de problème*. Une addition du nombre d'unité de sens de ces deux catégories donne un total de 254 unités de sens. Il s'agit de près de la moitié (49 %) des 518 unités de sens que compte la grille d'analyse finale. Ces catégories peuvent donc être considérées comme les deux pôles centraux, en terme d'unités de sens, de la grille d'analyse finale.

C'est ce qui complète cette brève description des résultats selon la première perspective de présentation des données de la recherche, soit la quantification des unités de sens. Pour plus de détail sur cette quantification, la grille d'analyse finale présente pour chacune des section, catégories et sous catégories le total des unités de sens s'y retrouvant. Ces totaux peuvent être identifiés sous chacun des intitulés de ces dernières, entre parenthèses.

#### 4.1.2 Deuxième perspective : Les items

Les données de cette recherche peuvent être observées selon une deuxième perspective. Cette dernière s'appuie sur une réalité particulière de la grille d'analyse finale, soit le fait que certaines unités de sens utilisent un concept de façon similaire, et ce, dans un contexte analogue. Parfois, certaines de ces unités de sens sont identiques, à l'exception de quelques mots relatifs à leur discipline d'appartenance. De telles situations se produisent lorsqu'un domaine d'apprentissage du PFÉQ (MÉQ, 2001a) est subdivisé en plusieurs disciplines. C'est le cas, par exemple, du domaine des arts qui regroupe les disciplines art dramatique, art plastique, danse et musique. Ces quatre disciplines ayant des similarités ainsi que sensiblement les mêmes buts, puisqu'elles appartiennent au même domaine d'apprentissage, certains énoncés de leur présentation utilisent les mêmes structures de phrase. Seulement quelques mots diffèrent d'une discipline à l'autre. Le paragraphe suivant présente un exemple concret qui permet de comprendre cette réalité.

Voici quatre unités de sens tirées de la sous catégorie *Œuvres*. Cette dernière se trouve dans la catégorie *Art* de la section *Enrichissement culturel* :

1. « Le contact avec des œuvres théâtrales variées permet à l'élève de développer sa conscience artistique, d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques des œuvres, et de se doter ainsi de critère personnel d'appréciation [...]. » (p.202)
2. « Le contact avec des réalisations artistique variées [...] permet à l'élève de développer sa conscience artistique, d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre d'art]. » (p.216)
3. « Le contact avec des œuvres chorégraphiques variées [...] permet à l'élève de développer sa conscience artistique, d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre chorégraphique. » (p.230)
4. « Le contact avec des pièces musicales variées [...] permet à l'élève de développer sa conscience artistique, d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre musicale. » (p.244)

La lecture de ces unités de sens permet de constater que celles-ci utilisent, tel qu'explicité précédemment, une structure de phrase similaire, excepté pour certains mots relatifs à leur discipline respective. Également, il est possible d'observer que la signification générale de ces dernières est la même. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elles se retrouvent toutes dans la sous catégorie *Oeuvre*. En des termes méthodologiques, cette réalité peut être décrite à l'aide du concept de fréquence (Robert, 1993). C'est-à-dire qu'il est possible d'observer la présence, dans la grille d'analyse finale de cette recherche, d'unités de sens dont le contenu et parfois même la structure de phrase se répètent dans les pages du PFÉQ (MÉQ, 2001a).

Pour décrire adéquatement les données de la recherche du point de vue de cette deuxième perspective, une organisation spécifique des unités de sens a été faite. Ainsi les unités de sens dont le contenu se retrouve plus d'une fois dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a) ont été réunies, à même la grille d'analyse finale, afin de créer des groupes. Ces groupes d'unités de sens ont été nommés des items, de manière à ne pas créer de confusion dans l'appellation des unités, tant dans le texte du présent mémoire que directement dans la grille d'analyse finale.

L'identification en items, dans la grille d'analyse finale, des groupes d'unités de sens s'est faite au moyen de nombres intégrés directement dans les catégories et sous catégories. Comme exemple, reprenons les extraits présentés précédemment ainsi que d'autres extraits de la sous catégorie *Œuvres*, incluse dans la catégorie *Art* de la section *Enrichissement culturel*.

(14) « Le contact avec des œuvres théâtrales variées permet à l'élève de développer sa conscience artistique, d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques des œuvres, et de se doter ainsi de critère personnel d'appréciation [...]. » (p.202)

« Le contact avec réalisations artistique variées [...] permet à l'élève de développer sa conscience artistique, d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre d'art]. » (p.216)

« Le contact avec des œuvres chorégraphiques variées [...] permet à l'élève de développer sa conscience artistique, d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre chorégraphique. » (p.230)

« Le contact avec des pièces musicales variées [...] permet à l'élève de développer sa conscience artistique, d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre musicale. » (p.244)

(15) « L'élève apprend progressivement à situer les œuvres dans leur contexte socioculturel et à faire appel à ses expériences et à ses connaissances pour les apprécier. » (p.202-p.216-p.230-p.244)

(16) « Il [L'élève] découvre aussi que ces œuvres révèlent des traces socioculturelles de la période artistique qui les a vues naître. » (p.202-216-p.230-p.244)

« Au troisième cycle, l'élève découvre des œuvres variées et certaines des traces socioculturelles qui révèlent leur appartenance à différentes périodes artistiques. » (p.202-p.216-p.230-p.244)

Telle que la citation précédente le présente, le nombre (14) est utilisé devant ce qui est maintenant appelé un item. Dans ce cas-ci, il s'agit d'un groupe composé de quatre unités de sens. Il est également possible de remarquer le nombre (15) devant une unité de sens individuelle. Celle-ci étant la seule à référer à un contenu spécifique, elle a été considérée comme un item à part entière. Enfin, le nombre (16) se trouve devant le dernier item qui est composé d'un groupe de deux unités de sens. Chaque nombre d'identification de la grille d'analyse finale, se trouvant devant un groupe ou une unité de sens individuelle, représente ainsi un item.

De tels regroupements d'unités de sens en items ont un impact direct sur la quantité de données retrouvées dans chacune des sections, catégories et sous catégories. Ainsi, une brève description de ces items permet de percevoir la répartition des données, sans l'influence de la répétition d'unités de sens apparaissant dans des disciplines connexes. Seule les idées strictement différentes ont un poids quantitatif, ce qui permet de répertorier avec clarté les différentes interprétations de la créativité du MÉLS. Cette description permet également une comparaison avec la description des

unités de sens présentée précédemment, élargissant ainsi les possibilités d'analyse des données de la recherche.

En terme de quantité d'items, la grille d'analyse finale en regroupe un total de 281 répartis selon ses 3 sections, 24 catégories et 32 sous catégories. Afin de tracer un portrait plus détaillé de la répartition des items de cette recherche, une description de ces derniers selon les trois sections de la grille d'analyse finale a été réalisée. Le tableau 2, qui se situe à la suite de cette description, résume cette deuxième perspective de présentation des données.

Tout d'abord, on retrouve dans la section *Enrichissement culturel* un total de 142 items. La catégorie *Art*, qui inclut les huit sous catégories de cette section, regroupe plus du tiers du nombre d'items de cette dernière. Son dénombrement s'élève à 52 items, soit précisément 37 % du nombre total d'items de la section. En ce qui concerne section *Zone grise*, elle totalise 27 items. Chacune de ses catégories possède un nombre d'items semblable, soit entre 6 et 9, excepté pour celle de l'*Environnement* qui n'en compte que 3. Enfin, le calcul des items de la section *Utilisation instrumentale* donne un total de 112. La catégorie *Résolution de problème*, qui inclut 8 de ses sous catégories, se trouve au cœur de la section avec un total de 71 items. Ce total est équivalent à 64 % du nombre total d'items de la section.

Tableau 2

| Nombre d'items des sections de la grille d'analyse finale |                |
|---|----------------|
| Sections  | Nombre d'items |
| Enrichissement culturel                                   | 142 items      |
| Zone grise  | 27 items       |
| Utilisation instrumentale                                 | 112 items      |

Suite à la présentation de ces deux perspectives de description des résultats, quelques faits importants peuvent être ressortis. Dans un premier temps, il est intéressant de



constater que, conséquemment au regroupement des unités de sens en items, le nombre de données de la section *Enrichissement culturel* chute de façon importante tandis que les totaux de données des deux autres sections ne subissent qu'une légère baisse. En terme de quantité cela se chiffre à 164 éléments de moins pour la section *Enrichissement culturel*, 10 de moins pour la section *Zone grise* et 63 de moins pour la section *Utilisation instrumentale*. Selon la deuxième perspective de description des résultats, ce phénomène indique que les unités de sens de la section *Enrichissement culturel* ont de plus grandes fréquences que les unités de sens des deux autres sections. Une piste d'explication pourrait être le fait que le domaine des arts, dont la définition est au cœur de la tendance épistémologique du concept de créativité liée à l'enrichissement culturel, se divise en quatre disciplines. Cette situation quadruple les possibilités de répétitions des unités de sens de cette section. De plus, aucun autre domaine, ayant le même poids significatif que ce dernier au regard des objectifs de cette recherche, ne possède ce nombre de disciplines. Il est donc possible de penser que ce domaine est en quelques sortes surreprésenté en terme de nombre d'unités de sens, ce que le regroupement en items permet de rééquilibrer.

Dans un deuxième temps, une comparaison des deux types de données décrites précédemment montre que les différences de quantité d'items entre les sections sont beaucoup moins marquées que les différences de quantité d'unités de sens. En fait, le nombre d'items de la section *Zone grise* peut maintenant être compté que 5 fois dans le nombre total d'items de la section *Enrichissement culturel*. Pour ce qui est de la section *Utilisation instrumentale*, il n'y a plus que 30 items de différences entre cette catégorie et celle de l'*Enrichissement culturel*. Le tableau 3 présente les deux types de données de façon à ce qu'elles puissent être comparées.

Tableau 3

| Comparaison du nombre d'unités de sens et du nombre d'items de la grille d'analyse finale |                         |                |
|---|-------------------------|----------------|
| Sections de la grille   | Nombre d'unités de sens | Nombre d'items |
| Enrichissement culturel   | 306 unités              | 142 items      |
| Zone grise  | 37 unités               | 27 items       |
| Utilisation instrumentale   | 175 unités              | 112 items      |
| Total   | 518 unités              | 281 items      |

Un fait intéressant montre que les catégories centrales dont il a été question dans de la description de la première perspective, soit celles des *Arts* et de la *Résolution de problème*, sont également les deux plus importantes de la grille d'analyse finale dans la description de la deuxième perspective, et ce, malgré quelques différences. En effet, les *Arts* récoltent 46 % du nombre total des données dans la première perspective et 37 % dans la deuxième, tandis que la *Résolution de problème* obtient, pour sa part, 65 % dans la première perspective et 64 % dans la deuxième. Au regard de ces concentrations de données, il n'y a aucun doute que ces deux catégories représentent le coeur de la grille d'analyse finale. Elles auront donc un impact majeur dans l'identification des interprétations de la créativité du MÉLS au regard du PFÉQ (MÉQ, 2001a).

Pour terminer, bien que les regroupements en items offrent une perspective différente des données de la recherche, il est à considérer que la valeur des catégories comprenant des items regroupant un grand nombre d'unités de sens n'est pas la même que pour celles qui comprennent des items n'en regroupant que quelques unes. En fait, les items sont principalement utiles dans l'identification claire des interprétations de la créativité retrouvées dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). Cela dit, il est important de se rappeler que la fréquence des unités de sens a un poids dans l'importance accordée

à ces différentes interprétations. L'analyse de ces résultats permettra d'en approfondir la signification, et ce, en fonction des objectifs de la recherche.

## 4.2 L'analyse et l'interprétation des résultats

Préalablement à l'analyse proprement dite des données de cette étude, il semble pertinent de faire un bref rappel de la question principale de cette dernière afin de se remettre sa visée à l'esprit. Cette question cherche à identifier les différentes interprétations du concept de créativité utilisées par le MÉLS à la lumière du PFÉQ (MÉQ, 2001a). Maintenant, afin d'analyser et d'interpréter les résultats de cette recherche, la présente section est divisée en trois parties. La première identifie les deux interprétations principales du concept de créativité trouvées dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a), la seconde se penche sur l'éventualité d'une incompatibilité entre ces interprétations et la troisième traite de la possibilité d'un curriculum implicite concernant ce concept dans le programme.

### 4.2.1 Les deux principales interprétations

Pour débiter, une observation approfondie des données de la grille d'analyse finale (annexe 2) a permis de constater que le MÉLS réfère principalement à deux interprétations du concept de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). En effet, les énoncés collectés renvoient pour la majorité d'entre eux aux deux tendances épistémologiques du concept de créativité présentées dans le chapitre 2, soit celle de l'enrichissement culturel et celle de l'utilisation instrumentale. De nombreux énoncés sont d'ailleurs directement reliés à ces deux tendances.

Concernant la tendance de l'enrichissement culturel, il est possible de trouver dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a) des énoncés qui l'interpelle directement. Par exemple, on dit qu'« En participant régulièrement à diverses manifestations culturelles, il [l'élève] est amené à mieux saisir les particularités de la société québécoise et à se situer par rapport à elles [...] (p.114). Cette réalité réfère directement à ce que Dumont (1968)

appelle la culture code, soit le monde du sens commun dans lequel l'élève est appelé à s'intégrer. Également, cet énoncé revoie au développement du sens social tel que l'entend Rioux (1969). C'est-à-dire que les manifestations culturelles, dans lesquelles les arts prennent place, ont une influence sur la vie sociale. Influence que les élèves sont, selon cet énoncé, amené à sentir et à découvrir. D'autres énoncés tels que « Le contact avec des œuvres d'hommes et de femmes, d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, lui [l'élève] permet de développer [...] son sens esthétique [...] (p.190) exprime la réalité de l'expérience esthétique. Une réalité que Dufrenne (1967) présente en terme d'objet esthétique et de perception esthétique. C'est-à-dire la perception la plus fidèle possible d'une œuvre identifiée comme indépendante de l'acte qui la crée (Dufrenne, 1967). En fait, ce que le PFÉQ (MÉQ, 2001a) semble proposer par un tel énoncé est une variété d'expériences esthétiques qui permettrait le développement à long terme d'un sens esthétique chez les élèves.

De nombreux énoncés réfèrent également à la tendance épistémologique du concept de créativité intitulée utilisation instrumentale. Premièrement, le PFÉQ (MÉQ, 2001a) mentionne que « L'école doit favoriser le développement des habiletés intellectuelles requises dans une « société du savoir » en mouvance. » (p.3). Un énoncé dont le contenu réfère de façon assez explicite aux travaux de Guilford (Amégan, 1993). En effet, dans ses recherches, Guilford détaille les opérations intellectuelles nécessaires au développement d'habiletés dont certaines réfèrent au comportement créatif. Par un tel énoncé, combiné à la présence d'une compétence transversale concernant le concept de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a), l'école québécoise s'engage à fournir à l'élève tous les éléments nécessaires au développement des habiletés intellectuelles liées à cette notion Elle s'inscrit ainsi pleinement dans la perspective de définition du concept de créativité de Guilford (Amégan, 1993). Deuxièmement, on retrouve dans la grille d'analyse finale des énoncés dont le contenu traite de la perspective de la créativité adoptée par le monde des affaires. Cette perspective se définit par le recours à la résolution de problème. Par exemple, le PFÉQ (MÉQ, 2001a) mentionne que « Pour se faire [supporter le

développement d'une pensée créatrice] l'école doit [...] leur soumettre [aux élèves] des problèmes qui comportent plus d'une solution [...] » (p.22). Cet énoncé s'inscrit dans une définition de la résolution de problème tel que le propose Timbal-Duclaux (1990). C'est-à-dire un exercice quotidien de l'aptitude à trouver des réponses originales et pertinentes aux diverses situations de la vie. Par cette affirmation le MÉLS exprime donc de façon claire sa perception de la créativité comme un instrument à développer chez les élèves.

En ce qui concerne la section intitulée *Zone grise*, les énoncés qui la composent confirment la réalité théorique relative au concept de créativité. C'est-à-dire que malgré les deux tendances principales de l'enrichissement culturel et de l'utilisation instrumentale, il existe d'autres interprétations de la créativité qui apportent un éclairage particulier sur le concept. Ces dernières ont vraisemblablement influencé les auteurs du PFÉQ (MÉQ, 2001a) mais dans une proportion qui apparaît moindre selon la grille d'analyse finale. Comme exemple, on retrouve des énoncés qui traitent de la personnalité créative : « Elle [L'école] doit aussi contribuer à l'éclosion des qualités personnelles nécessaires à une pleine actualisation du potentiel de chacun. En tête de liste figure la créativité [...] » (p.45). De nombreux auteurs se sont penchés sur la personnalité créative tel que Beaudot (1981) ou encore MacKinnon (1978). Il s'agit d'une théorie bien développée, et ce, malgré le fait que peu d'énoncés y réfèrent dans la grille d'analyse finale. D'autres énoncés de la section *Zone grise* réfèrent au concept d'imagination. En effet, le PFÉQ (MÉQ, 2001a) mentionne que « Pour se faire [supporter le développement d'une pensée créatrice] l'école doit [...] privilégier les mises en situation qui stimulent l'imagination. » (p.22). Il s'agit d'un concept souvent associé à la créativité, bien que cette réalité soit peu représentée dans la grille d'analyse finale de cette recherche. La définition du concept d'imagination réfère au concept d'intelligence dont il est possible de lire le détail à la page 9 du livre de codes (annexe 4). Enfin, un fait important de la section *Zone grise* renvoie au faible nombre d'unités de classification retrouvées dans la catégorie environnement. Une catégorie qui fait référence au courant théorique de la psychologie sociale de la créativité. En fait,

on y retrouve que 3 énoncés, et ce, malgré le fait que ce courant, assez récent, soit lui aussi bien documenté (Amabile, 1992).

Afin de confirmer l'utilisation par le MÉLS de deux interprétations principales de la créativité, il est intéressant de se pencher sur les données du tableau 3. Rappelons brièvement que ce dernier présente le nombre d'unités de sens ainsi que nombre d'items retrouvés dans la grille d'analyse finale pour chacune de ses trois sections. Sans présenter à nouveau les détails de ce tableau, une observation de l'ensemble des données qu'il contient permet de valider, en terme de fréquence d'unités de sens et d'items, la présence marquée des interprétations liées à l'enrichissement culturel et à l'utilisation instrumentale dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a), et ce, malgré les différences de quantités de ces deux types d'unités de classification.

Une analyse plus poussée de ces données permet de dégager un élément des plus intéressants au regard de ces deux interprétations principales. Cet élément a d'ailleurs été abordé dans les paragraphes précédents. Il s'agit de la présence de deux catégories comprenant un nombre de données supérieur à toutes les autres catégories de leur section, et ce, que ce soit en terme d'unités de sens ou en terme d'items. Ces deux catégories sont celle de l'*Art* qui se trouve dans la section *Enrichissement culturel* et celle de la *Résolution de problème* qui se trouve dans la section *Utilisation instrumentale*.

Concernant la catégorie *Art*, qui se trouve au cœur de la section *Enrichissement culturel*, elle regroupe 46 % des unités de sens de la section ainsi que 37% des items de cette même section. De façon plus détaillée, cette catégorie comporte des énoncés qui traitent des trois étapes de la dynamique de création soit l'ouverture, l'action productive et la séparation. Le PFÉQ (MÉQ, 2001a) mentionne ainsi, relativement à la première étape, que « [Du premier au troisième cycle] Il [L'élève] s'ouvre à diverses sources d'inspiration [...] » (p.23). Concernant la deuxième étape, il affirme qu'« Au cours de la réalisation de créations variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations, l'élève [...] développe sa créativité [...] » (p.212-214). Relativement à

la troisième étape, on peut y lire que « Le fait de partager son expérience de création et de rendre compte de ses façons de faire lui permet [à l'élève] de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir ensuite dans d'autres créations. » (p.198-p.210-p.226-p.240). Les énoncés qui se trouvent dans cette catégorie concernent également les œuvres d'art, l'expression de soi et la connaissance de soi. Le PFÉQ (MÉQ, 2001a) mentionne donc que « La fréquentation régulière d'œuvres de qualité permet [à l'élève] à la fois de mieux se connaître et de mieux comprendre les autres et le monde environnant. » (p.84), que « Ces disciplines [Disciplines artistiques] permettent à l'élève d'exprimer sa réalité et sa vision du monde et elles lui servent à communiquer ses images intérieures par la création et l'interprétation de productions artistique. » (p.190) et que « La réalisation de créations plastiques médiatiques amène l'élève à enrichir sa connaissance de lui-même [...] » (p.214).

Cette concentration d'énoncés au sujet des arts renvoie à certaines données théoriques en matière de créativité. Tout d'abord, elle réfère directement au modèle d'éducation artistique tel que le propose Rioux (1969). En effet, selon cet auteur, une éducation artistique qui intègre systématiquement l'expérience esthétique aura comme principal impact le développement de la créativité. Rioux (1969) affirme également que le contact avec diverses œuvres ainsi que l'expérience de l'art doivent être au cœur de l'éducation de tous les élèves. Dans un autre ordre d'idées, il est intéressant de se pencher sur la conception instinctive et traditionnelle du concept de créativité telle que la présente le MÉQ. Ce dernier mentionne que « La pensée créatrice déborde largement du domaine des arts auquel on l'associe spontanément. » (MÉQ, 2001a, p.22). Cela dit, compte tenu de la grande quantité de donnée référant à cette catégorie, il semble que le MÉLS associe, encore aujourd'hui, la créativité à l'art, et ce, malgré qu'un extrait du PFÉQ (MÉQ, 2001a) en exprime le contraire.

En ce qui concerne la catégorie *Résolution de problème*, elle comprend 65% du nombre total des unités de sens de la section et 64% du nombre total des items de cette même section. Plus précisément, cette catégorie traite de la démarche de

résolution de problème et de chacune de ses cinq étapes soit la perception du problème, l'analyse du problème, la production d'idées, la sélection d'idées ainsi que la communication et l'application de ces idées. On retrouve donc des énoncés tels que « La compétence à résoudre des situations-problèmes est une démarche de l'esprit exploitée dans un très large éventail de situation. » (p.126) en référence à la démarche de résolution de problème en tant que telle. On lira aussi, concernant la première étape de la démarche, que « L'élève doit parvenir à reconnaître, dans une situation complexe, les éléments qui définissent le problème. » (p.18) ou encore « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] Il [L'élève] doit apprendre à s'appuyer sur les ressources internes et externes dont il dispose pour imaginer diverses solutions [...] » (p.18) concernant la troisième étape de la démarche.

La catégorie *Résolution de problème* ressort de façon encore plus marquée dans sa section puisqu'elle regroupe près des deux tiers des unités de classification de celle-ci, et ce, tant du point de vue de la perspective des unités de sens que des items. Cela en fait le point central de la section *Utilisation instrumentale*. Un point central qui a été traité par de nombreux auteurs tels que Legendre (2000), Timbal-Duclaux, (1990) et Jaoui (1988). Pour ces derniers, qui sont principalement issus du monde des affaires, l'habileté à résoudre des problèmes est un instrument essentiel à tous travailleurs efficaces. Cette utilisation très marquée de l'interprétation liée à la résolution de problème dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a) pourrait s'expliquer par la mission éducative de qualification que s'est donnée l'école québécoise lors de la réforme de 2001. Cette dernière vise, en effet, la réussite scolaire ainsi que l'intégration sociale et professionnelle de tous les élèves (MÉQ, 2001a). La résolution de problème s'insère, également, très bien dans une conception scientifique cognitive de la créativité telle que Guilford (Amégan, 1993) la présente. En effet, pour résoudre une situation-problème l'élève ou l'adulte doit avoir recours aux opérations intellectuelles que ce dernier propose. La résolution de problème est d'ailleurs présentée dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a) comme une habileté à développer. Une



description qui renvoie directement à la terminologie théorique employée par Guilford (Amégan, 1993).

La présentation des résultats des deux catégories centrales de la grille d'analyse finale, montre encore une fois que le MÉLS utilise principalement deux interprétations principales de la créativité soit celle de l'enrichissement culturel et celle de l'utilisation instrumentale. La situation particulière de ces catégories dans la grille d'analyse finale confirme les données théoriques relatives au concept de créativité, soit qu'il y a deux grandes tendances épistémologiques dont une est liée à la culture ainsi qu'à l'art et une autre la perçoit d'un point de vue cognitiviste comme un instrument. Il est donc possible d'affirmer que la perception de la créativité du MÉLS au regard du PFÉQ (MÉQ, 2001a) est représentative de la réalité scientifique relative à cette notion.

#### 4.2.2 L'hypothèse d'une incompatibilité

Les deux interprétations principales utilisées par le MÉLS à la lumière du PFÉQ (MÉQ, 2001a), soit celle de l'enrichissement culturel et de celle de l'utilisation instrumentale, étant présentées, penchons nous sur la deuxième partie de l'hypothèse de la recherche. Cette dernière affirme que ces deux interprétations sont incompatibles. Tel que présenté dans la problématique de cette étude, soit au chapitre 1, ces dernières pourraient faire face à une difficulté majeure de cohabiter dans un même programme résultant de différences essentielles à la base de leur conception. De cette situation émergerait une potentielle incompatibilité entre elles. C'est ce que cette section se propose d'investiguer en débutant par une réflexion sur la pertinence de s'interroger sur cet élément.

La supposition d'une situation d'incompatibilité entre les deux principales interprétations de la créativité identifiée dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a) pourrait avoir des conséquences majeures dans le milieu de l'éducation québécois. En tête de liste se trouve la création d'une ambiguïté importante relative à l'interprétation du concept

de créativité privilégié par le MÉLS dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). En effet, les lecteurs étant en présence d'éléments des deux interprétations dans un même document, il leur serait difficile de déterminer clairement la position du MÉLS au regard de ce concept. De plus, ces éléments ne sont pas structurés de façon à être identifiés aisément. Un rapide coup d'œil aux références notées pour chacune des unités de sens de la grille d'analyse finale permet de constater que ces dernières proviennent, pour chacune des interprétations, de différentes sections du PFÉQ (MÉQ, 2001a). Aucun point de référence précis ne permettrait donc au lecteur d'identifier systématiquement l'une ou l'autre des interprétations principales utilisées par le MÉLS dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). Celui-ci devrait donc se repérer seul dans une quantité d'informations qui peuvent sembler incohérentes.

À cette conséquence s'ajoute un élément dont l'importance est considérable. Ce dernier relève du fait que les principaux lecteurs et utilisateurs du PFÉQ (MÉQ, 2001a), bien que celui-ci ne leur soit pas exclusivement réservé, sont les enseignants. Ceux-ci, qui ont un rôle de premier plan dans les apprentissages des élèves, seraient directement confrontés à l'ambiguïté soulevée précédemment. Une situation dont les impacts pourraient avoir un rayonnement d'une grande envergure. En effet, le PFÉQ (MÉQ, 2001a) étant l'outil pédagogique et didactique de référence pour les enseignants, ces derniers s'appuient sur celui-ci afin de les soutenir dans la planification de leurs enseignements. Dans le cas de la créativité, ils ne trouveraient aucun point de repère précis sur lesquels se baser. N'étant pas en mesure de cerner la position du MÉLS concernant ce concept, ils devraient ainsi s'en remettre à leur propre jugement afin de faire leurs choix pédagogiques. Conséquemment, des questionnements ainsi qu'un sentiment d'insécurité, voire de frustration pourrait surgir concernant les contenus à enseigner relativement à cette notion. Le choix des stratégies d'enseignement à employer face à ces contenus pourrait également être questionné. L'ambiguïté relative au concept de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a) pourrait même toucher l'évaluation des élèves. Des questions telles que « De quelle façon évaluer cette notion ? » et « Quels éléments doivent être évalués chez les

élèves ? » pourraient devenir des sources d'incertitude et même d'angoisse pour les enseignants. Enfin, il pourrait être possible que ceux-ci se questionnent au sujet des éléments retenus par les élèves. En effet, une part de la responsabilité de l'enseignant est de s'assurer que l'élève a fait les apprentissages nécessaires à sa réussite scolaire (MÉQ, 2001a).

Devant une supposition pouvant avoir des conséquences d'une telle envergure, il semble primordial de vérifier s'il y a bel et bien incompatibilité entre les deux interprétations principales de la créativité identifiées dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). Pour y parvenir, des extraits tirés de la grille d'analyse finale de cette recherche sont utilisés. Dans un premier temps, quelques données de la section *Enrichissement culturel* ont été saisies afin d'en tracer un portrait. Ces dernières, regroupées dans le Tableau 4, sont représentatives de chacune des catégories et sous catégories de cette section.

Tableau 4

| Énoncés de la grille d'analyse finale selon chacune des catégories de la section <i>Enrichissement culturel</i> |  |
|---|--|
| Catégorie ou Sous-catégorie   | Énoncés  |
| Enrichissement culturel (général)   | « En participant régulièrement à diverses manifestations culturelles, il [L'élève] est amené à mieux saisir les particularités de la société québécoise et à se situer par rapport à elles [...] » (p.114) |
| Culture   | « Par le biais de ses activités de formation, elle [l'école] crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu [...] » (p.2)  |
| Repères culturels   | « Les apprentissage [...] auront d'autant plus de sens et de profondeur que leurs repères culturels seront connus et qu'ils seront situés dans une perspective historique » (p.4)                          |
| Patrimoine culturel   | « L'école compte parmi les lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société. » (p.2)  |
| Identité culturelle   | « Tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer l'identité [...] culturelle de l'élève en le mettant en contact avec des univers de connaissance variés, en élargissant ses horizons, en      |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
|                                  | mobilisant ses facultés, en l'incitant à prendre position sur les grands débats qui animent la société. » (p.32)   |
| Langue                           | « Les activités vécues en classe l'amène [L'élève] à prendre conscience de l'importance de la langue comme outil [...] de création [...] » (p.72)  |
| Langage artistique               | « Elle [La réalisation de l'élève] démontre un rapport étroit entre les éléments du langage musical les moyens sonores et les éléments techniques exploités. » (p.241)   |
| Valeurs                          | « Produit d'une société à un moment donné de son histoire, l'école met l'élève en contact avec [...] les valeurs [...] de manière aussi bien implicite qu'explicite. » (p.4)   |
| Symboles                         | « Le mouvement devient le symbole dont l'élève se sert pour exprimer et communiquer sa pensée. » (p.224)   |
| Démocratie                       | « [Univers social] Ces apprentissages développent des attitudes d'ouverture et de tolérance, premiers pas dans la formation du citoyen. » (p.166)  |
| Art (général)                    | « Il [L'élève] construit sa compréhension du monde à mesure qu'il découvre dans son milieu les arts [...] » (p.62)   |
| Œuvres                           | « Elle [La fréquentation régulières d'œuvres de qualité [Œuvres littéraires] enrichit la langue] [...] en plus d'alimenter son imaginaire [de l'élève], de stimuler sa créativité [...] » (p.84)   |
| Dynamique de création (générale) | « Au cours du premier cycle, l'élève s'initie à une démarche de création [...] » (p.198-p.210-p.226-p.240)   |
| Phase 1 : Ouverture              | «[Du premier au troisième cycle] Il s'ouvre à diverses sources d'inspiration [...] » (p.23)  |
| Phase 2 : Action productive      | « L'invention de pièces musicales variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permet à l'élève de développer sa créativité [...] » (p.210)   |
| Phase 3 : Séparation             | « Il [L'élève] est amené à réfléchir sur son expérience de création et à relater des faits qui sont signifiants pour lui. » (p.198-p.210-p.226-p.240)  |
| Expression de soi                | « Elles [L'étude et la pratique des arts] permettent de découvrir et de construire la signification des choses à partir des sens et de la communiquer par des productions artistiques. » (p.190)   |
| Connaissance de soi              | « Ces disciplines [Disciplines artistiques] permettent à l'élève d'exprimer sa réalité et sa vision du monde et elles lui servent à communiquer ses images intérieures par la création et l'interprétation de productions artistique. » (p.190)                |
| Jugement esthétique              | « Enfin, il apprend à [...] développer son sens esthétique en appréciant non seulement ses réalisations et celles de ses camarades, mais aussi des œuvres dramatique d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. » (p.196-p.210-p.238) |

|                 |  |
|-----------------|--|
| Esprit critique | « L'école a un rôle important à jouer pour étoffer la capacité de juger de l'élève, pour l'amener à tenir compte des faits, [...] à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites. » (p.20) |
| Sens éthique    | « L'éthique de la conviction, qui lui est intimement liée, l'aide à s'identifier à des savoirs déjà existants et au pouvoir dont il dispose en tant qu'être libre. Elle lui montre que d'autres personnes ont parlé et agi avant lui et elle développe sa capacité de faire des choix en fonction de ses valeurs. » (p.311)            |

Au regard de ces énoncés, certains des éléments relatifs à la tendance épistémologique du concept de créativité lié à l'enrichissement culturel, tels qu'un enseignant pourrait les percevoir dans sa lecture du PFÉQ (MÉQ, 2001a), peuvent être identifiés. Tout d'abord, un premier groupe d'énoncés donnent des indications quant aux contenus des apprentissages qui doivent être faits par l'élève. Il s'agit des énoncées référant aux catégories *Enrichissement culturel (général), Culture, Repères culturels, Patrimoine culturel, Identité culturelle, Valeur, Démocratie, Connaissance de soi, Esprit critique et Sens éthique*. Selon ces énoncés, l'élève doit, par le biais des activités scolaires, découvrir les fondements de sa société, les valeurs qui la guident ainsi que la culture qui lui est sienne, et ce, afin de mieux se connaître lui-même. Une visée pédagogique qui intègre le concept de culture code, c'est-à-dire la représentation du monde du sens commun dans lequel l'élève est appelé à s'intégrer tel que le présente Dumont (1968).

Ensuite, un deuxième groupe d'énoncés traite plus spécifiquement des arts. Ce sont ceux des catégories *Langue, Langage artistique, Symbole, Art (général), Œuvre, Dynamique de création, Phase 1 : Ouverture, Phase 2 : Action productive, Phase 3 : Séparation, Expression de soi et Jugement esthétique*. Selon ces énoncées les arts ainsi que la démarche artistique doivent être au cœur du quotidien scolaire. Ceux-ci mentionnent que leur pratique permet aux élèves de s'ouvrir à leur environnement symbolique, à leurs possibilités d'expression ainsi qu'aux responsabilités qui en découlent. L'enseignant pourrait donc, au regard de ces énoncés, percevoir les arts et

la démarche artistique comme une méthode ou même une stratégie d'enseignement permettant le développement de la créativité. Il s'inspirerait ainsi au modèle éducatif proposé par Rioux (1969).

Dans un deuxième temps, quelques énoncés relatifs à la section *Utilisation instrumentale* sont présentés afin de tracer un portrait de cette interprétation de la créativité. Comme pour la section précédente, une sélection d'énoncés représentatifs de chacune des catégories et sous catégories de la section a été fait. Le tableau 5 regroupe ces énoncés.

Tableau 5

| Énoncés de la grille d'analyse finale selon chacune des catégories de la section <i>Utilisation instrumentale</i> |  |
|---|--|
| Catégorie ou Sous-catégorie   | Énoncés  |
| Opérations intellectuelles (général)  | «Une telle orientation [favoriser le développement des habiletés intellectuelles] invite à se préoccuper du développement des processus mentaux nécessaire à l'assimilation des savoirs, à leur utilisation dans la vie réelle et à leur réinvestissement dans des apprentissages ultérieurs. »  |
| Cognition   | « Elle [La pensée créatrice] nécessite la mobilisation d'un large éventail de ressources internes et externes [...] » (p.22)   |
| Mémoire   | « [Réaliser des créations plastiques médiatiques] Au premier cycle, il fait principalement appel à la mémoire [...] » (p.214)<br>« [Réaliser des créations plastiques médiatiques Au deuxième cycle, il fait appel à la mémoire [...] »<br>« [Réaliser des créations plastiques médiatiques Enfin au troisième cycle, il fait appel à la mémoire [...] » (p.214) |
| Production convergente  | « Au cours de la réalisation de créations variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations, l'élève [...] développe sa créativité par l'action [...] de la pensée convergente. » (p.212-214)  |
| Production divergente   | « L'invention de séquences dramatiques variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permet à l'élève de développer sa créativité par l'action [...] de la pensée divergente [...] » (p.198)   |
| Transformation  | « Le plus souvent, il lui faudra faire des retours en arrière parce qu'il [L'élève] aura mal évalué un aspect du problème ou parce que la solution retenue ne sera pas la bonne. » (p.18)  |

|   |  |
|---|--|
| Fluidité                                  | « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] Dans la pratique, cela signifie qu'il n'est pas toujours facile de savoir où il [L'élève] en est, tellement le va-et-vient est rapide et incessant entre les essais et les réajustements. » (p.18)                          |
| Flexibilité                               | « Elle nécessite [La pensée créatrice] la prise en compte imaginative de contraintes en apparence limitatives. » (p.22)  |
| Originalité                               | « Elle [L'école] encourage ainsi chaque élève à réorganiser les éléments auxquels il doit faire face et à proposer des réponses originales, différentes de ce qu'il connaît et de ce qu'il fait [...] » (p.22)   |
| Développement d'habiletés                 | « L'école doit favoriser le développement des habiletés intellectuelles requises dans une « société du savoir » en mouvance. » (p.3)   |
| Outils intellectuels                      | « Elles [les compétences transversale] suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances. » (p.4)   |
| Entraînement                              | « Il [L'élève] acquière de l'assurance [...] en s'entraînant [...] à exprimer sa créativité. » (p.56)  |
| Résolution de problème (général)          | « En tant que processus, la résolution de situations-problèmes constitue un objet d'apprentissage en soi. » (p.124)  |
| Démarche (général)                        | « La compétence à résoudre des situations-problèmes est une démarche de l'esprit exploitée dans un très large éventail de situation. » (p.126)   |
| Étape 1 : Percevoir le problème           | « Au début du primaire, l'élève parvient à nommer les éléments déterminants d'une situation problème simple. » (p.19)  |
| Étape 2 : Analyser le problème            | « Favoriser le développement de cette compétence [Raisonnement à l'aide de concepts et de processus mathématiques] implique le recours à des situations-problèmes qui vont forcer l'élève à se questionner, à établir des liens entre les éléments en présence [...] » (p.128) |
| Étape 3 : Produire des idées              | « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] Il [L'élève] doit apprendre à s'appuyer sur les ressources internes et externes dont il dispose pour imaginer diverses solutions [...] » (p.18)   |
| Étape 4 : Les sélectionner                | « Avec les ressources dont il [L'élève] dispose, il apprend à formuler des hypothèses de solution et à choisir celle qu'il croit la plus appropriée en tenant compte du contexte lié à la situation. » (p.296)   |
| Étape 5 : Les communiquer / les appliquer | « [Du premier au troisième cycle du primaire] [...] il [L'élève] parviendra à en expérimenter [Des solutions] quelques-unes en succession au cours d'un exercice. » (p.19)   |
| Autres étapes                             | « Il [L'élève] apprend également à modéliser une situation-  |

|  |   |
|--|---|
|  | problème, à appliquer différentes stratégies et à rectifier sa solution selon les résultats obtenus et ses échanges avec ses pairs. » (p.126) |
|--|---|

À la lumière de ces énoncés, il est possible de cerner certains éléments relatifs à la tendance épistémologique de la créativité nommée utilisation instrumentale tels qu'un enseignant pourrait les percevoir dans sa lecture du PFÉQ (MÉQ, 2001a). Pour débiter, on remarque que de nombreux énoncés du tableau 5 présentent la créativité comme un instrument qui sera utile aux enfants dans une grande majorité de situations quotidiennes. Des énoncés tels que ceux des catégories *Opérations intellectuelles*, *Flexibilité*, *Développement d'habiletés*, *Outils intellectuels*, *Entraînement*, *Démarche (général)* et *Étape 4 : Les sélectionner* l'indiquent de façon précise. L'école et par conséquent l'enseignant doivent viser le développement efficace de chacun des éléments constitutifs de cet instrument intellectuel afin d'offrir à tous les élèves l'opportunité de l'utiliser dans leur quotidien ainsi que dans le futur. C'est d'ailleurs ce que suggèrent les énoncés des catégories *Cognition*, *Mémoire*, *Production convergente*, *Production divergente*, *Originalité*, et *Résolution de problème (général)*. L'ensemble de ces énoncés, par la terminologie particulière qu'ils utilisent ainsi que par la perception du concept de créativité qu'ils véhiculent, renvoie directement à la perspective cognitiviste telle que présentée par Guilford (Amégan, 1993).

Ensuite, afin que les enfants soient en mesure d'utiliser un instrument intellectuel tel que la créativité, l'enseignant doit proposer des activités éducatives qui stimulent son développement. Les énoncés des catégories *Transformation*, *Fluidité* et *Étape 2 : Analyser le problème* traitent d'ailleurs de cet élément. Également, percevoir la créativité comme un instrument à développer dans le milieu scolaire implique l'évaluation régulière de l'état de son développement. Une évaluation qui permet de réorienter les pratiques enseignantes ou les activités éducatives afin d'aider les élèves en difficulté. Certains des énoncés du Tableau 5 tendent d'ailleurs à montrer des séquences d'apprentissage que les enfants doivent avoir acquis. Ce sont les énoncés



des catégories *Étape 1 : Percevoir le problème*, *Étape 3 : Produire des idées*, et *Étape 5 cinq : Les communiquer / les appliquer*. Plusieurs d'entre eux réfèrent à la résolution de problème, une perception du concept habituellement attribuée au monde des affaires (Weiner, 2000).

Au regard de ces deux portraits, la question de l'incompatibilité prend toute son importance. En effet, une lecture comparée de certains des énoncés figurant dans ces derniers permet de ressortir des éléments pouvant effectivement laisser croire à une incompatibilité entre les deux interprétations principales de la créativité retrouvées dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). Les paragraphes suivants présentent trois de ces éléments.

Un premier élément peut être remarqué. Il est lié aux responsabilités éducatives de l'école québécoise envers les jeunes de la province. Tel qu'il a été mentionné dans la problématique de la recherche, le MÉLS est en charge de penser et d'organiser l'ensemble des apprentissages et des activités qui contribuent à l'éducation et à la formation des élèves. En ce qui concerne la notion de créativité, ce dernier mentionne dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a) que « Par le biais de ses activités de formation, elle [l'école] crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu [...] » (p.2). Face à une telle citation, on pourrait s'attendre à ce que tout soit mis en place, dans le milieu scolaire, afin de favoriser l'enrichissement culturel des élèves. Cela dit, quelques paragraphes plus loin, le MÉLS affirme que « L'école doit favoriser le développement des habiletés intellectuelles requises dans une « société du savoir » en mouvance. » (p.3). Un engagement éducatif associé à l'interprétation de l'utilisation instrumentale qui, tel qu'il a été explicité dans les paragraphes précédents, implique une organisation complètement différente des apprentissages relatifs à la créativité.

Une telle situation laisse à penser que l'école a la responsabilité d'organiser les apprentissages relatifs à cette notion selon deux interprétations qui comportent des différences essentielles. Cela dit, une double organisation simultanée d'un même

élément est difficilement concevable au sein d'un programme éducatif provincial officiel. En effet, un document de cette importance se doit d'être clair et ne doit laissé place à aucune ambiguïté afin de faciliter son utilisation par l'ensemble du personnel scolaire. Cet élément pourrait donc s'avérer être un premier indice d'incompatibilité entre les deux interprétations de la créativité retrouvées dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a).

Un second élément permet de renforcer cette éventualité. Il concerne la position éducative prise par l'enseignant au regard des apprentissages liés à la créativité. Le PFÉQ (MÉQ, 2001a) mentionne, tout d'abord, « [qu'] En participant régulièrement à diverses manifestations culturelles, il [L'élève] est amené à mieux saisir les particularités de la société québécoise et à se situer par rapport à elles [...] » (p.114). À la lecture de cette citation, on pourrait s'attendre à ce que l'enseignant base ses choix pédagogiques concernant cette notion sur l'interprétation du concept de créativité concernant l'enrichissement culturel. Par contre, le PFÉQ (MÉQ, 2001a) suggère «[qu'] Une telle orientation [favoriser le développement des habiletés intellectuelles] invite à se préoccuper du développement des processus mentaux nécessaire à l'assimilation des savoirs, à leur utilisation dans la vie réelle et à leur réinvestissement dans des apprentissages ultérieurs. ». Une citation qui invite l'enseignant à se baser sur une toute autre interprétation de la notion de créativité dans ses choix pédagogiques, soit celle de l'utilisation instrumentale. La tenue de deux positions différentes par un même enseignant relativement à une seule notion éducative est une réalité qui semble difficilement possible. En effet, cela impliquerait la planification d'activités répondant à des objectifs fondamentalement différents pour une même notion.

Enfin un troisième élément peut être présenté. Il concerne les pratiques pédagogiques relative à l'enseignement de la notion de créativité. Tout d'abord, le PFÉQ (MÉQ, 2001a) mentionne que « Elles [L'étude et la pratique des arts] permettent de découvrir et de construire la signification des choses à partir des sens et de la communiquer par des productions artistiques. » (p.190). Le PFÉQ (MÉQ, 2001a) indique également que

« Elles [les compétences transversale] suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances. » (p.4). Encore une fois, les éléments présentés par le PFÉQ (MÉQ, 2001a) comportent des différences essentielles qui relèvent de leurs fondements théoriques. D'une part, l'ensemble de l'organisation pédagogique de l'enseignant doit être basé sur la pratique des arts et l'expression de soi tandis que d'autre part elle doit viser le développement d'instruments intellectuels précis, et ce, de façon efficace. Visiblement, ces citations présentent des éléments qui ne peuvent être utilisés simultanément par un même enseignant. Par exemple, il l'idée du développement efficace est difficilement concevable dans une perspective d'expression de soi. En effet, cette dernière doit permettre à l'élève de prendre le temps d'explorer pour mettre au jour sa vision des choses. En aucun cas ce type de démarche ne peut être forcée dans le but d'être efficace.

Pour conclure cette section relative à l'hypothèse de la recherche, l'analyse comparée de certains énoncés tirés des portraits des deux principales interprétations de la créativité laisse présager une incompatibilité entre celles-ci. En effet, ces deux interprétations ont une approche fondamentalement différente du concept, l'une privilégiant l'éducation artistique se basant sur l'expérience esthétique et l'autre s'appuyant sur des avancées scientifiques cognitivistes. Elles possèdent donc des différences essentielles qui leur permet difficilement de cohabiter harmonieusement au sein d'un même programme. Concrètement, l'enseignant qui consulte le PFÉQ (MÉQ, 2001a) afin d'orienter sa pratique pédagogique en lien avec le concept de créativité se retrouve face à une situation confuse et ambiguë. En plus de faire face à un manque d'organisation des éléments relatifs à cette notion, il ne peut identifier la position du MÉLS de façon claire. Il doit donc, par lui-même, chercher les éléments qui lui semblent pertinent afin de s'orienter et ainsi réaliser sa planification pédagogique.

### 4.2.3 La possibilité d'un curriculum implicite

Pour terminer ce chapitre d'analyse et d'interprétation des résultats, un dernier sous objectif du questionnement lié à la problématique de cette recherche doit être traité. Il s'agit de celui qui demande de définir, s'il y a lieu, la perspective d'un curriculum implicite concernant le concept de créativité en regard du contenu du PFÉQ (MÉQ, 2001a). D'un point de vue théorique, rappelons que Vallance (1980) définit ce concept comme « [...] un terme délibérément vague qui réfère à un effet postérieur plutôt qu'à un processus ou un contenu. »<sup>8</sup> (Traduction libre de Vallance, 1980, p.139).

Au terme de l'analyse du concept de créativité tel qu'elle a été réalisée dans ce chapitre, il est ardu d'affirmer qu'un curriculum implicite se profile relativement à la problématique de cette recherche. En fait, comme Vallance (1980) le mentionne, un curriculum implicite est un effet postérieur qui découle d'attitudes, de biais, de règles et de valeurs sociales transmis par l'enseignant aux élèves. La présente recherche s'est surtout arrêtée à définir les interprétations du MÉLS au regard du concept de créativité en utilisant le PFÉQ (MÉQ, 2001a) comme sujet d'analyse. Afin d'avoir des informations valides concernant un éventuel curriculum implicite, il aurait fallu étudier plus en profondeur les effets de la présence des deux interprétations dans la réalité éducative québécoise. Il aurait donc été nécessaire d'observer en classe les pratiques pédagogiques des enseignants relativement à ce concept. Il aurait aussi été important de les questionner sur leurs perceptions de la situation ainsi que sur leurs méthodes d'enseignements au regard de cette notion. Il aurait même été intéressant de se pencher sur ce que les élèves retiennent, apprennent et développent relativement à la notion de créativité. Un ensemble d'objectifs que l'analyse de contenu du PFÉQ

---

<sup>8</sup> « It is a deliberately vague term, referring more to an after effect (hiddenness) than to any particular process (of hiding) or content (of what is hidden).

(MÉQ, 2001a), telle qu'elle a été effectuée dans cette recherche, ne permet pas l'atteinte.

Cela dit, certains éléments relatifs à la possibilité d'un curriculum implicite concernant le concept de créativité en regard du contenu du PFÉQ (MÉQ, 2001a) méritent d'être observés. Effectivement, ces éléments, sans répondre directement au sous objectif de la recherche concernant le curriculum implicite, laissent croire qu'il pourrait être pertinent d'investiguer cette perspective de façon plus poussée.

Tout d'abord, il est intéressant de se pencher sur un des éléments principaux de la définition du concept de curriculum implicite proposé par Vallance (1980). Elle mentionne qu'il réfère à un effet postérieur plutôt qu'à un processus ou un contenu et qu'il découle d'attitudes, de biais, de règles et de valeurs sociales transmis par l'enseignant aux élèves. C'est-à-dire qu'il est considéré, selon cette auteure, comme la conséquence d'un évènement ou d'une action antérieure, véhiculée par l'enseignant, et ce, sans qu'il en soit véritablement conscient. Dans la mesure où on transpose cette définition à la problématique explorée dans cette recherche, le curriculum implicite potentiel relatif au concept de créativité pourrait être présenté comme un effet postérieur de l'intégration de cette notion dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a), diffusé, à leur insu, par les utilisateurs de ce dernier dans le milieu de d'éducation québécois.

Dans les faits, certains des résultats de cette recherche permettent de mettre en lumière cette éventualité. En effet, l'intégration dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a) d'un concept, qui, tel qu'il a été présenté dans les chapitres précédents, est du point de vue théorique des plus complexes, a vraisemblablement des conséquences dans le milieu éducatif. L'identification de la présence de deux interprétations différentes et incompatibles du concept de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a), l'ambiguïté relative à la présence de ces dernières ainsi que les difficultés d'orientation et de planification qui en découlent pour les enseignants soutiennent cette affirmation. Face à ces conséquences, il a été mentionné dans les résultats de cette recherche que les

enseignants doivent s'appuyer sur leur propre jugement afin d'interpréter le concept de créativité et de réaliser leur planification pédagogique le concernant. Une situation qui ouvre toute grande la voie à une transmission des connaissances basée sur des attitudes, des biais, des règles et des valeurs sociales (Vallance, 1980). Ainsi, un ensemble d'éléments ambigus liés à la présence du concept de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a) est mis au jour, amenant à penser que la problématique étudiée dans cette recherche pourrait effectivement se prêter à l'apparition d'un curriculum implicite.

Dans un deuxième temps, la position théorique selon laquelle un curriculum implicite est le reflet de forces sociétales sur lesquelles les enseignants n'auraient pas de contrôle (Vallance, 1980) invite à la réflexion. En effet, pensons à l'ambiguïté à laquelle les enseignants pourraient faire face relativement à ce concept. La précédente analyse a montré que, si tel est le cas, les enseignants auraient très peu de contrôle pour changer ou améliorer la situation. Face à une telle réalité, le premier réflexe serait de pointer du doigt les représentants ministériels qui ont élaboré le PFÉQ (MÉQ, 2001a). Cela dit, ces représentants, élus ou nommés par les élus, se doivent, par leur fonction, d'être le reflet de la société et de répondre aux attentes des citoyens. Puisque de nombreux courants idéologiques concernant le concept de créativité circulent dans la société (Gardner, 1993), il est légitime qu'ils soient représentés au sein du MÉLS. Cette ambiguïté pourrait donc tout simplement être le reflet de la réalité sociale québécoise concernant ce concept. Il pourrait peut-être même être possible de soutenir que cette ambiguïté est le résultat de forces sociétales relevant de la société québécoise et sur lesquelles les enseignants n'ont aucune prise. Dans un tel cas, il serait, sans doute, possible voir apparaître la perspective d'un curriculum implicite concernant le concept de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a).

Enfin, un dernier élément amène un tout autre éclairage sur la possibilité d'un curriculum implicite concernant le concept de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). Il relève des propos de Martin (1976) qui affirme que tout ce qui n'est pas dans le

curriculum formel ne se retrouve pas nécessairement dans le curriculum implicite. Selon elle, il arrive parfois que les apprentissages se fassent naturellement et ne soient pas volontairement enseignés ou appris. Dans le cas de cette recherche, l'affirmation précédente pourrait se traduire par la réalité selon laquelle les conclusions tirées de l'analyse des données ne mènent pas directement à l'identification de la présence d'un curriculum implicite concernant le concept de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). C'est-à-dire que les difficultés que pourraient rencontrer les enseignants relativement à l'interprétation de cette notion dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a) n'ont pas obligatoirement comme conséquence la transmission de connaissances biaisées aux élèves. En fait, l'ensemble des apprentissages réalisés concernant cette notion dans le milieu scolaire québécois pourrait résulter d'autres circonstances que celle d'un enseignement en classe ou pourrait provenir d'un autre canal que l'enseignant. Pour ces raisons et également en raison du manque d'évidence et de preuve dans les résultats de cette recherche, il n'est pas possible d'établir clairement la présence d'un curriculum implicite concernant le concept de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). La prudence est donc de rigueur en ce qui a trait à la lecture des résultats ainsi qu'à leur interprétation.

## CONCLUSION

Pour terminer, il est important de mentionner que ce projet de recherche est l'aboutissement de nombreux efforts de lecture, de réflexion et d'analyse qui se sont révélés être une forme de réponse à certains questionnements ainsi qu'à certaines préoccupations d'une jeune enseignante face à la réalité de son milieu et à sa pratique. Le concept de créativité soulève des interrogations et des discussions dans le monde scientifique depuis plusieurs années. L'investigation de sa présence marquée dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a) m'a donc semblé primordiale en regard de la réalité éducative actuelle et du statut transversal que le MÉLS lui accorde. Afin de conclure cette recherche, un bref résumé de celle-ci est présenté dans les paragraphes suivants. Également, quelques suggestions sont proposées afin de rendre la notion de créativité plus accessible aux enseignants.

### 5.1 Résumé de la recherche

La problématique de cette recherche indique que la créativité est un concept socialement apprécié au Québec, tant par l'opinion publique que par les médias. Elle montre, également, que les institutions gouvernementales de la province s'appliquent à encourager ses diverses manifestations. Dans le milieu de l'éducation, le gouvernement québécois a intégré, dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a), une compétence transversale à son sujet. Une compétence qui donne au concept une place plus grande dans l'organisation des apprentissages que celle qu'on lui réservait auparavant.

Les origines du concept de créativité sont récentes. Sa première apparition à l'écrit remonte aux années 1950, soit après la Seconde Guerre Mondiale. Malgré la quantité de documentation qui fut produite à l'époque et qui l'est encore aujourd'hui, la définition de cette notion n'est pas claire. La présence, dans la théorie, de deux tendances épistémologiques principales liées à l'enrichissement culturel et à



l'utilisation instrumentale atteste de cette situation. Une situation qui cause une confusion dans le milieu scientifique allant même jusqu'à se répercuter dans le milieu pédagogique. Conséquemment, l'éventualité de la présence d'un curriculum implicite dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a) a été soulevée. L'investigation d'une telle problématique a nécessité l'exploration des interprétations du concept de créativité principalement utilisées dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). Pour y arriver, une question, une hypothèse et des objectifs de recherche ont été formulés.

D'un point de vue théorique, le concept de culture a, dès le départ, semblé une notion clé dans cette recherche. Il a été abordé selon les propos de Dumont (1968), qui fait la distinction entre les concepts de culture première et de culture seconde. Par la suite, le concept de créativité a été traité selon la tendance épistémologique de l'enrichissement culturel. Cette dernière tient son origine des changements sociaux et culturels, survenus après la Seconde Guerre Mondiale, qui ont mené les citoyens à s'intéresser aux diverses productions artistiques et culturelles disponibles ainsi qu'à participer à l'enrichissement de la culture par leurs propres productions. Est également présenté dans cette section, le modèle d'éducation artistique de Rioux (1969). Une deuxième tendance épistémologique du concept de créativité a été décrite, soit celle de l'utilisation instrumentale. Elle présente, tout d'abord, la perspective d'origine cognitiviste élaborée par Guilford (Amégan, 1993), qui définit la créativité comme une série d'habiletés intellectuelles que chaque humain est en mesure de développer. Cette tendance traite, ensuite, de la perspective du monde des affaires, soit celle qui définit la créativité comme la capacité de résoudre des problèmes de façon originale et efficace. La section suivante a eu comme but de mettre en lumière d'autres dimensions scientifiques du concept de créativité. Elle décrit la théorie de la personnalité créative ainsi que la perspective environnementale de la psychosociologie de la créativité. Enfin, le concept de curriculum implicite a été explicité selon les propos de Vallance (1980).

En ce qui concerne la méthodologie, la recherche de type qualitatif a été retenue. Quant à la méthode choisie, il s'agit de l'analyse documentaire. Selon Cellard (1997), l'analyse documentaire comporte deux étapes. En premier lieu, il y a la pré-analyse qui consiste en une série de vérifications assurant la qualité du document choisi à l'étude ainsi que son authenticité. En deuxième lieu, il y a l'analyse proprement dite du contenu du document. Dans cette recherche, l'analyse de contenu de type sémantique conceptuel (Mucchielli, 1991) a été utilisée. Pour réaliser cette dernière, les six étapes de l'analyse de contenu, présentées par Deslauriers (1988), ont été suivies. En cours d'analyse, des critères d'authenticité de la recherche qualitative ont dû être observés afin d'assurer la scientificité de celle-ci. Il s'agit de la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation.

Concernant les résultats de la recherche, deux perspectives de description ont été présentées. Une première s'est penchée sur les résultats de la recherche en termes d'unités de sens afin de permettre un regard global de la situation, tandis que l'autre les a décrit en termes d'items afin de faire ressortir les interprétations de la créativité utilisées dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). Sans revenir sur le détail de la première section d'analyse leur ayant été consacré, ces résultats ont montré, dans un premier temps, la présence des deux interprétations principales de la créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a), soit celle de l'enrichissement culturel et celle de l'utilisation instrumentale. Également, deux catégories sont ressorties de façon très marquée. Ce sont celle de l'art ainsi que celle de la résolution de problème. Cette situation a permis de confirmer la réalité scientifique à l'égard du concept de créativité. C'est-à-dire qu'elle est principalement définie par deux grandes tendances, soit une liée aux réalisations artistiques et une autre s'intéressant à l'efficacité des individus face aux situations qu'ils confrontent.

Une deuxième section d'analyse s'est penchée sur la possibilité d'une incompatibilité entre les deux interprétations principales du concept de créativité identifiées dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). La comparaison d'énoncés de la grille d'analyse finale a

montré que des différences essentielles et fondamentales existent entre ces dernières, laissant effectivement présager la présence de cette incompatibilité. Une conséquence directe de celle-ci serait une ambiguïté majeure relative au concept de créativité pouvant causer des difficultés d'interprétation aux enseignants. Ces derniers n'auraient ainsi aucune référence précise sur lesquelles s'appuyer afin de faire des choix pédagogiques en matière de créativité. Ils devraient donc se fier à leur propre jugement lors de leur planification pédagogique.

Pour terminer, une section s'est intéressée à la question du curriculum implicite. Concernant cet élément, il faut savoir que la présente recherche s'est surtout consacrée à identifier les interprétations du concept de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). Plusieurs éléments manquent donc afin de véritablement identifier la présence d'un curriculum implicite. Cela dit, certaines avancées de l'analyse de cette recherche laissent croire qu'une investigation plus poussée de cette perspective pourrait être pertinente dans le cadre d'une prochaine recherche.

## 5.2 Quelques suggestions

Tout d'abord, rappelons que l'analyse de cette recherche a montrée qu'il existe une certaine ambiguïté relative au concept de créativité dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). Cela dit, il est important de réaliser, en tant qu'enseignant, que la confusion qui entoure le concept de créativité n'est pas une réalité unique au PFÉQ (MÉQ, 2001a). En effet, tel que Gardner (1993) l'a mentionné, il y existe une multitude de définition de ce concept. Une situation qui rend très difficile un consensus scientifique à l'égard de cette notion. Alors, avant même que l'enseignant entre en contact avec la notion de créativité dans le programme éducatif officiel du Québec, une confusion est déjà existante à même les fondements théoriques de ce dernier.

Une telle situation scientifique n'est pas sans avoir une influence sur les gens et les documents qui réfèrent à ce concept. Il pourrait donc être possible de penser que cette situation a un impact majeur sur l'ambiguïté qui peut être ressentie par les

enseignants à la lecture du PFÉQ (MÉQ, 2001a). En fait, la créativité est une notion scientifique complexe et en traiter, que ce soit dans un programme éducatif officiel ou dans tout autre document, n'est pas une chose aisée. Les concepteurs du PFÉQ (MÉQ, 2001a) ont donc, eux aussi, du faire face à cette confusion scientifique. Au meilleur de leur jugement, ils ont basé l'élaboration des sections du programme en lien avec la créativité en tentant de composer avec la complexité relative à cette notion. Le PFÉQ (MÉQ, 2001a) peut donc être décrit, en ce qui concerne la notion de créativité, comme le reflet de la réalité scientifique relative au concept.

En fait, l'ambiguïté à laquelle les enseignants sont confrontés dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a), est une preuve supplémentaire de la complexité scientifique relative au concept de créativité. En effet, la présence de deux interprétations différentes d'un même concept dans un seul programme éducatif officiel, soit la principale cause de cette ambiguïté, montre bien la difficulté à le définir clairement. En fait, que ce soit dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a) ou dans leurs propres recherches personnelles, les enseignants se retrouveront d'une façon ou d'une autre confrontés à la complexité de ce concept au moment de l'investiguer. Cela dit, il est primordial de rappeler, tel qu'il a été mentionné dans la problématique de cette recherche, que la créativité a une grande importance pour les citoyens québécois. Il est donc capital de trouver des moyens permettant aux enseignants de reconnaître et d'accepter cette complexité ainsi que le sentiment d'ambiguïté qui l'accompagne. Dès lors, ces derniers pourront mettre leur énergie à chercher des moyens pédagogiques afin d'enseigner cette notion aux élèves.

Différentes solutions peuvent être envisagées afin de faciliter l'appropriation du concept de créativité par les enseignants et ainsi assurer les apprentissages relatifs à ce dernier par les élèves. Parmi celles-ci, il semble des plus intéressantes de se pencher sur la formation des maîtres. En effet, cette dernière est un excellent moyen d'interpeller directement les enseignants face à cette notion, et ce, au moment même où ils ont leurs premiers contacts avec la réalité scolaire. En fait, puisque les enseignants sont

les principaux intervenants en matière d'éducation, il est capital qu'ils soient informés dès leur formation de la réalité scolaire relative au concept de créativité.

Dans un premier temps, il serait important de leur faire prendre conscience de la réalité scientifique relative au concept de créativité. C'est-à-dire qu'ils devraient être familiarisés avec les différentes interprétations de la créativité afin d'être en mesure de les reconnaître. Ils devraient aussi être informés des conséquences de la complexité relative au concept dans le milieu éducatif afin d'être en mesure d'y faire face. Enfin, il serait important qu'ils soient conscientisés sur le fait que le PFÉQ (MÉQ, 2001a) n'explique pas en détail la réalité de cette notion. Il ne transmet que certaines informations relatives aux deux interprétations sans même les identifier clairement. Les enseignants en apprentissage pourraient alors tenter d'en faire une brève analyse, ce qui leur permettrait de comprendre la situation particulière relative à ce concept dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a).

Dans un deuxième temps, les enseignants doivent comprendre que pour réussir les enseignements relatifs au concept de créativité, telle que la compétence transversale qui lui est liée dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a), il est primordial qu'ils mettent la main à la pâte. C'est-à-dire qu'ils doivent, eux aussi, faire l'effort de comprendre la notion de créativité, ses origines ainsi que sa complexité. En fait, ils doivent s'engager dans la réflexion et les discussions pédagogiques qui entourent le concept. Cela étant d'autant plus important que leur rôle est central dans le système éducatif. Du moment qu'ils auront bien compris et intégré la réalité de cette notion, ils développeront une certaine autonomie d'action face aux situations complexes entourant l'enseignement de celle-ci. Cela leur permettra de savoir de quelle façon orienter leur planification pédagogique et leurs enseignements.

Pour aider les enseignants à développer une telle autonomie, il serait important que le curriculum de formation des maîtres les prépare à faire face à des situations semblables. En fait, reconnaissant la complexité du concept de créativité ainsi que l'ambiguïté qu'il crée dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a), le MÉLS devrait offrir, par le

biais de la formation des maîtres, des outils pédagogiques qui amènent les enseignants à prendre position face à ce type de notion. En fait, il serait important que cette formation les conscientise au fait que le programme, bien qu'étant un outil pédagogique central pour l'enseignant, n'a pas réponse à tout. La formation des maîtres devrait ainsi amener les enseignants à comprendre qu'il est de leur responsabilité pédagogique de poser des réflexions critiques sur les documents qu'ils leur sont fournis. Comme ils sont des intervenants de première ligne, ils doivent pouvoir faire confiance à leur capacité d'analyser les situations, et ce, pour le bien des élèves.

À la lumière de ces quelques suggestions, il semble primordial que la formation des maître soit actualisée relativement aux notions telles que celle de la créativité qui se trouvent dans le PFÉQ (MÉQ, 2001a). La réalité actuelle du milieu de l'éducation exige des aptitudes nouvelles qui doivent s'accorder aux besoins changeant de la société. Tel qu'il a été mentionné à de nombreuses reprises dans ce mémoire, l'enseignant est au cœur de l'éducation et de la formation des jeunes québécois. Il est donc primordial qu'il soit bien équipé pour faire face aux éventualités d'un monde moderne en évolution. Une attention particulière devrait être accordée à la capacité de prendre position et d'agir en conséquence pour le bien des élèves.

Au terme de cette recherche, il me semble primordial d'affirmer que j'ai pu réaliser un véritable processus de réflexion concernant de la notion de créativité. Plusieurs de mes attentes ont été comblées. Certains points ont même été développés au delà de ces attentes ouvrant ainsi la voix à de nouvelles pistes de réflexion des plus intéressantes. En ce qui concerne le questionnement de départ de cette recherche, il a pu être approfondi à ma satisfaction bien que certains aspects restent encore à explorer. Cette situation me permet de garder un fort intérêt pour cette problématique et ainsi de prévoir les recherches que je souhaiterais faire dans l'avenir. Pour terminer, il est possible, selon moi, d'affirmer que cette recherche, sans être parfaite,

est une belle réussite dans mon cheminement en tant que chercheuse ainsi qu'en tant qu'enseignante.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### Périodiques :

- Denscombe, M. (1982). The « hidden pedagogy » and its implication for the teacher training. *British Journal of Sociology of Education*. 3(3), 249-265.
- Hennessey, B. A. (2003). The Social Psychology of Creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 253-271.
- Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of education*. 16(2), 187-198.
- Martin, J. R. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one? *Curriculum inquiry*. 6(2), 135-151.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*. 42, 305-331.
- Vallance, E. (1980). The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind. *Journal of education*, 162(1), 138-151.
- Wren, D. (1999, Fall). School culture : exploring the hidden curriculum. *Adolescence*. 34(135), 593-597.

### Livres et chapitres de livres :

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : une introduction à la démarche classique et une critique*.  
Sillery : Presses de l'Université du Québec.



- Amabile, T. M. (1992). How to destroy a child's creativity ? Dans *Growing up creative : nurturing a lifetime of creativity* (2e ed.). Buffalo : Creative Education Foundation Press.
- Amégan, S. (1993). *Pour une pédagogie active et créative* (2<sup>e</sup> ed.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. Dans Moscovici, S., Buschini, F. (Dir.). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bouchard, S., Cyr, C. (Dir.). (2000). *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. Dans Poupart, J. (Dir.). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Chevrier, J. (2003). La spécification de la problématique. Dans Gauthier, B. (Dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Comité de programme des études avancées. (2000). *Guide sommaire des normes minimales de présentation de la thèse*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J. P. (1988). *La recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

- Deslauriers, J. P. (1991). *La recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Dufrenne, M. (1967). *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme : la culture comme distance et mémoire*. Montréal : Édition Hurtubise.
- Gardner, H. (1993). *Les formes de la créativité*. Paris : O. Jacob.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. USA : Holt, Rinehart and Winston, inc.
- Jaoui, H. (1988). *La créativité, mode d'emploi*. Paris : Éditions ESF.
- Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. Dans Moscovici, S., Buschini, F. *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (Dir.). (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Québec : Éditions du CRP.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> ed.). Québec : Éditions du CRP.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Poupart, J. (Dir.). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> ed.). Montréal : Guérin, Éditeur limitée.

- Lincoln, S. Y., Guba, G. E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills : SAGE publications.
- Mackinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness : identifying and developing creativity*. Buffalo : Creative Education Foundation.
- Mayer, G., Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour intervenants sociaux*. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes* (2<sup>e</sup> ed.). Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Morin, E. (1989). Culture. Dans *Encyclopédia Universalis*, (14). Paris : Encyclopédia Universalis S.A.
- Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (7<sup>e</sup> ed.). Paris : Éditions ESF.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Robert, A., Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Robert, P. (1993). *Le petit Robert*. Paris : Dictionnaires le Robert.
- Robert, P. (2003). *Le petit Robert*. Paris : Dictionnaires le Robert.
- Snyder, B. (1970). *The hidden curriculum*. Cambridge, Mass. :Massachusetts Institute of Technology.
- Timbal-Duclaux, L. (1990). *La stratégie de créativité dans l'entreprise... et ses tactiques*. Paris : Éditions Retz.

Weiner, R.-P. (2000). *Creativity and beyond : cultures, values, and change*. Albany : State University of New York Press.

Publications gouvernementales :

Gouvernement du Québec. (2001). *Politique québécoise de la science et de l'innovation*. Québec : auteur.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1996a). *Les états généraux sur l'éducation : exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1996b). *Les états généraux sur l'éducation : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1997a). *L'école tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : Auteur.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1997b). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Auteur.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Auteur.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et Enseignement primaire – Version approuvée*. Québec : Auteur.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire 1<sup>er</sup> cycle*. Québec : Auteur.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001c). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Rioux, M. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. Montréal : Presses Thérien frères limitées.

Travaux présentés à des congrès :

Beudot, A. (1981). La créativité, langue d'Esopé. Dans L. Morin et A. Adan (Dir.), *Actes du Congrès mondial des sciences de l'éducation : L'école et les valeurs* (p. 268-271). Québec : Éditions Agence d'ARC.

Médias électroniques :

Fond québécois de la recherche sur la nature et les technologies, Gouvernement du Québec. (2005). *Le fond québécois de la recherche sur la nature et les technologies*. [En ligne]. Accès : [www.fqrnt.gouv.qc.ca](http://www.fqrnt.gouv.qc.ca)

Ministère de la Culture et des Communications, Gouvernement du Québec. (2005). *Arts et lettres*. [En ligne]. Accès : [www.mcc.gouv.qc.ca/programme/diffusion.htm](http://www.mcc.gouv.qc.ca/programme/diffusion.htm)

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2006). *Le Ministère : Mission*. [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ADMINIST/Histadm.htm#mission>
- Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2006). *Culture : Arts et créativité*. [En ligne]. Accès : [http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL\\_ID=1404&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=1404&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Puccio, Gerard J. (1999). *Two dimensions of creativity: Level and style*. [En ligne]. Accès : <http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/html/Puccio-99a.html>

## ANNEXE 1

| <b>Grille d'analyse initiale</b> |                                   |                 |                |  |
|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------|----------------|--|
| Interprétations                  | Catégories                        | Sous-catégories | Unités de sens |  |
| Enrichissement culturel          | Enrichissement culturel (général) |                 |                |  |
|                                  | Culture                           |                 |                |  |
|                                  | Repères culturels                 |                 |                |  |
|                                  | Patrimoine                        |                 |                |  |
|                                  | Identité                          |                 |                |  |
|                                  | Langue                            |                 |                |  |
|                                  | Valeurs                           |                 |                |  |
|                                  | Symboles                          |                 |                |  |
|                                  | Démocratie                        |                 |                |  |
|                                  |                                   |                 |                |  |
|                                  | Arts                              | Art (général)   |                |  |
|                                  |                                   | Œuvres          |                |  |



|                        |                       |  |
|------------------------|-----------------------|--|
|                        | Dynamique de création |  |
|                        | Expression de soi     |  |
|                        | Connaissance de soi   |  |
| Jugement esthétique    |                       |  |
| Expérience esthétique  |                       |  |
|                        |                       |  |
| Esprit critique        |                       |  |
| Sens éthique           |                       |  |
|                        |                       |  |
| Évaluation par un pair |                       |  |
|                        |                       |  |

| Interprétations          | Catégories    | Sous-catégories | Unités de sens |
|--------------------------|---------------|-----------------|----------------|
| Zone grise               | Intelligence  |                 |                |
|                          |               |                 |                |
|                          | Environnement |                 |                |
|                          |               |                 |                |
|                          | Motivation    | Intrinsèque     |                |
|                          |               | Extrinsèque     |                |
| Évaluation par un expert |               |                 |                |
| Autres                   |               |                 |                |
|                          |               |                 |                |

| Interprétations          | Catégories                 | Sous-catégories                      | Unités de sens |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------------------|----------------|
| Créativité instrumentale | Opérations intellectuelles | Opérations intellectuelles (général) |                |
|                          |                            | Cognition                            |                |
|                          |                            | Mémoire                              |                |
|                          |                            | Production convergente               |                |
|                          |                            | Production divergente                |                |
|                          |                            | Transformation                       |                |
|                          | Habilités                  | Habilités (général)                  |                |
|                          |                            | Fluidité                             |                |
|                          |                            | Flexibilité                          |                |
|                          |                            | Originalité                          |                |
|                          |                            | Élaboration                          |                |
|                          |                            |                                      |                |

|                           |                                    |  |
|---------------------------|------------------------------------|--|
| Développement d'habiletés |                                    |  |
|                           |                                    |  |
| Personnalité créative     | Personnalité créative (général)    |  |
|                           | Sensibilité esthétique             |  |
|                           | Prise de risque                    |  |
|                           | Confiance en soi                   |  |
|                           | Tolérance à l'ambiguïté            |  |
|                           | Tolérance à la frustration         |  |
|                           | Indépendance de pensée et d'action |  |
|                           | Engagement                         |  |
|                           | Autres                             |  |
|                           |                                    |  |
| Outil intellectuel        |                                    |  |
|                           |                                    |  |
| Entraînement              |                                    |  |
|                           |                                    |  |

|                             |   |  |
|-----------------------------|---|--|
| Résolution de problème      | Résolution de problème (général)          |  |
|                             | Démarche (général)                        |  |
|                             | Étape 1 :<br>Percevoir le problème        |  |
|                             | Étape 2 :<br>Analyser le problème         |  |
|                             | Étape 3 :<br>Produire des idées           |  |
|                             | Étape 4 : Les sélectionner                |  |
|                             | Étape 5 : Les communiquer / les appliquer |  |
|                             | Autres étapes                             |  |
|                             |   |  |
| Orientation professionnelle |   |  |
| Insertion professionnelle   |   |  |
|                             |   |  |
| Efficacité                  |   |  |

|  |                             |                           |  |
|--|-----------------------------|---------------------------|--|
|  | Productivité                | Productivité<br>(général) |  |
|  |                             | Quantité                  |  |
|  |                             |                           |  |
|  | Évaluation par<br>un client |                           |  |
|  |                             |                           |  |

Rapport-Gratuit.com

ANNEXE 2

| <b>Grille d'analyse finale</b>                  |  |                 |   |
|---|--|-----------------|---|
| Interprétations                                 | Catégories   | Sous-catégories | Unités de sens  |
| Enrichissement culturel<br>(306 unités de sens) | Enrichissement culturel (général)<br>(10 unités de sens) |                 | <p>(1) « Il [L'élève] doit être amené à découvrir des auteurs et des illustrateurs ainsi que la diversité des genres, des sujets et des styles d'écriture. » (p.84)<br/> « Il [L'élève] connaît aussi plusieurs auteurs ainsi que des artistes issus du monde du théâtre ou de la musique [...] » (p.84)<br/> « De plus, la rencontre de personnes associées à l'univers littéraire [...] contribuent à le sensibiliser [l'élève] à l'univers littéraire et culturel. » (p.84)</p> <p>(2) « [...] la fréquentation de lieux de diffusion et d'animation des créations culturelles liées à la langue française [...] contribuent à le sensibiliser [l'élève] à l'univers littéraire et culturel. » (p.84)</p> <p>(3) « En participant régulièrement à diverses manifestations culturelles, il [L'élève] est amené à mieux saisir les particularités de la société québécoise et à se situer par rapport à elles [...] » (p.114)<br/> « Participation [...] aux manifestations culturelles de son milieu. » (p.115)</p> <p>(4) « Sensibilisé à la diversité culturelle qui l'entoure, il [L'élève] fait preuve d'ouverture et fait connaître à ses pairs des éléments de sa propre culture. » (p.115)</p> <p>(5) « Sur un autre plan, l'introduction d'une dimension historique dans l'enseignement de la mathématique constitue une excellente façon d'en rehausser le niveau culturel. » (p.125)</p> <p>(6) « L'attention est surtout portée sur le respect de soi et des autres et sur l'attitude positive à l'égard des différences, celles-ci étant perçues comme un enrichissement social et culturel. » (p.318)</p> <p>(7) « Augmenter son bagage culturel par les échanges, la lecture et le contact avec des œuvres médiatiques variées. » (p.233)</p> |



|  |   |
|--|---|
| <p>Culture<br/>(13 unités de sens)</p>           | <p>(1) « Par le biais de ses activités de formation, elle [l'école] crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu [...] » (p.2)</p> <p>(2) « L'école a donc un rôle actif à jouer au regard de la culture, entendue comme le fruit de l'intelligence humaine, non seulement d'hier mais d'aujourd'hui. » (p.4)</p> <p>(3) À cette fin, elle [l'école] doit offrir aux élèves de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier ses manifestations [de la culture] dans les diverses sphères de l'activité humaine au-delà des apprentissages précisés dans les programmes disciplinaires. » (p.4)</p> <p>(4) « L'école a un rôle à jouer pour aider l'élève, au moyen d'expériences variées, [...] à reconnaître son enracinement dans sa propre culture [...] » (p.32)</p> <p>(5) « Il [L'élève] développe également sa culture générale par le biais des fondements historiques et des aspects sociaux et éthiques de la science et de la technologie. » (p.150)</p> <p>(6) « Connaître ces outils et procédés, apprendre à les exploiter, identifier les divers contextes dans lesquels on peut en faire usage et en évaluer les répercussions ou les retombées dans diverses sphères de l'activité humaine représentent des dimensions importantes de la culture scientifique et technologique. » (p.152)</p> <p>(7) « Enfin, la nature même de leurs objets d'étude et la perspective dans laquelle ceux-ci s'inscrivent à l'école font de la géographie et de l'histoire des disciplines particulièrement riches sur le plan de la culture. » (p.170)</p> <p>(8) « [Tout au long de sa formation [...] l'élève est mis en contact avec de nombreux repères issus de sa culture immédiate. Il est aussi appelé à faire des liens avec des repères culturels d'autres disciplines.] C'est ainsi qu'il [...] saisit davantage les éléments de sa propre culture. » (p.196-p.210-p.224-p.238) X4</p> <p>(9) « Il [Le programme d'enseignement moral et religieux] s'appuie sur une vision holistique du développement de l'enfant qui tient compte de la culture [...] de son milieu [...] » (p.310)</p> <p>(10) « Le programme [Le programme d'enseignement religieux] présente des histoires, des personnages et des événements de la Bible qui ont influencé notre culture et qui ont une incidence sur la vie de l'enfant. » (p.310)</p> |
| <p>Repères culturels<br/>(14 unités de sens)</p> | <p>(1) « Les apprentissages [...] auront d'autant plus de sens et de profondeur que leurs repères culturels seront connus et qu'ils seront situés dans une perspective historique » (p.4)</p> <p>(2) « [La fréquentation régulières d'œuvres de qualité] Il [L'élève] se construit ainsi un réseau de repères culturels qu'il enrichit au cours d'expériences diversifiées et au contact d'autrui. » (p.84)</p>   |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>(3) « Ces compétences [Science et technologie] se développent toutes trois en prenant appui sur des repères culturels qui permettent d’associer les apprentissages disciplinaires à divers champs de l’activité humaine et de les situer dans un contexte social et historique susceptible d’en éclairer le sens. » (p.145)</p> <p>(4) « Ces derniers [Les repères culturels] permettent de mettre en perspective, d’enrichir, de personnaliser, de nuancer, et de mieux intégrer les compétences et les savoirs essentiels du programme. » (p.156)</p> <p>(5) « Tout au long de sa formation en art dramatique (art plastique pour page 210) (en danse pour page 224) (en musique pour page 238) au primaire, l’élève est mis en contact avec de nombreux repères issus de sa culture immédiate ou se rapportant aux œuvres qu’il interprète et apprécie. » (p.196-p.210-p.224-p.238) X4</p> <p>(6) « Au premier cycle, il [L’élève] explore des histoires bibliques qu’il met en relation avec des repères culturels de son milieu. » (p.312)<br/> « Au troisième cycle, il [L’élève] établit des correspondances entre les événements marquants de la Bible et des repères culturels. » (p.312)<br/> « Pour développer cette compétence [compétence 1] l’élève du premier cycle cherche à établir des rapprochements possibles entre les histoires marquantes de la Bible et certains repères culturels. » (p.312)<br/> « Au troisième cycle, il explore des événements marquants de la Bible, les associe à des repères culturels et souligne l’influence qu’ils ont encore aujourd’hui. » (p.312)<br/> « Établir des liens entre des éléments de la Bible et des repères culturels. » (p.313)<br/> « Association d’éléments bibliques à des repères culturels. » (p.313)</p> |
| <p>Patrimoine culturel<br/>(8 unités de sens)</p> | <p>(1) « L’école compte parmi les lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société. » (p.2)</p> <p>(2) « Il lui [L’école] incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs [...] » (p.3)</p> <p>(3) « Le développement des compétences en français requiert un environnement riche et stimulant. Aussi, au cœur de cet apprentissage, les livres occupent une place de choix.] Nombreux et diversifiés ils [...] sont porteurs du patrimoine québécois et francophone [...] » (p.72)</p>   |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>(4) « Au premier cycle, il [l'élève] utilise aussi des danses issues d'un répertoire traditionnel et créatif simple. » (p.228)<br/> « Au deuxième cycle, il [l'élève] utilise des danses issues d'un répertoire varié d'hier et d'aujourd'hui [...] » (p.228)<br/> « [Au deuxième cycle, il utilise des danses issues d'un répertoire varié d'hier et d'aujourd'hui] auxquelles s'ajoutent, au troisième cycle, des danses du répertoire d'ici et d'ailleurs. » (p.228)</p> <p>(5) « À chacun des trois cycles, les pièces musicales que l'élève est appelé à interpréter sont tirées du répertoire d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. » (p.242)</p> <p>(6) « Tout être humain, en effet, s'inscrit dans une continuité, et l'histoire de l'humanité lui offre un bassin de connaissances et de sagesse dans lequel il peut puiser [...] » (p.272)</p>   |
| <p>Identité culturelle<br/>(9 unités de sens)</p> | <p>(1) « Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant [...] au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. » (p.3)</p> <p>(2) « Tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer l'identité [...] et culturelle de l'élève en le mettant en contact avec des univers de connaissance variés, en élargissant ses horizons, en mobilisant ses facultés, en l'incitant à prendre position sur les grands débats qui animent la société. » (p.32)</p> <p>(3) « [Compétence transversale : structurer son identité] Reconnaître son appartenance à une collectivité. » (p.33)</p> <p>(4) « [Éducation préscolaire : Compétence transversale : Interagir de façon harmonieuse avec les autres] Il s'identifie à son milieu culturel, s'intéresse aux autres et s'ouvre à de nouvelles réalités. » (p.58)</p> <p>(5) « Elle [L'appréciation d'œuvres littéraires] contribue de façon particulière à nourrir l'identité personnelle et culturelle de l'élève en suscitant l'exercice de sa pensée créatrice et de son jugement critique. » (p.84)</p> <p>(6) « [C'est ainsi qu'il s'ouvre au monde, en découvre les particularités et les différences et saisit davantage les éléments de sa propre culture.] Cette perception du monde, renouvelée et enrichie, participe à la formation de son identité culturelle [...] » (p.196-p.210-p.224-p.238) X4</p> |

|   |   |
|---|---|
| Langue<br>(6 unités de sens)              | <p>(1) « Outil de communication essentiel à toute activité humaine, la langue est un élément important du patrimoine culturel [...] » (p.4)</p> <p>(2) « En effet, la langue est également essentielle à la constitution, à la consolidation et à la transmission de la culture [...] » (p.70)</p> <p>(3) « Les activités vécues en classe l'amènent [L'élève] à prendre conscience de l'importance de la langue comme outil [...] de création [...] » (p.72)</p> <p>(4) « Les activités vécues en classe l'amène [L'élève] à prendre conscience de l'importance de la langue comme outil d'expression [...] » (p.72)</p> <p>(5) « [Diverses activités associées aux livres rendent aussi accessibles à l'élève d'autres facettes de la culture] qui mettent en évidence le rayonnement de la langue. » (p.72-73)</p> <p>(6) « Rappelons qu'un texte peut prendre une forme orale, écrite ou visuelle et qu'il est toujours porteur de la culture véhiculée par la langue. » (p.112)</p>  |
| Langage artistique<br>(37 unités de sens) | <p>(1) « Au cours du premier cycle, l'élève s'initie [...] à l'utilisation d'éléments du langage dramatique [...] » (p.198)</p> <p>« Au cours du premier cycle, l'élève s'initie [...] à l'utilisation du langage plastique [...] » (p.212)</p> <p>« Au cours du premier cycle, l'élève s'initie [...] à l'utilisation d'éléments du langage de la danse et de techniques du mouvement [...] » (p.226)</p> <p>« Au cours du premier cycle, l'élève s'initie à [...] l'utilisation d'éléments du langage musical [...] » (p.240)</p> <p>« Il [L'élève] s'initie également à l'utilisation d'éléments simples du langage dramatique [...] » (p.200)</p> <p>« Il [L'élève] s'initie également à l'utilisation de structures, d'éléments du langage de la danse et d'éléments de technique du mouvement déjà organisés. » (p.228)</p> <p>« Il [L'élève] s'initie également à l'utilisation d'éléments du langage musical, d'éléments de technique, de moyens sonores et de structures déjà organisés. » (p.242)</p> <p>(2) « À la suite d'expérimentations diversifiées, il [L'élève] exploite des éléments du langage dramatique [...] » (p.198)</p> <p>« À la suite d'expérimentations diversifiées, il [L'élève] exploite des structures, des éléments du langage de danse et de la technique du mouvement [...] » (p.226)</p> |

- « À la suite d'expérimentations diversifiées, il [L'élève] exploite des structures, des éléments du langage de danse et de la technique du mouvement plus complexes [...] » (p.226)
- « À la suite d'expérimentations diversifiées, il [L'élève] exploite des structures, des éléments du langage musical et de technique [...] plus complexes [...] » (p.240)
- « Exploiter des éléments du langage dramatique [...] » (p.199)
- « Exploiter les gestes transformateurs et des éléments du langage plastique. » (p.213)
- « Exploiter les gestes transformateurs et des éléments du langage plastique selon le message [...] et le destinataire. » (p.215)
- « Exploiter des éléments du langage de la danse et de techniques du mouvement. » (p.226)
- « À la suite d'expérimentations diversifiées, il [L'élève] exploite des structures, des éléments du langage musical et de techniques [...] » (p.240)
- « Exploiter des moyens sonores, des éléments du langage musical et de techniques. » (p.241)
- (3) « Utilisation pertinente et variée des éléments du langage dramatique. » (p.199)
- « Utilisation pertinente du langage plastique. » (p.213-215)
- « Utilisation pertinente et variée d'éléments du langage plastique. » (p.213-215)
- « Utilisation pertinente et variée des éléments du langage de la danse. » (p.227)
- « Utilisation pertinente et variée des éléments du langage musical. » (p.241)
- « [...] [L'élève] utilise avec un minimum de contrôle les éléments du langage dramatique [...] » (p.202)
- « Il [L'élève] diversifie son utilisation du langage plastique [...] » (p.212-214)
- « Elle [La réalisation] résulte [...] d'une utilisation pertinente du langage plastique [...] » (p.213-215)
- « Elle [La réalisation] résulte [...] d'une utilisation pertinente et variée du langage plastique [...] » (p.213-215)

|                               |   |
|-------------------------------|---|
|                               | <p>(4) « Au cours du deuxième cycle, le répertoire utilisé s'élargit et les extraits qui le composent comportent des éléments plus complexes et plus exigeants du langage dramatique [...] » (p.200)<br/> « Au cours du troisième cycle, le répertoire utilisé se diversifie encore davantage et on trouve dans les extraits ou les courtes pièces qu'il comporte, des éléments encore plus complexes du langage dramatique [...] » (p.200)</p> <p>(5) « Elle [La réalisation de l'élève] démontre un rapport étroit entre les éléments du langage musical, les moyens sonores et les éléments techniques exploités. » (p.241)</p> <p>(6) « On trouve, dans les pièces qui le composent [Le répertoire musical], des éléments du langage musical, des moyens sonores et des structures plus complexes. » (p.242)<br/> « On trouve, dans les pièces qui le composent [Le répertoire musical], des structures plus complexes et des combinaisons de moyens sonores et d'éléments du langage musical. » (p.242)<br/> « On trouve, dans les danses qui le composent [Le répertoire de danse], des structures et des éléments du langage de la danse plus complexes. » (p.228)<br/> « [...] On trouve, dans les extraits d'œuvres ou les danses qui le composent [Le répertoire de danse], des combinaisons d'éléments du langage de la danse et des structures complexes. » (p.228)</p> |
| Valeur<br>(12 unités de sens) | <p>(1) « [Mais elle [L'école] se voit également confier le mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de] [...] s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent [...] » (p.3)</p> <p>(2) « Il lui [L'école] incombe donc de [...] promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie [...] » (p.3)</p> <p>(3) « Produit d'une société à un moment donné de son histoire, l'école met l'élève en contact avec [...] les valeurs [...] de manière aussi bien implicite qu'explicite. » (p.4)</p> <p>(4) « Cette ouverture aux valeurs et aux croyances différentes des siennes [...] renforce des attitudes et des valeurs telles que la tolérance et le respect de la différence, essentielles à une vie sociale harmonieuse. » (p.176)</p> <p>(5) « Ils [Les arts] s'inspirent des valeurs culturelles et sociales véhiculées dans la vie quotidienne et ils contribuent à leur mutation. Aussi témoignent-ils de l'histoire et de l'évolution des sociétés et, par extension, de l'humanité. » (p.190)</p>   |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
|                                  | <p>(6) « [Domaine des arts : introduction] Inspiration à partir de valeurs culturelles et sociales de la vie quotidienne. » (p.191)<br/>« [Domaine des arts : introduction] Contribution à la mutation des valeurs culturelles et sociales. » (p.191)</p> <p>(7) « [Domaine du développement personnel : introduction] À la fois différentes et complémentaires, chacune des disciplines cherche à lui faire cerner et intégrer dans l'action des valeurs telles que l'engagement, la solidarité, l'égalité, la dignité et le respect de soi, des autres et de l'environnement. » (p.252)</p> <p>(8) « [Domaine du développement personnel : introduction] Se sensibiliser à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble. » (p.253)</p> <p>(9) « Sa pensée créatrice est aussi sollicitée ici puisqu'il est appelé à mettre son imagination au service de l'amélioration de son milieu de vie en fonction des valeurs qu'il juge importantes pour le mieux-vivre individuel et collectif. » (p.275)</p> <p>(10) « Il [L'élève] donne une définition personnelle de valeurs qu'il a expérimenté. » (p.276)</p> <p>(11) « Les valeurs, étroitement liées aux expériences humaines et religieuses qui y sont relatées, contribueront à le responsabiliser socialement et à le préparer à exercer son rôle de citoyen. » (p.292)</p> |
| Symbole<br>(5 unités de sens)    | <p>(1) « Au deuxième cycle, l'élève utilise des éléments [...] du langage symbolique pour exprimer ses idées, ses explications [...] » (p.154)</p> <p>(2) « Il [l'élève] s'approprie graduellement les éléments [...] du langage symbolique qui sont utilisés dans leur acception scientifique et technologique [...] » (p.154)</p> <p>(3) « Utiliser les éléments du langage courant et du langage symbolique liés à la science et à la technologie. » (p.155)</p> <p>(4) « Privés de leur contenu symbolique [...] les arts plastiques cesseraient d'être un art puisqu'ils se limiteraient alors à reproduire ou à copier. » (p.210)</p> <p>(5) « Le mouvement devient le symbole dont l'élève se sert pour exprimer et communiquer sa pensée. » (p.224)</p>  |
| Démocratie<br>(8 unités de sens) | <p>(1) « L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable. Il lui [L'école] incombe donc de [...] préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. » (p.3)</p> <p>(2) « [Domaine général de formation : Vivre ensemble et citoyenneté] Permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe [...] » (p.50)</p>   |

|                             |   |
|-----------------------------|---|
|                             | <p>(3) « [Domaine général de formation : Vivre ensemble et citoyenneté : axe de développement] Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques : processus démocratiques d'élaboration des règles dans la vie scolaire, municipale et nationale ; acteurs de la vie démocratique [...] et respect des personnes dans leur rôle ; droits et responsabilités liées aux institutions démocratiques. » (p.50)</p> <p>(4) « Ces apprentissages développent des attitudes d'ouverture et de tolérance, premiers pas dans la formation du citoyen. » (p.166)<br/> « Elle [L'histoire] contribue ainsi [...] au développement de la tolérance, attitude indispensable en démocratie. » (p.170)<br/> « Il s'agit là d'une contribution importante au développement d'attitudes et de valeurs essentielles à l'exercice du rôle de citoyen. » (p.174)</p> <p>(5) « La géographie et l'histoire contribuent de façon particulière à la formation d'un citoyen capable de participation active, réfléchi et autonome au débat social. » (p.170)</p> <p>(6) « [Développement personnel : présentation] [Elle s'appuie sur une conception de l'être humain comme d'un être en évolution, qui aspire au bonheur et qui est appelé à développer son autonomie[...] Cette conception de la personne sous-tend des valeurs humanistes dont certaines apparaissent nécessaires à l'exercice de la démocratie » (p.272)</p> |
| Art<br>(141 unités de sens) | <p>Art (général)<br/>(6 unités de sens)</p> <p>(1) « Il [L'élève] construit sa compréhension du monde à mesure qu'il découvre dans son milieu les arts [...] » (p.62)</p> <p>(2) « L'étude et la pratique des arts ouvrent la voie au monde de la sensibilité, de la subjectivité et de la créativité. » (p.190)</p> <p>(3) « Mettant en valeur l'intuition et l'imagination, les arts participent de formes d'intelligences qui permettent d'appréhender le réel, de le comprendre et de l'interpréter. » (p.190)</p> <p>(4) « Les arts constituent également un phénomène social. [Ils s'inspirent des valeurs culturelles et sociales véhiculées dans la vie quotidienne et ils contribuent à leur mutation.] » (p.190)</p>  |



|  |                                      |  |  |
|--|--------------------------------------|--|--|
|  |                                      |  | <p>(5) « De cette manière, l'élève se familiarise avec toutes les formes d'expression artistique, apprend à profiter de la vie culturelle [...] » (p.190)</p> <p>(6) « Cette formation [La formation artistique] doit se prolonger par la fréquentation de lieux culturels, par le contact avec des artistes et par une participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire. » (p.190)</p>   |
|  | <p>Œuvre<br/>(39 unités de sens)</p> |  | <p>(1) « La fréquentation d'œuvres littéraires est particulièrement importante en ce sens puisqu'elle permet de découvrir l'être humain dans toute sa richesse et sa diversité. » (p.70)</p> <p>(2) « La fréquentation régulière d'œuvres de qualité [Œuvres littéraires] permet à la fois de mieux se connaître et de mieux comprendre les autres et le monde environnant. » (p.84)</p> <p>(3) « Elle [La fréquentation régulières d'œuvres de qualité [Œuvres littéraires] enrichit la langue] [...] en plus d'alimenter son imaginaire [de l'élève], de stimuler sa créativité [...] » (p.84)</p> <p>(4) « Pour que cette compétence puisse se développer [Apprécier des œuvres littéraires] il est essentiel que l'élève [...] soit quotidiennement en contact avec des oeuvres nombreuses et variées assurant une progression des défis à relever. » (p.84)</p> <p>(5) « Il [L'élève] doit être placé en situation d'explorer la richesse des oeuvres du Québec et d'ailleurs, de se les approprier, d'y réagir, de les juger, de les critiquer, de les apprécier [...] » (p.84)</p> <p>(6) « Vers la fin du primaire, il [L'élève] connaît un grand nombre d'œuvres littéraires et il s'intéresse aux personnes qui écrivent des romans pour les jeunes, des chansons, des poèmes ou des pièces de théâtre. » (p.84)<br/>« À la fin du premier cycle, l'élève connaît quelques œuvres littéraire à sa portée. » (p.85)</p> |

- « À la fin du deuxième cycle, l'élève connaît un grand nombre d'œuvres littéraires à sa portée [...] » (p.85)
- « À la fin du primaire, l'élève s'est approprié un répertoire étendu et varié d'œuvres littéraires. » (p.85)
- (7) « Il [L'élève] intègre divers éléments associés aux œuvres lues, vues ou entendues, dans les projets qu'il réalise en français et dans d'autres disciplines. » (p.85)
- (8) « [...] il [L'élève] fait souvent la promotion d'œuvres de littérature pour la jeunesse et de littérature générale auprès de ses pairs. » (p.85)
- (9) « Il [L'élève] participe activement à de nombreuses activités culturelles rattachées à ces œuvres dans son milieu scolaire [...] » (p.85)
- (10) « Le contact avec des œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, lui permet [...] d'élargir ses horizons culturels. » (p.190)
- « Il [L'élève] enrichit ainsi son bagage culturel et s'ouvre à la diversité des productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. » (p.200)
- (11) « L'élève est amené à inventer, à interpréter et à apprécier des œuvres. » (p.190)
- « Apprécier des éléments [...] d'œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs [...] » (p.191)
- « Apprécier des œuvres d'arts, des objets culturels du patrimoine artistique [...] » (p.210)
- « Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques ou des créations plastiques, c'est être attentif à ses réactions émotives ou esthétiques face à cette œuvre, ces objets, ces images ou ces créations [...] » (p.216)

- (12) « L'interprétation de séquences dramatiques diversifiées lui permet d'élargir son bagage culturel par un contact direct avec les œuvres. » (p.196)  
 « L'interprétation de danses de diverses provenances lui permet d'élargir son bagage culturel par un contact direct avec les œuvres. » (p.224)  
 « L'interprétation de pièces musicales de multiples provenances lui permet d'élargir son bagage culturel par un contact direct avec les œuvres. » (p.238)
- (13) « L'interprétation de danses variées [...] enrichit son bagage culturel [celui de l'élève] et lui permet de s'ouvrir à la diversité des productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs » (p.228)  
 « L'interprétation de pièces musicales variées [...] enrichit son bagage culturel [celui de l'élève] et lui permet de s'ouvrir à la diversité des productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs » (p.242)
- (14) « Le contact avec des œuvres théâtrales variées permet à l'élève de développer sa conscience artistique, d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques des œuvres, et de se doter ainsi de critères personnels d'appréciation [...]. » (p.202)  
 « Le contact avec réalisations artistiques variées [...] permet à l'élève de développer sa conscience artistique, d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre d'art. » (p.216)  
 « Le contact avec des œuvres chorégraphiques variées [...] permet à l'élève de développer sa conscience artistique, d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre chorégraphique. » (p.230)  
 « Le contact avec des pièces musicales variées [...] permet à l'élève de développer sa conscience artistique, d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre musicale. » (p.244)

|  |  |
|--|--|
|  | <p>(15) « L'élève apprend progressivement à situer les œuvres dans leur contexte socioculturel et à faire appel à ses expériences et à ses connaissances pour les apprécier. » (p.202-p.216-p.230-p.244)</p> <p>(16) « Il [L'élève] découvre aussi que ces œuvres révèlent des traces socioculturelles de la période artistique qui les a vues naître. » (p.202-216-p.230-p.244)<br/> « Au troisième cycle, l'élève découvre des œuvres variées et certaines des traces socioculturelles qui révèlent leur appartenance à différentes périodes artistiques. » (p.202-p.216-p.230-p.244)</p>  |
| <p>Dynamique de création<br/> (général)<br/> (30 unités de sens)</p> | <p>(1) « [Du premier au troisième cycle] Il commence à faire preuve d'autonomie dans sa démarche de création. » (p.23)</p> <p>(2) « [Du premier au troisième cycle] Il sait préparer et organiser de manière plus systématique les étapes liées à son projet de création. » (p.23)</p> <p>(3) « Pour inventer ses propres séquences dramatiques, l'élève s'approprie une démarche de création, il exploite des propositions variées et les multiples possibilités qu'offrent le langage dramatique, les techniques de jeu, les techniques théâtrales et les modes de théâtralisation. » (p.196)<br/> « Il [L'élève] s'approprie une démarche de création, il exploite des propositions variées et les multiples possibilités de matériaux adaptés et d'éléments du langage plastique. » (p.210)<br/> « Pour inventer ses propres danses, l'élève s'approprie une démarche de création, il exploite des propositions variées et les multiples possibilités qu'offrent les éléments du langage de la danse et de la technique du mouvement. » (p.224)<br/> « Pour inventer ses propres pièces vocales ou instrumentales, l'élève s'approprie une démarche de création, il exploite des propositions variées et les multiples possibilités qu'offrent les moyens sonores et le langage musical. » (p.238)</p> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>(4) « Au cours du premier cycle, l'élève s'initie à une démarche de création [...] » (p.198-p.210-p.226-p.240)<br/> « Au cours du deuxième cycle, l'élève apprend à utiliser chacune des étapes de la démarche de création. » (p.198-p.210-p.226-p.240)<br/> « Au troisième cycle, c'est de façon plus consciente que l'élève utilise chacune des étapes de la démarche de création. » (p.198-p.210-p.226-p.240)<br/> « À la fin du premier cycle, l'élève participe aux étapes de la démarche de création. » (p.199-p.213-p.227-p.241)<br/> « À la fin du 2<sup>e</sup> cycle, l'élève prend en considération les étapes de la démarche de création. » (p.199-p.213-p.227-p.241)<br/> « Au troisième cycle, l'élève utilise de façon consciente chacune des étapes de la démarche de création. » (p.199-p.213-p.227-p.241)</p>   |
| Phase 1 :<br>ouverture<br>(1 unité de sens)           | (1) « [Compétence mettre en œuvre sa pensée créatrice] [Du premier au troisième cycle] Il s'ouvre à diverses sources d'inspiration [...] » (p.23)  |
| Phase 2 : action<br>productive<br>(15 unités de sens) | <p>(1) « L'invention de pièces musicales variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permet à l'élève de développer sa créativité [...] » (p.210)<br/> « L'invention de séquences dramatiques variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permet à l'élève de développer sa créativité [...] » (p.198)<br/> « L'invention danses variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permet à l'élève de développer sa créativité [...] » (p.226)</p> <p>(2) « Exploiter des idées de création inspirées par une proposition. » (p.199-p.213-p.227-p.241)<br/> « Exploiter des idées de création inspirées par une proposition médiatique. » (p.215)</p> <p>(3) « Enfin, au troisième cycle, en faisant appel à [...] l'invention [...] il [l'élève] transforme la matière dans un espace à deux ou à trois dimensions [...] » (p.212)</p> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>(4) « Il [l'élève] invente une phrase de mouvements au premier cycle, au moins deux phrases de mouvements au deuxième cycle et un agencement de phrases de mouvement au troisième cycle. » (p.226)</p> <p>(5) « Ce faisant, il [l'élève] adapte de manière personnelle les idées de création qu'il a retenues au cours du développement de la proposition. » (p.214-p.226-p.240)</p> <p>(6) « Au cours de la réalisation de créations variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations, l'élève [...] développe sa créativité [...] » (p.212-214)</p>  |
| <p>Phase 3 :<br/>séparation<br/>(30 unités de<br/>sens)</p> | <p>(1) « Le fait de partager son expérience de création et de rendre compte de ses façons de faire lui permet de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir ensuite dans d'autres créations. » (p.198-p.210-p.226-p.240)</p> <p>(2) « Partager son expérience de création. » (p.199-p.213-p.227-p.241)<br/>« Partager son expérience de création médiatique. » (p.215)</p> <p>(3) « Il est amené à réfléchir sur son expérience de création et à relater des faits qui sont signifiants pour lui. » (p.198-p.210-p.226-p.240)</p> <p>(4) « Il est amené à décrire son expérience de création et à dégager ce qu'il en a appris. » (p.198-p.210-p.226-p.240)<br/>« Il [L'élève] peut dégager de son expérience de création non seulement ce qu'il a appris mais aussi comment il l'a appris. » (p.198-p.210-p.226-p.240)<br/>« L'élève est capable de relater des faits concernant son expérience de création qui sont signifiants pour lui. » (p.199-p.227-p.241)<br/>« L'élève décrit son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris. » (p.199-p.214-p.227-p.241)<br/>« L'élève est amené à réfléchir sur son expérience de création et à relater des faits qui sont signifiants pour lui. » (p.214)</p> <p>(5) « L'élève décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés [Lors de la réalisation de la démarche de création]. » (p.227)</p> |

|  |   |
|--|---|
| <p>Expression de soi<br/>(17 unités de sens)</p> | <p>(1) « [Compétence transversale Mettre en œuvre sa pensée créatrice] [À l'éducation préscolaire] Il [L'enfant] ne se censure pas et projette de façon naïve sa perception des choses. » (p.23)</p> <p>(2) « Elles [L'étude et la pratique des arts] permettent de découvrir et de construire la signification des choses à partir des sens et de la communiquer par des productions artistiques. » (p.190)</p> <p>(3) « Ces disciplines [Disciplines artistiques] permettent à l'élève d'exprimer sa réalité et sa vision du monde et elles lui servent à communiquer ses images intérieures par la création et l'interprétation de productions artistiques. » (p.190)<br/>« Expression de la réalité et de la vision du monde. » (p.191)</p> <p>(4) « Interpréter des séquences dramatiques, c'est exprimer et communiquer des idées, des sentiments, des émotions ou des sensations – les siens propres ou ceux des autres – en ayant recourt au langage dramatique. » (p.200)<br/>« Interpréter des danses, c'est exprimer et communiquer des idées, des sentiments, des émotions ou des sensations – les siens propres ou ceux des autres – en ayant recourt au langage [...] propre à la discipline. » (p.228)<br/>« Interpréter des pièces musicales, c'est exprimer et communiquer des idées, des sentiments, des émotions ou des sensations – les siens propres ou ceux des autres – en ayant recourt au langage [...] propre à la discipline. » (p.242)</p> <p>(5) « À la fois expression d'une pensée et matérialisation d'une réalité socioculturelle, les arts plastiques permettent de concrétiser, à des fins d'expression [...] des images dans la matière à partir de savoir-faire qui varient selon les lieux et les époques. » (p.210)</p> <p>(6) « Privés de leur [...] expressivité [...] les arts plastiques cesseraient d'être un art puisqu'ils se limiteraient alors à reproduire ou à copier. » (p.210)<br/>« Privés [...] de ses éléments expressifs [...] la musique cesserait d'être un art ; elle se réduirait alors à un assemblage de sons sans signification. » (p.238)</p> |
|--|---|

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | <p>(7) « La danse peut se définir comme l'art de produire et d'agencer des mouvements à des fins d'expression [...] » (p.224)<br/> « Le corps, [...] devient un outil d'expression [...] » (p.224)</p> <p>(8) « La musique peut se définir comme l'art de produire et de combiner des sons suivant certaines règles qui varient selon les lieux et les époques à des fins d'expression [...] » (p.238)</p> <p>(9) « L'interprétation de danses variées initie l'élève au monde de [...] l'expression [...] » (p.228)<br/> « L'interprétation de pièces musicales variées initie l'élève au monde de [...] l'expression [...] » (p.242)</p> <p>(10) « Elle [La musique] est à la fois l'expression personnelle d'un état intérieur [...] » (p.238)</p> <p>(11) « Elle [La musique] livre un message structuré selon un système de codes qui laisse l'expression transparaître dans le message. » (p.238)</p> |
|   | <p>Connaissance de soi<br/> (3 unités de sens)</p> | <p>(1) « Chacune [Les disciplines artistiques] est aussi une manière particulière de se connaître soi-même [...] » (p.190)</p> <p>(2) « [Au cours d'observations, il [l'élève] repère des éléments dramatiques ou théâtraux, les compare d'un extrait à un autre et y associe certaines traces d'ordre socioculturel caractéristiques de l'époque qui les a vues naître.] Ces découvertes et ces constats lui permettent [...] de mieux se connaître [...] » (p.202)</p> <p>(3) « La réalisation de créations plastiques médiatiques amène l'élève à enrichir sa connaissance de lui-même [...] » (p.214)</p>   |
| <p>Jugement esthétique<br/> (21 unités de sens)</p> |  | <p>(1) « [Domaines généraux de formation : Médias] Il s'entraîne ainsi à rester en contact avec la réalité et développement son jugement [...] esthétique. » (p.48)</p> <p>(2) « [Lors de la fréquentation régulière d'œuvres de qualité] Il [L'élève] apprend aussi à se doter de critère pour poser des jugements esthétiques [...] sur les œuvres [...] » (p.84)<br/> « Porter un jugement [...] esthétique sur les œuvres explorées. » (p.85)<br/> « Porter un jugement d'ordre [...] esthétique. » (p.203-217-p.231-p.245)</p>   |



- (3) « Le contact avec des œuvres d’hommes et de femmes d’hier et d’aujourd’hui, d’ici et d’ailleurs, lui permet de développer [...] son sens esthétique [...] » (p.190)  
 « Enfin, il apprend à [...] développer son sens esthétique en appréciant non seulement ses réalisations et celles de ses camarades, mais aussi des œuvres dramatiques d’hommes et de femmes d’hier et d’aujourd’hui, d’ici et d’ailleurs. » (p.196-p.210-p.238)  
 « Enfin, il apprend à [...] développer son sens esthétique en appréciant non seulement ses réalisations et celles de ses camarades, mais aussi des œuvres d’art, des objets culturels et des images médiatiques tirées de l’histoire du patrimoine artistique d’hier et d’aujourd’hui, d’ici et d’ailleurs. » (p.210)  
 « Enfin, il apprend à [...] développer son sens esthétique en appréciant non seulement ses réalisations et celles de ses camarades, mais aussi un répertoire chorégraphique d’hommes et de femmes d’hier et d’aujourd’hui, d’ici et d’ailleurs. » (p.224)
- (4) « Au cours du premier cycle, l’élève s’initie à un processus d’appréciation faisant appel [...] au sens esthétique. » (p.202-p.230-p.244)
- (5) « De son côté, la compétence 3 [Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades] est essentielle au développement [...] du sens esthétique. » (p.196)  
 « De son côté, la compétence 3 [Apprécier des œuvres d’art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades] est essentielle au développement [...] du sens esthétique. » (p.196-p.210-p.224-p.238)  
 « De son côté, la compétence 3 [Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades] est essentielle au développement [...] du sens esthétique. » (p.196-p.210-p.224-p.238)  
 « De son côté, la compétence 3 [Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades] est essentielle au développement [...] du sens esthétique. » (p.196-p.210-p.224-p.238)

Esprit critique  
(14 unités de  
sens)

- (1) « Il [le regard sur le monde] évolue, par ailleurs, dans la mesure où on accepte de le confronter et d'adopter une distance critique à son propre endroit et à l'égard de ses actions, de ses réactions, de ses opinions, de ses croyances, de ses valeurs et de ses attitudes. » (p.7)
- (2) « L'école a un rôle important à jouer pour étoffer la capacité de juger de l'élève, pour l'amener à tenir compte des faits, [...] à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites. » (p.20)
- (3) « Devenu plus attentif aux faits, il [l'élève] est davantage capable d'établir des liens entre eux et de juger de leurs conséquences pour lui et pour les autres. » (p.21)
- (4) « [Environnement et consommation] La démarche amorcée à l'éducation préscolaire se poursuit et s'enrichit tout au long de l'enseignement primaire à mesure [...] que s'affine sa capacité à porter un regard critique, sur lui-même, sur les événements, sur la société. » (p.46)
- (5) « [Il apprend à juger de leur [Les productions médiatiques] place et de leur rôle dans sa vie et dans la société et il prend conscience de leur influence sur ses valeurs personnelles.] Il s'entraîne ainsi à rester en contact avec la réalité et développe son jugement critique [...]. » (p.48)
- (6) « Elles [Les activités liées aux interrogations de l'enfant et à ses intérêts] favorisent de plus le développement de savoirs, de comportements et d'attitudes qui aident l'enfant [...] à exercer les premières formes d'un jugement critique sur les êtres et les choses. » (p.52)
- (7) « [Lors de la fréquentation d'œuvres de qualité] Il [L'élève] apprend aussi à se doter de critères pour poser des jugements critiques [...] sur les œuvres [...]» (p.84)
- (8) « Porter un jugement critique au regard des répercussions de la mathématique, de la science et de la technologie sur l'individu, la société et l'environnement. » (p.122)
- (9) « Enfin, il faut adopter la distance critique nécessaire pour reconnaître les valeurs qui les fondent [Les sciences et la technologie] et les enjeux sociaux qui en découlent, pour en reconnaître les limites et en mesurer les impacts aussi bien positifs que négatifs dans notre vie. » (p.144)

|             |                                    |  |
|-------------|------------------------------------|--|
|             |                                    | <p>(10) « Le contact avec des œuvres d’hommes et de femmes d’hier et d’aujourd’hui, d’ici et d’ailleurs, lui permet de développer son esprit critique [...] » (p.190)<br/> « Enfin, il apprend à exercer son esprit critique [...] en appréciant non seulement ses réalisations et celles de ses camarades, mais aussi des œuvres dramatiques d’hommes et de femmes d’hier et d’aujourd’hui, d’ici et d’ailleurs. » (p.196-p.210-p.238)</p> <p>(11) « Tout au long des échanges, l’élève exerce son jugement critique, puisqu’il s’interroge sur des événements ou des phénomènes et qu’il construit son opinion en comparant des éléments nouveaux à ceux qu’il possédait déjà. » (p.286)</p>   |
|             | Sens éthique<br>(8 unités de sens) | <p>(1) « [Il apprend à juger de leur place [Les productions médiatiques] et de leur rôle dans sa vie et dans la société et il prend conscience de leur influence sur ses valeurs personnelles.] Il s’entraîne ainsi à rester en contact avec la réalité et développement son jugement [...] éthique [...] » (p.48)</p> <p>(2) « Il [L’élève] respecte les règles d’éthique. » (p.262)</p> <p>(3) « Il [L’élève] [...] applique les règles d’éthique. » (p.263) X3</p> <p>(4) « L’éthique de la responsabilisation conscientise l’enfant à l’exercice de sa volonté individuelle et à ses obligations. Elle lui permet de découvrir sa capacité de choisir et ses responsabilités. » (p.310-311)</p> <p>(5) « L’éthique de la conviction, qui lui est intimement liée, l’aide à s’identifier à des savoirs déjà existants et au pouvoir dont il dispose en tant qu’être libre. Elle lui montre que d’autres personnes ont parlé et agi avant lui et elle développe sa capacité de faire des choix en fonction de ses valeurs. » (p.311)</p> |
| Items : 142 |                                    |  |

| Interprétations                   | Catégories                          | Sous-catégories  | Unités de sens  |
|-----------------------------------|-------------------------------------|--|---|
| Zone grise<br>(37 unités de sens) | Environnement<br>(3 unités de sens) | <p>(1) « Tous [Tous les membres de l'équipe-école] doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables et faire de l'école une véritable communauté d'apprentissage. » (p.6)</p> <p>(2) « Les compétences du programme de science et technologie [Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifiques ou technologique...] ont besoin, pour se développer, d'un environnement particulièrement riche et stimulant dans lequel on retrouve plusieurs repères culturels. » (p.156)</p> <p>(3) « Les quatre compétences retenues en français – « Lire des textes variés », « Écrire des textes variés », « Communiquer oralement » et « Apprécier des oeuvres littéraires » - ont besoin, pour se développer, d'un environnement particulièrement riche et stimulant dans lequel on retrouve plusieurs repères culturels [...]. » (p.85)</p> |   |
|                                   | Intelligence<br>(10 unités de sens) | Imagination<br>(10 unités de sens)   | <p>(1) « Pour se faire [supporter le développement d'une pensée créatrice] l'école doit [...] privilégier les mises en situation qui stimulent l'imagination. » (p.22)</p> <p>(2) « [Compétence transversale Mettre en œuvre sa pensée créatrice] [À l'éducation préscolaire] L'enfant laisse libre cours à son imagination » (p.23)</p> <p>(3) « [Éducation préscolaire : L'enfant et le jeu] Il [L'élève] développe son imagination et sa créativité. » (p.52)</p> <p>(4) « [L'invention de séquences dramatiques variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permettent à l'élève de développer sa créativité] par l'action simultanée de l'imagination créatrice [...] » (p.198)</p> <p>« Au cours de la réalisation de créations variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations, l'élève [...] développe sa créativité par l'action simultanée de l'imagination créatrice [...] » (p.212-214)</p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | <p>« L'invention de danses variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permet à l'élève de développer sa créativité par l'action simultanée de l'imagination créatrice [...] » (p.226)</p> <p>« L'invention de pièces musicales variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permettent à l'élève de développer sa créativité par l'action simultanée de l'imagination créatrice [...] » (p.198)</p> <p>(5) « Elle [La danse] permet à l'individu d'entrer en relation avec lui-même et avec son environnement en faisant appel à [...] l'imagination [...] » (p.224)</p> <p>(6) « Le raisonnement mathématique que vise à développer l'école primaire est [...] créatif. [...] Il est créatif, parce que l'élève doit imaginer des combinaisons d'opérations pour trouver diverses réponses à une situation-problème. » (p.124)</p> |
|   |   |   |
| Personnalité créative (15 unités de sens) | Personnalité créative (général) (1 unité de sens) | (1) « Elle [L'école] doit aussi contribuer à l'éclosion des qualités personnelles nécessaires à une pleine actualisation du potentiel de chacun. En tête de liste figure la créativité [...] qui caractérise les entrepreneurs [...] » (p.45)   |
|   | Sensibilité esthétique (4 unités de sens)         | <p>(1) « Apprécier une œuvre théâtrale, c'est être attentif à ses réactions émotives ou esthétiques face à cette œuvre et à son interprétation [...] » (p.202)</p> <p>« Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques ou des créations plastiques, c'est être attentif à ses réactions émotives ou esthétiques face à cette œuvre, ces objets, ces images ou ces créations [...] » (p.216)</p> <p>« Apprécier une œuvre chorégraphique, c'est être attentif à ses réactions émotives ou esthétiques face à cette œuvre et à son interprétation [...] » (p.230)</p> <p>« Apprécier une œuvre musicale, c'est être attentif à ses réactions émotives ou esthétiques face à cette œuvre et à son interprétation [...] » (p.244)</p>  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | Prise de risque<br>(1 unité de sens)                    | (1) « [Compétence transversale Mettre en œuvre sa pensée créatrice] Accepter le risque et l'inconnu. » (p.23)  |
|  | Indépendance de pensée et d'action<br>(1 unité de sens) | (1) « Il [L'élève] partage ses découvertes et accède progressivement à une pensée autonome, critique et créative. » (p.62)   |
|  | Engagement<br>(7 unités de sens)                        | <p>(1) « [Compétence transversale Mettre en œuvre sa pensée créatrice] S'engager dans une réalisation. » (p.23)</p> <p>(2) « [Orientation et entrepreneuriat] Il [L'élève] n'hésite pas à s'engager dans tout type de projet, lors que ceux-ci lui tiennent à cœur [...] » (p.45)</p> <p>(3) « [Compétence Mener à terme une activité ou un projet] S'engager dans le projet ou l'activité en faisant appel à ses ressources. » (p.65)</p> <p>(4) « [Compétence Mener à terme une activité ou un projet] Engagement dans une activité ou un projet. » (p.65)</p> <p>(5) « Enfin, elles [La géographie et l'histoire] permettent de prendre conscience de la valeur et de la portée de l'engagement personnel et collectif sur les choix de société et sur le cours des événements. » (p.165)</p> <p>« [Le rapport que l'élève est amené à établir entre certaines actions et leurs répercussions sur un groupe ou un territoire contribue également à son éducation à la citoyenneté] en le sensibilisant à l'importance de l'engagement personnel et collectif. » (p.166)</p> <p>« Cela permet aussi de prendre conscience de l'impact que peut avoir l'action humaine sur le cours des événements et de découvrir la portée de l'engagement personnel. » (p.174)</p> |
|  | Autres<br>(1 unité de sens)                             | (1) « Elles [Les compétences transversales] font appel à des attitudes telles que [...] la curiosité intellectuelle [...] » (p.15)   |

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Autres<br>(9 unités de sens) | <p>(1) « À l'école, c'est l'ensemble des activités qui doivent supporter le développement d'une pensée créatrice. » (p.22)</p> <p>(2) « [Éducation préscolaire : Compétence mener à terme un projet ou une activité] Il [Le projet] représente un défi réel et lui permet de [...] faire appel à sa créativité [...] » (p.64)<br/>« Faire appel à sa créativité. » (p.65)</p> <p>(3) « This process [using strategies] calls on their creativity [...] » (p.102)</p> <p>(4) Raisonner, c'est organiser de façon logique un enchaînement de faits, d'idées ou de concepts pour arriver à une conclusion qui se veut plus fiable que si elle était le seul fait de l'impression ou de l'intuition. Non pas que l'intuition et la créativité n'y aient pas leur place ; elles doivent toutefois trouver leur aboutissement dans l'expression formelle de la conclusion du raisonnement. » (p.128)</p> <p>(5) « Elles [La science et la technologie] sollicitent également la créativité [...] » (p.144)</p> <p>(6) « Au troisième cycle l'élève poursuit son appropriation des langages liés à la science et à la technologie en s'appuyant sur les apprentissages réalisés au cours du deuxième cycle. [...] Il fait preuve à la fois de créativité et de rigueur dans le choix et l'utilisation des modes de représentation les plus pertinents » (p.154)</p> <p>(7) « [Domaine des arts] Ouverture sur le monde de la sensibilité, de la subjectivité et de la créativité. » (p.191)</p> <p>(8) « Elles [Les compétences d'ordre méthodologique] se concrétisent généralement par l'aptitude à s'organiser et à persévérer et par une forme de créativité dans l'action. » (p.25)</p> |
| Item : 27                    |   |

| Interprétations                                | Catégories                                     | Sous-catégories  | Unités de sens   |
|--|--|--|--|
| Utilisation instrumentale (175 unités de sens) | Opérations intellectuelles (40 unités de sens) | Opérations intellectuelles (général) (1 unité de sens) | (1) « Une telle orientation [favoriser le développement des habiletés intellectuelles] invite à se préoccuper du développement des processus mentaux nécessaires à l'assimilation des savoirs, à leur utilisation dans la vie réelle et à leur réinvestissement dans des apprentissages ultérieurs. » (p.3)  |
|  |  | Cognition (17 unités de sens)                          | <p>(1) « [Compétence transversale Mettre en œuvre sa pensée créatrice] La pensée créatrice déborde largement le domaine des arts auquel on l'associe spontanément. Elle [La pensée créatrice] [...] suppose l'harmonisation de l'intuition, et de la logique et la gestion d'émotions parfois contradictoires. » (p.22)</p> <p>(2) « Elle [La pensée créatrice] nécessite la mobilisation d'un large éventail de ressources internes et externes [...] » (p.22)</p> <p>(3) « [Compétence Agir avec efficacité dans différents contextes sur la plan sensoriel et moteur] Cependant, selon la nature des expériences sensorielles ou motrices, les enfants seront appelés à exercer leur pensée créatrice [...] » (p.54)</p> <p>(4) « Les expériences vécues en classe lui permettent [À l'élève] de mettre sa pensée créatrice à l'œuvre [...] » (p.62)</p> <p>(5) « Il [L'enfant] [...] sait faire appel [...] à sa pensée créatrice dans ses jeux et dans la réalisation de projets. » (p.63)<br/>« [Compétence Mener à terme un activité ou un projet] [Tout au long de sa démarche, il [L'enfant] participe activement à ses apprentissages.] Il fait appel à sa pensée créatrice [...] » (p.64)</p> <p>(6) « Pour s'approprier le contenu d'un texte, il faut que l'élève soit en mesure de [...] mettre en œuvre sa pensée créatrice [...] » (p.74)<br/>« [Compétence Écrire des textes variés] L'élève est notamment appelé à mettre en œuvre sa pensée créatrice [...] » (p.76)</p> <p>(7) « En recourant aux modes de raisonnement propres à la science et à la technologie, il [L'élève] sollicite tout particulièrement la pensée créatrice [...] » (p.150)</p> |



|  |                               |  |
|--|-------------------------------|--|
|  |                               | <p>(8) « Il [L'élève] est aussi appelé à mettre en œuvre sa pensée créatrice lorsque vient le moment de concevoir une production faisant état de sa lecture de l'organisation d'une société sur son territoire. » (p.172)</p> <p>(9) « Ainsi la compétence 1 [Inventer des séquences dramatiques] lui permet [À l'élève] de [...] mettre en œuvre sa pensée créatrice [...] » (p.198)</p> <p>« Ainsi la compétence 1 [Réaliser des créations plastiques personnelles] lui permet [À l'élève] de [...] mettre en œuvre sa pensée créatrice [...] » (p.212)</p> <p>« Ainsi la compétence 2 [Réaliser des créations plastiques médiatiques] lui permet [À l'élève] de [...] mettre en œuvre sa pensée créatrice [...] » (p.214)</p> <p>« Ainsi la compétence 1 [Inventer des danses] lui permet [À l'élève] de [...] mettre en œuvre sa pensée créatrice [...] » (p.226)</p> <p>« Ainsi la compétence 1 [Inventer des pièces vocales ou instrumentales] lui permet [À l'élève] de [...] mettre en œuvre sa pensée créatrice [...] » (p.240)</p> <p>(10) « Sa pensée créatrice est aussi sollicitée ici puisqu'il [L'élève] est appelé à mettre son imagination au service de l'amélioration de son milieu de vie [...] » (p.275)</p> <p>(11) « Par la narration de récit, stratégie centrale à déployer, l'élève est aussi appelé à mettre en œuvre sa pensée créatrice [...] » (p.294)</p> |
|  | Mémoire<br>(4 unités de sens) | <p>(1) « [Arts plastiques] Au premier cycle, il [L'élève] transforme la matière dans un espace à deux ou trois dimensions [...] en faisant principalement appel à la mémoire. » (p.212)</p> <p>« [L'élève] Enfin, au troisième cycle, en faisant appel à la mémoire [...] il [L'élève] transforme la matière dans un espace à deux ou à trois dimensions [...] » (p.212)</p>   |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <p>(2) « [Réaliser des créations plastiques médiatiques] Au premier cycle, il fait principalement appel à la mémoire [...] » (p.214)<br/> « [Réaliser des créations plastiques médiatiques Au deuxième cycle, il fait appel à la mémoire [...] »<br/> « [Réaliser des créations plastiques médiatiques] Enfin au troisième cycle, il fait appel à la mémoire [...] » (p.214)</p>  |
|  | <p>Production convergente<br/>(5 unités de sens)</p> |  | <p>(1) « [L'invention de séquences dramatiques variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permet à l'élève de développer sa créativité] par l'action [...] de la pensée convergente [...]» (p.198)<br/> « L'invention de danses variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permet à l'élève de développer sa créativité par l'action [...] de la pensée convergente [...] » (p.226)<br/> « L'invention de pièces musicales variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permet à l'élève de développer sa créativité par l'action simultanée de [...] la pensée convergente. » (p.240)<br/> « Au cours de la réalisation de créations variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations, l'élève [...] développe sa créativité par l'action [...] de la pensée convergente.» (p.212-214)</p> |
|  | <p>Production divergente<br/>(10 unités de sens)</p> |  | <p>(1) « [L'invention de séquences dramatiques variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permet à l'élève de développer sa créativité] par l'action [...] de la pensée divergente [...]» (p.198)<br/> « L'invention de danses variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permet à l'élève de développer sa créativité par l'action [...] de la pensée divergente [...] » (p.226)<br/> « L'invention de pièces musicales variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permet à l'élève de développer sa créativité par l'action simultanée de [...] la pensée divergente [...] » (p.240)</p>   |

|   |                                      |  |
|---|--------------------------------------|--|
|   |                                      | <p>« Au cours de la réalisation de créations variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations, l'élève [...] développe sa créativité par l'action [...] de la pensée divergente [...] » (p.212-214)</p> <p>(2) « Il [L'élève] exerce sa pensée divergente par la recherche d'idées qui lui inspirent les propositions de création. » (p.198-p.214)</p> <p>« [Au cours du premier cycle, l'élève s'initie à une démarche de création] [...] tout en exerçant sa pensée divergente par la recherche d'idées qui lui inspirent les propositions de création.» (p.212-p.226-p.240)</p>  |
|   | Transformation<br>(5 unités de sens) | <p>(1) « Le plus souvent, il lui faudra faire des retours en arrière parce qu'il [L'élève] aura mal évalué un aspect du problème ou parce que la solution retenue ne sera pas la bonne. » (p.18)</p> <p>(2) « [À l'éducation préscolaire] Il [L'élève] peut faire plus d'une tentative pour résoudre un problème en diversifiant ses stratégies. » (p.19)</p> <p>(3) « Elle [L'école] encourage ainsi chaque élève à réorganiser les éléments auxquels il doit faire face [...] » (p.22)</p> <p>(4) « Exploiter les gestes transformateurs et des éléments du langage plastique. » (p.213)</p> <p>« Exploiter les gestes transformateurs et des éléments du langage plastique selon le message [...] et le destinataire. » (p.215)</p> |
|   |                                      |  |
| Habiletés intellectuelles<br>(9 unités de sens) | Fluidité<br>(1 unité de sens)        | (1) « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] Dans la pratique, cela signifie qu'il n'est pas toujours facile de savoir où il [L'élève] en est, tellement le va-et-vient est rapide et incessant entre les essais et les réajustements. » (p.18)  |
|   | Flexibilité<br>(6 unités de sens)    | (1) « Ils [Les domaines généraux de formation] sont intégrés au programme de formation afin d'amener l'élève à [...] envisager une diversité d'actions dans des situations données. » (p.7)  |

|  |                                   |  |
|--|-----------------------------------|--|
|  |                                   | <p>(2) « Elle nécessite [La pensée créatrice] la prise en compte imaginative de contraintes en apparence limitatives. » (p.22)</p> <p>(3) « [Du premier au troisième cycle] [...] [L'élève] aime expérimenter de nouvelles combinaisons d'idées, de stratégies, de techniques. » (p.23)</p> <p>(4) « Il [L'élève] peut imaginer plusieurs voies pour chaque situation explorée [...] » (p.23)</p> <p>(5) « [Compétence transversale mettre en œuvre sa pensée créatrice] Être réceptif à de nouvelles idées, à de nouvelles voies. » (p.23)</p> <p>(6) « [...] d'exercer sa pensée créatrice en imaginant des solutions qui pourraient améliorer le monde dans lequel nous vivons. » (p.286)</p>   |
|  | Originalité<br>(2 unités de sens) | <p>(1) « Elle [L'école] encourage ainsi chaque élève à réorganiser les éléments auxquels il doit faire face et à proposer des réponses originales, différentes de ce qu'il connaît et de ce qu'il fait [...] » (p.22)</p> <p>(2) « Originalité des liens entre les éléments » (p.23)</p>   |
| Développement<br>d'habiletés<br>(8 unités de sens) |                                   | <p>(1) « L'école doit favoriser le développement des habiletés intellectuelles requises dans une « société du savoir » en mouvance. » (p.3)</p> <p>(2) « Un programme axé sur le développement de compétences vise, entre autres choses, à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée, qui est une forme d'agir. » (p.5)</p> <p>(3) « Le programme de formation reconnaît la nécessité de développer chez tous les élèves des compétences intellectuelles [...] » (p.7)</p> <p>(4) Leur développement [les compétences transversales] est un processus évolutif, qui se poursuit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école et bien au-delà de la fin du primaire, car il n'est jamais complètement achevé. » (p.12)</p> <p>(5) « Elles [Les compétences transversales d'ordre intellectuel] prennent appui sur [...] la créativité. » (p.15)</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>(6) « La formation en arts plastiques, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire [...] développe son potentiel création [de l'élève] au regard du monde visuel et ses habiletés à symboliser [...] » (p.210)</p> <p>« La formation en danse, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire [...] développe la sensibilité et le potentiel créateur de l'élève [...] » (p.224)</p> <p>« La formation musicale, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire [...] développe son potentiel créateur [de l'élève] et ses habiletés à s'exprimer et à communiquer par la musique » (p.238)</p>   |
| Outils intellectuels<br>(3 unités de sens)     |  | <p>(1) « Elles [les compétences transversale] supposent le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances. » (p.4)</p> <p>(2) « En ce sens, elles [les compétences transversales] constituent des outils d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante. » (p.7)</p> <p>(3) « Sur le plan plus abstrait, elle [La compétence à résoudre des problèmes mathématiques] s'avère un outil intellectuel puissant au service du raisonnement et de l'intuition créatrice. » (p.126)</p> |
| Entraînement<br>(2 unités de sens)             |  | <p>(1) « Il [L'élève] acquière de l'assurance [...] en s'entraînant [...] à exprimer sa créativité. » (p.56)</p> <p>(2) « Il [L'élève] s'exerce à imaginer et à entreprendre des projets [...] » (p.45)</p>   |
| Résolution de problème<br>(113 unités de sens) | Résolution de problème<br>(général)<br>(32 unités de sens) | <p>(1) « Son caractère transversal [Compétence résoudre des problèmes] est aussi confirmé par la présence de compétences disciplinaires modelées sur le processus de résolution de problème, par exemple en mathématique et en science [...] » (p.18)</p> <p>(2) « Le rôle de l'école est d'amener l'élève à bien le comprendre [Le processus de résolution de problème] et à en systématiser l'utilisation » (p.18)</p>  |

- (3) « [À l'éducation préscolaire] L'enfant arrive à résoudre dans l'action des problèmes simples et concrets. » (p.19)  
 « Il [L'élève] apprend [...] à résoudre des problèmes. » (p.52)  
 « Il [L'élève] découvre des façons variées de [...] résoudre un problème. » (p.62)  
 « À la fin du premier cycle, l'élève résout une situation-problème comportant des données complètes. » (p.127)  
 « À la fin du deuxième cycle, l'élève résout une situation-problème pouvant comporter plus d'un type de données. » (p.127)  
 « À la fin du deuxième cycle, l'élève résout une situation-problème dont les données sont multiples. » (p.127)  
 « À la fin du deuxième cycle, l'élève résout un problème moral simple qui met en cause les relations dans des groupes. » (p.283)  
 « À la fin du troisième cycle, l'élève résout un problème moral simple qui met en cause des relations entre personnes différentes. » (p.283)
- (4) « Tout individu est spontanément capable de créativité tout comme il est capable de résolution de problème. Les deux compétences sont d'ailleurs souvent associées, la réponse créatrice étant vue comme une solution inventive à une situation-problème. » (p.22)
- (5) « Pour se faire [supporter le développement d'une pensée créatrice] l'école doit [...] leur soumettre [aux élèves] des problèmes qui comportent plus d'une solution [...] » (p.22)
- (6) « Plus particulièrement, elle [la compétence à résoudre des situations-problèmes mathématiques] sollicite la pensée créatrice de l'élève. » (p.126)
- (7) « Le traitement de situations-problèmes est omniprésent dans les activités mathématiques. » (p.124)
- (8) « En tant que processus, la résolution de situations-problèmes constitue un objet d'apprentissage en soi. » (p.124)

- (9) « Elle [La résolution de situations-problèmes mathématiques] revêt une importance toute particulière du fait que l'activité cognitive sollicitée par la mathématique en est une de raisonnement logique appliqué à des situations-problèmes. » (p.124)
- (10) « [La compétence à résoudre des situations-problèmes est une démarche de l'esprit exploitée dans un très large éventail de situations.] Sur le plan pratique, on y a spontanément recours pour trouver réponse à différents défis de la vie quotidienne. » (p.126)
- (11) « Il faut souvent faire preuve d'ouverture d'esprit et de créativité pour identifier des problématiques pertinentes et circonscrire, à l'intérieur de celles-ci, des problèmes qui se prêtent à l'observation et à l'analyse. » (p.150)
- (12) « En recourant aux modes de raisonnement propres à la science et à la technologie, il [L'élève] sollicite tout particulièrement [...] la résolution de problème [...] » (p.150)
- (13) « Ainsi la compétence 1 [Inventer des séquences dramatiques] lui permet de [...] résoudre des problèmes [...] » (p.198)  
 « Ainsi la compétence 2 [Interpréter des séquences dramatiques] lui permet de [...] résoudre des problèmes [...] » (p.200)  
 « Ainsi la compétence 1 [Réaliser des créations plastiques personnelles] lui permet de [...] résoudre des problèmes [...] » (p.212)  
 « Ainsi la compétence 2 [Réaliser des créations plastiques médiatiques] lui permet de [...] résoudre des problèmes [...] » (p.214)  
 « Ainsi la compétence 1 [Inventer des danses] lui permet de [...] résoudre des problèmes [...] » (p.226)  
 « Ainsi la compétence 2 [Interpréter des danses] lui permet de [...] résoudre des problèmes [...] » (p.228)  
 « Ainsi la compétence 1 [Inventer des pièces vocales ou instrumentales] lui permet de [...] résoudre des problèmes

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>« Ainsi la compétence 2 [Interpréter des pièces musicales] lui permet de [...] résoudre des problèmes [...] » (p.242)</p> <p>(14) « En enseignement moral, de même qu'en enseignement moral et religieux catholique ou protestant, il [L'élève] acquiert une formation morale basée notamment [...] la résolution de problèmes moraux. » (p.252)</p> <p>(15) « L'élève est appelé à résoudre les problèmes inhérents à chaque situation [...] » (p.262)</p> <p>(16) « Plus que jamais, il importe d'être outillé pour résoudre adéquatement les problématiques qui ne manqueront pas de se multiplier au cours des années à venir en raison notamment, des progrès très rapides de la science et du choc des points de vue qui s'affrontent de plus en plus sur les questions inédites qui en découlent. » (p.282)</p> <p>(17) « Il [L'élève] [...] augmente sa capacité à résoudre des enjeux moraux de complexité croissante. » (p.322)</p> <p>« L'élève est donc amené à résoudre des enjeux moraux selon une complexité croissante en fonction de son expérience et de sa maturité. » (p.322)</p> |
|  | <p>Démarche<br/>(général)<br/>(9 unités de sens)</p> | <p>(1) « La démarche de résolution de problème s'étend à toutes les sphères de l'activité humaine. » (p.18)</p> <p>(2) « [Compétence transversale : Résoudre des problèmes] Ce fonctionnement souple [essais et réajustements] constitue, lorsqu'il est raisonné et contrôlé, le processus de résolution de problème. » (p.18)</p> <p>(3) « Enfin, l'utilisation de la technologie peut s'avérer un outil précieux pour supporter la démarche de résolution de situations-problèmes [...] » (p.125)</p> <p>(4) « La compétence à résoudre des situations-problèmes est une démarche de l'esprit exploitée dans un très large éventail de situations. » (p.126)</p>   |



|  |   |
|--|---|
|  | <p>(5) « Au préscolaire et à l'école primaire, la résolution d'une situation-problème engage l'élève dans un processus où il exerce différentes stratégies de compréhension, d'organisation, de solution, de validation et de communication. » (126)</p> <p>(6) « [Il s'agit d'un processus [la résolution de situations-problèmes] dynamique impliquant anticipations, retours en arrière] et jugement critique. » (p.126)<br/>« Il s'agit d'un processus dynamique impliquant anticipations, retours en arrière, [...] » (p.126)</p> <p>(7) « [Compétence Résoudre une situation problème en mathématique] Production d'une solution correcte : démarche et résultats. » (p.127)</p> <p>(8) « Toutes les étapes de la résolution de problème sont vues à chaque cycle, [mais l'enjeu moral qui sert d'élément déclencheur pour amorcer et soutenir le processus se complexifie à mesure que l'élève progresse.] » (p.322)</p>   |
| <p>Étape 1 :<br/>Percevoir le problème<br/>(16 unités de sens)</p> | <p>(1) « L'élève doit parvenir à reconnaître, dans une situation complexe, les éléments qui définissent le problème. » (p.18)</p> <p>(2) « Au début du primaire, l'élève parvient à nommer les éléments déterminants d'une situation problème simple. » (p.19)</p> <p>(3) « Au premier cycle, l'élève apprend à reconnaître les données pertinentes d'une situation-problème. » (p.126)<br/>« Au deuxième cycle, l'élève réussit à dégager des données implicites des situations-problèmes [...] » (p.126)<br/>« Au troisième cycle, l'élève parvient à décoder des situations-problèmes comportant des données manquantes. » (p.126)</p> <p>(4) « Décoder les éléments de la situation-problème. » (p.127)</p> <p>(5) « Description adéquate du problème ou de la problématique d'un point de vue scientifique ou technologique. » (p.151)</p> <p>(6) « Identifier le problème ou cerner une problématique. » (p.154)</p> <p>(7) « Le premier pas dans le développement de cette compétence morale [compétence 2] est de reconnaître par soi-même, avec sa tête et son cœur, la présence d'un problème qui a des conséquences pour soi et pour d'autres êtres vivants. » (p.282)</p> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>(8) « Il [L'élève] décrit simplement le problème et le point de vue des personnes concernées. » (p.283)<br/> « Cela suppose d'abord que l'élève décrive la situation problématique [...] » (p.296)</p> <p>(9) « Définir le problème rencontré » (p.323)</p> <p>(10) « Présentation du problème. » (p.323)<br/> « Il [L'élève] présente sommairement le problème dans lequel s'enracine cet enjeu. » (p.323)<br/> « Il [L'élève] présente le problème dans lequel s'enracine cet enjeu avec plus de détails. » (p.323)<br/> « Il [L'élève] présente en détails le problème dans lequel s'enracine cet enjeu. » (p.323)</p>   |
| <p>Étape 2 :<br/> Analyser le problème<br/> (12 unités de sens)</p> | <p>(1) « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] Analyser les éléments de la situation. Cerner le contexte, en percevoir les éléments déterminants et les liens qui les unissent.» (p.19)</p> <p>(2) « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] [Du premier au troisième cycle du primaire] Par la suite, sa lecture d'une situation se précise. Il réussit à distinguer entre des éléments à considérer et d'autres à laisser de côté. » (p.19)</p> <p>(3) « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] [Du premier au troisième cycle du primaire] À la fin du primaire, il est capable d'expliquer en quoi certains éléments de la situation constituent un problème [...] » (p.19)</p> <p>(4) « Analyser les données provenant d'observations ou d'une situation-problème [...] » (p.122)</p> <p>(5) « Favoriser le développement de cette compétence [Raisonnement à l'aide de concepts et de processus mathématiques] implique le recours à des situations-problèmes qui vont forcer l'élève à se questionner, à établir des liens entre les éléments en présence [...] » (p.128)</p> |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>(6) « Explication du problème moral et ses répercussions sur les personnes » (p.283)<br/> « Il [L'élève] dégage des répercussions du problème sur les êtres vivants concernés [...] » (p.283)<br/> « Il [L'élève] relève les répercussions du problèmes sur chacune des personnes impliquées et sur le groupe en général. » (p.283)<br/> « Il [L'élève] relève la cause du problème et ses répercussions sur une ou plusieurs personnes [...] » (p.283)<br/> « [Il [L'élève] relève la cause du problème et ses répercussions sur une ou plusieurs personnes] et explique le point de vue de ces personnes » (p.283)</p> <p>(7) « Il [L'élève] rassemble l'information nécessaire pour constituer le contexte et explique le problème moral en faisant ressortir des éléments du contexte. » (p.283)<br/> « Il [L'élève] explique un problème qui l'interpelle à l'aide de plusieurs éléments du contexte. » (p.283)</p> |
| <p>Étape 3 :<br/> Produire des idées<br/> (15 unités de sens)</p> | <p>(1) « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] Il [L'élève] doit apprendre à s'appuyer sur les ressources internes et externes dont il dispose pour imaginer diverses solutions [...] » (p.18)</p> <p>(2) « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] Imaginer des pistes de solution. Générer et inventorier des pistes de solution.» (p.19)</p> <p>(3) « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] Formulation de solutions plausibles et imaginatives » (p.19)</p> <p>(4) « [Du premier au troisième cycle du primaire] Il [L'élève] est capable d'imaginer plusieurs solutions, mais éprouve de la difficulté à les justifier. » (p.19)<br/> « [Du premier au troisième cycle du primaire] [...] il [L'élève] est capable [...] d'inventorier des solutions possibles. » (p.19)</p>  |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>(5) « Imaginer des façons de faire. Se représenter différents scénarios et en projeter diverses modalités de réalisation. » (p.23)<br/> « [Du premier au troisième cycle] Il [L'élève] parvient [...] à imaginer dans l'action différentes façons de faire, bien qu'il soit influencé par ses pairs. » (p.23)</p> <p>(6) « [Compétence transversale Mettre en œuvre sa pensée créatrice] Diversité des possibilités de réalisation inventoriées » (p.23)</p> <p>(7) « Du premier au troisième cycle [...] Il [L'élève] dégage des modèles d'action inusités. » (p.23)</p> <p>(8) « Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique. » (p.145)</p> <p>(9) « Lors d'observations, de manipulations et de productions, il [L'élève] recherche des solutions. » (p.150)</p> <p>(10) « Formulation de plusieurs options. » (p.297)<br/> « Il [L'élève] se réfère à [...] pour trouver une ou deux options possibles. » (p.297)<br/> « Il [L'élève] se réfère à [...] pour trouver différentes options possibles. » (p.297)<br/> « Il [L'élève] fait l'inventaire des options et décrit leur effets possibles. » (p.297)</p> |
| <p>Étape 4 : Les sélectionner<br/> (5 unités de sens)</p> | <p>(1) « [Compétence Résoudre des problèmes] Il nous faut faire des choix, opter pour une réponse parmi un éventail de possibilités qui ne sont pas toutes d'égale valeur. » (p.18)</p> <p>(2) « [Compétence Résoudre des problèmes] [...] Choisir une piste de solution [...] » (p.19)</p> <p>(3) « [Du premier au troisième cycle du primaire] Il sait également les évaluer [Les solutions possibles] en tenant compte des ressources dont il dispose et il est en mesure de justifier ses choix. » (p.19)</p> <p>(4) « Avec les ressources dont il [L'élève] dispose, il apprend à formuler des hypothèses de solution et à choisir celle qu'il croit la plus appropriée en tenant compte du contexte lié à la situation. » (p.296)</p> <p>(5) « Il [L'élève] examine quelques effets des options envisagées. » (p.297)</p>  |

|   |   |
|---|---|
| <p>Étape 5 : Les communiquer / les appliquer<br/>(8 unités de sens)</p> | <p>(1) « [...] mettre en pratique celle [La solution] qui lui paraîtra la plus appropriée, compte tenu du contexte et des objectifs qu'il [L'élève] poursuit. » (p.18)</p> <p>(2) « [Compétence transversale : Résoudre des problèmes] [Du premier au troisième cycle du primaire] [...] il [L'élève] parviendra à en expérimenter [des solutions] quelques-unes en succession au cours d'un exercice. » (p.19)</p> <p>(3) « [Compétence transversale : Résoudre des problèmes] [Du premier au troisième cycle du primaire] Ses mises à l'essai [à l'élève] ne sont pas encore très systématiques. » (p.19)</p> <p>(4) « [Compétence Résoudre des problèmes] Mettre à l'essai des pistes de solution : Choisir une piste de solution, la mettre en pratique et juger de son efficacité. Choisir et mettre à l'essai une autre piste, au besoin. » (p.19)</p> <p>(5) « Explicitation (orale ou écrite) des éléments pertinents de la solution. » (p.127)</p> <p>(6) « Il [L'élève] communique, verbalement ou par écrit, une solution (démarche / résultats) en utilisant un langage mathématique élémentaire. » (p.127)<br/>« Il [L'élève] [...] la communique [la solution] verbalement ou par écrit, en utilisant un langage mathématique élaboré. » (p.127)<br/>« Il [L'élève] [...] la communique [la solution] verbalement ou par écrit, en utilisant un langage mathématique rigoureux. » (p.127)</p> |
| <p>Autres étapes<br/>(16 unités de sens)</p>                            | <p>(1) « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] Évaluer sa démarche : Effectuer un retour sur les étapes franchies. Dégager les éléments de réussite et analyser les difficultés rencontrées. » (p.19)<br/>« [Compétence transversale Résoudre des problèmes] [Du premier au troisième cycle du primaire] Il [L'élève] évalue sa démarche avec plus de finesse et de rigueur [...] » (p.19)</p>   |

- (2) « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] [Du premier au troisième cycle du primaire] Il [L'élève] devient progressivement apte à faire l'analyse de sa démarche [...] » (p.19)
- (3) « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] Transposition des stratégies développées à d'autres situations. » (p.19)  
 « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] [Du premier au troisième cycle du primaire] [...] il [l'élève] développe peu à peu sa capacité à relier la situation qu'il examine à des situations semblables. » (p.19)  
 « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] [Du premier au troisième cycle du primaire] Il [l'élève] établit plus facilement des liens entre la situation qu'il examine et des situations semblables. » (p.19)
- (4) « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] [Du premier au troisième cycle du primaire] L'analyse de causes de réussite ou d'échec lui est difficile [À l'élève]. » (p.19)  
 « [Compétence transversale Résoudre des problèmes] [Du premier au troisième cycle du primaire] [...] il [l'élève] identifie les causes de ses réussites et de ses difficultés avec plus de justesse. » (p.19)
- (5) « Il [L'élève] apprend également à modéliser une situation-problème, à appliquer différentes stratégies et à rectifier sa solution selon les résultats obtenus et ses échanges avec ses pairs. » (p.126)  
 « Modéliser la situation-problème. » (p.127)
- (6) « Il [L'élève] sait mieux valider sa solution et se prononcer sur celle de ses pairs. » (p.126)  
 « Valider la solution. » (p.127)  
 « Il [L'élève] valide la solution (démarche / résultats) [...] » (p.127)

|             |  |  |  |
|-------------|--|--|--|
|             |  |  | <p>« Il [L'élève] valide la solution (démarche / résultats) [...] » (p.127)</p> <p>(7) « [Résoudre des situations problèmes] Partager l'information relative à la solution. » (p.127)</p> <p>(8) « Il [L'élève] explique en quoi ses idées se sont enrichies en résolvant ce problème. » (p.283)</p> |
| Items : 112 |  |  |  |

## **ANNEXE 3**



| <b>JOURNAL DE BORD</b> |  |   |
|------------------------|--|---|
| <b>DATE</b>            | <b>ACTIVITÉS</b>   | <b>COMMENTAIRES</b>   |
| 5/05/06                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recherche des titres, des volumes et du nombre de revues Virage, Virage Express et Vie Pédagogique.</li> <li>- Création des listes de vérification Virage, Virage Express et Vie Pédagogique</li> <li>- Lecture et recherche de textes dans Virage vol.7, N 5, juin 2005</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je fais le choix de commencer la recherche de textes dans les revues Virage, Virage Express et Vie Pédagogique, pour laisser le temps à M. Boutin de corriger mon chapitre sur la méthodologie.</li> <li>- De plus cette procédure me familiarisera avec la recherche de textes dans un espace plus restreint que dans les journaux. D'ailleurs les journaux sélectionnés sont encore à être approuvés par M. Boutin et M. Daignault.</li> <li>- Je me questionne à savoir si je ne dois pas commencer par revoir les documents officiels de la réforme (Programme de formation, Énoncé de politique éducative États généraux). Ce sera fait le 8 /05/06.</li> </ul>   |
| 9/05/06                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Création liste textes conférences revue Virage et liste textes Internet revue Vie Pédagogique</li> <li>- Lecture et recherche de texte Virage vol. 7 N 4 Avril 2005.</li> <li>- Lecture et recherche de texte Vie Pédagogique No 114 Février-Mars 2000</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un retour sur la lecture précédente me fait réfléchir sur la possibilité de ne retenir que certaines parties d'un article lorsqu'elle est pertinente. Il s'agirait de mentionner les pages concernées dans la grille de pré-analyse. De toute façon, ne seront analysés dans la grille d'analyse, que les énoncés qui apportent des informations sur la créativité.</li> <li>- On parle de compétences collectives dans Virage Vol 7 N 4 Avril 2005 p. 3. Comme elles ne se retrouvent pas dans le programme de formation et que la compétence sur la créativité fait partie des compétences d'ordre intellectuel, je considère qu'elle n'en fait pas partie.</li> <li>- À la lecture de Vie Pédagogique, je réalise que ma technique de lecture n'est pas adéquate. Il faut tout de même faire une présélection des textes, même si c'est important d'aller vérifier dans chacun d'eux. Se plonger dans les textes vraiment pertinents. Aussi, il est important de rester cadré sur la créativité chez les enfants, en relation avec la compétence ciblée. Il ne faut pas retenir la créativité chez les enseignants !</li> </ul> |
| 12/05/06               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture et recherche Programme de formation de l'école québécoise (primaire et secondaire)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je réalise qu'il y a vraiment beaucoup de mentions du mot créativité dans les programmes. J'ai identifié leur emplacement. Il faudra voir qu'est-ce qu'on retient et qu'est-ce qu'on ne retient pas dans toute cette information. Il faudra voir avec M. Boutin et M. Daignault</li> </ul>   |
| 24/05/06               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Finaliser lectures et photocopies PFÉQ</li> <li>- Début lecture États généraux sur l'éducation : exposé de la situation</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je me rends compte que je vis un stress face à la quantité d'information et de documentation à répertorier et à analyser. Cela me semble, pour le moment, une énorme montagne à gravir. Je souhaite en parler avec M. Boutin et M. Daignault.</li> </ul>   |

|          |   |  |
|----------|---|--|
|          |   | <p>- J'ai découvert le rapport final de la Commission des États Généraux sur l'Éducation, il s'intitule : Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Un nouveau à explorer car à première vue, peu d'éléments pertinents se trouvent dans l'exposé de la situation.</p>   |
| 29/05/06 | <p>- Terminer lecture Etats Généraux sur l'éducation : exposé de la situation<br/> - Lecture Etats Généraux : Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires<br/> - Début lecture Prendre le Virage du succès</p> | <p>- Je réalise que lorsque le texte traite de travail, d'insertion professionnelle, de formation professionnelle, d'atteinte d'objectifs, dans Etats Généraux sur l'éducation : exposé de la situation, aucune place n'est laissée au concept de créativité. C'est comme si les deux domaines n'avaient pas de lien entre eux.<br/> - Dans Etats Généraux sur l'éducation : exposé de la situation, on traite de créativité chez les enseignants à la page 95 et 101. En ce qui concerne Etats Généraux : Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires on traite de la créativité chez les enseignants en page 70 et de créativité en recherche en page 29.<br/> - Je pense à vérifier dans les documents spécifiques d'adaptation scolaire concernant la créativité. Cela fera alors une très grande quantité de documentation lue, mais pousse beaucoup plus loin la recherche. Un choix à faire... Je souhaite que tout ça avance un peu plus au mois de juin.<br/> - Faudra penser à faire une liste de tous les documents pré-lus, incluant ceux dans lesquels on a rien identifié de pertinent.</p> |
| 5/06/06  | <p>- Lecture Vie Pédagogie no 116<br/> - Fin lecture Prendre le Virage du succès<br/> - Lecture l'école, tout un programme : énoncé de politique éducative</p>  | <p>- Concernant les périodiques, plusieurs textes mentionnent le mot créativité dans une petite section. C'est-à-dire que ce n'est pas le sujet principal du texte. Je les garde malgré tout, car il y a vraiment peu de texte complet sur la créativité. Il y a des extraits concernant la créativité chez les enseignants dans cette revue aux pages 22-28-38.<br/> - Je réalise qu'il y a une étape de sélection des documents qui est bien séparée de la première lecture. En effet, du à la quantité de textes, je passe systématiquement au suivant dès que je trouve un passage pertinent sur la créativité. Je ne fais donc pas la lecture de tous ces textes.<br/> - Texte pertinent sur la ligne de pensée actuelle de la revue Vie Pédagogique : no 116 « aider les équipes-écoles à faire apprendre les élèves plus et mieux ».</p>  |
| 6/06/06  | <p>- Lecture Vie Pédagogique no 117<br/> - Lecture Vie Pédagogique no 106</p>   | <p>- Découragement aujourd'hui face à la quantité de textes qui contiennent des parties ou des idées sur la créativité. Faudra soit être plus strict dans le choix des textes, soit changer de façon de sélectionner les textes. Je propose de regarder de façon générale les titres des articles de périodiques afin de voir combien il y en a qui s'affiche traiter de créativité. Je commence avec Vie Pédagogique.</p>   |
| 8/06/06  | <p>- Lecture Vie Ped no139</p>  | <p>- J'ai perdu les données qui se trouvent dans cette case du a un bog informatique...</p>  |

|          |   |  |
|----------|---|--|
|          | - Lecture Vie Ped no138   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me dire à chaque fois : Est-ce que cet extrait ou texte défini en quelque sorte la créativité ?</li> <li>- Quelle longueur de texte retenir : extrait ? citation ? paragraphe ? texte complet ?</li> <li>- La revue 138 est à revoir, les textes identifiés dans la liste vie pédagogique sont par contre ok</li> </ul>   |
| 14/06/06 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rencontre avec Jacques (13/06/06)</li> <li>- Relecture et surlignage des sections pertinentes dans le programme de formation primaire</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tout d'abord, rencontre avec Jacques hier. Nous avons remis les choses en place dans un projet beaucoup plus réaliste. Ce sera une analyse des programmes de formation (primaire et 1er cycle secondaire) dans lequel on retrouve les deux trames discursives. On oublie les périodiques et les quotidiens, tout est dans les programmes et les documents qui les entourent...</li> <li>- Aujourd'hui 3 constatations : A- 2 compétences qui sont pratiquement similaires « la résolution de problème » et « la pensée créatrice ». Elles ont les mêmes éléments de base. B- domaines généraux de formation, il n'y a qu'en entrepreneuriat et orientation qu'on traite de créativité. C- Le programme au secondaire est écrit de façon complètement différente de celui du primaire. Cela a-t-il à voir avec le Ministre en charge à l'époque...</li> </ul>  |
| 28/06/06 | - Relecture et surlignage des sections pertinentes dans le programme de formation 1er cycle secondaire  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La contradiction que je tente de démontrer avec toute la documentation proposée antérieurement se retrouve à l'intérieur même des programmes. C'est ce qui explique la réorientation du projet en une analyse de programme, ce qui ne diminue en rien sa portée sociologique.</li> <li>- Le mot créativité est considéré par les auteurs des deux programmes comme synonyme de la compétence « développer sa pensée créatrice ». Plusieurs parties de texte le démontrent. Il est donc difficile d'argumenter sur le fait que ce n'est pas le même élément.</li> <li>- En fait dès que je trouve un élément de chacun des cotés de l'argumentation, je suis en mesure de procéder à la discussion. On ne fait pas une recherche exhaustive dans tout le programme des éléments des deux cotés. Il s'agit d'en avoir suffisamment des bons et de bien les mettre en évidence.</li> <li>- Je pense à faire un tableau comparatif de la compétence 2 et 4 pour les deux programmes.</li> </ul> |
| 3/07/06  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Début pré codage PFÉQ primaire</li> <li>-Avancement du tableau comparatif compétences 2-4</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je fais ce pré codage dans le but de voir s'il y a des éléments intéressants</li> <li>- Je constate que les éléments qui démontrent qu'il y a une préoccupation concernant les conséquences sont surtout dans les sections générales. C'est comme si au moment de devenir plus spécifique, on oublie les préoccupations de base pour se concentrer sur l'immédiat et l'urgent sans véritablement faire de lien sur le comment on va faire</li> </ul>  |

|          |  |   |
|----------|--|---|
|          |  | le transfert entre les deux.  |
| 5/07/06  | - pré codage PFÉQ primaire   | - Je crois finalement que toutes les parties du programme contiennent des éléments se situant dans les 2 trames discursives, contrairement à ce qui a été mentionné précédemment.   |
| 10/07/06 | - pré codage PFÉQ primaire   | - Je pense qu'il pourrait être intéressant de se pencher plus profondément sur les sections d'explications du début du programme (compétences transversales, domaines généraux de formation, présentation du programme). Il y a plus d'idées générales qui présentent de façon plus claire, les trames discursives. Par contre, le quotidien scolaire de ce que devrait être la créativité passe par les sections plus spécifiques des domaines d'apprentissage... Idée en suspend...<br>- Les disciplines du domaine des arts sont toutes écrites de façon similaire, pratiquement avec du copier-coller excepté pour les éléments spécifiques à la discipline.  |
| 11/07/06 | - pré codage PFÉQ primaire<br>- début pré codage PFÉQ 1 <sup>er</sup> cycle secondaire   | - Il faudra penser à réajuster la méthodologie en fonction des modifications faites récemment.<br>- Finalité de la compétence, liée ou non au fait que la créativité soit un but ou un moyen. Revoir Commission Rioux à ce sujet. Cette perception serait le point d'ancrage de l'argumentation. Cette piste pourrait aider à distinguer des enjeux d'ordre social et d'ordre technique et donc expliquer le curriculum implicite dans le sens où il y a une trame discursive de valeur sociale liée à la créativité et une trame discursive de productivité liée à la créativité.<br>- Le programme de formation de l'école québécoise du premier cycle du secondaire est écrit d'une façon totalement différente de celui du primaire. Il est beaucoup plus basé sur la pluralité et le monde en général. |
| 12/07/06 | - Pré codage PFÉQ secondaire<br>- Rencontre avec M. Daignault<br>- Préparation grille d'analyse  | - On revient à la distinction enrichissement culturel et créativité instrumentale. rapatrier tout ça dans le cadre théorique, le curriculum implicite venant justifier l'utilisation des programmes de formation de l'école québécoise par la problématique.  |
| 17/07/06 | - Travail sur grille d'analyse (retour sur lectures) concernant la créativité<br>- Présentation grille Jacques<br>- Modifications grille<br>- Début schéma conceptuel grille analyse | - La relecture des textes me montre que les éléments se placent tranquillement et que je vais finir par arriver au bout de la chose.<br>- Faire attention dans la création de catégories, ce doit être précis tout en laissant une marge de manoeuvre.<br>- 11h41 trop de concepts, il faut penser à ceux qui seront intégrés aux définitions dans le livre de codes<br>- Création de la zone grise au centre de la grille qui permet de classer les éléments qui ne sont ni totalement d'un côté ou de l'autre. Ces éléments servent les deux côtés à la   |

|          |  |   |
|----------|--|---|
|          |  | fois ou pas tout à fait à un coté.  |
| 18/07/06 | - schéma conceptuel grille analyse                                   | -À retravailler au fur et à mesure.   |
| 19/07/06 | - Travail sur livre de codes   | - Quelques modifications à faire dans la grille en fonction des éléments théoriques (éviter dédoublement).  |
| 21/07/06 | - Définitions dans livre de codes                                    | -Travail en bibliothèque dans les dictionnaires assez important. Belles trouvailles !   |
| 24/07/06 | - Définitions dans livre de codes                                    | - Beaucoup plus long que je pensais... Beaucoup de définitions à aller chercher. J'espère et j'imagine que cela m'aidera plus tard lors de la rédaction.  |
| 25/07/06 | - Définition dans livre de codes                                     |   |
| 31/07/06 | - Début codage des données dans la grille                            | - Je ressens un certain stress face à cette étape. Je sais que je ne pourrai pas tout voir (les unités de sens), mais ce n'est pas facile de s'y résigner et de se concentrer par la suite.<br>- Construction d'un document qui permet d'entrer les unités de sens dont je ne suis pas certaine de la pertinence ou de l'importance. Elles seront à vérifier avec Jacques. Enfin concernant cette grille, j'ai pris la décision de mettre les éléments directement dans la grille et d'éventuellement faire une comparaison entre eux dans chaque catégorie. Cela m'indiquera s'ils appartiennent oui ou non à cette catégorie. |
| 1/08/06  | - Codage des données dans la grille                                  | - Difficulté relative aux compétences transversales 2 et 4. Je ne sais pas vraiment si je dois coter les critères d'évaluation et les éléments d'évolution de la compétence ni comment le faire.<br>- Je crois que malgré que je tente de coder au mieux, je devrai supprimer les unités de sens moins pertinentes.   |
| 2/08/06  | - Révision des données codées<br>- Codage des données dans la grille | - Certaines données seront possiblement à recoder et certaines catégories à redéfinir.<br>- Parfois difficile de vraiment saisir la perspective de la créativité instrumentale. Il faut aussi être conscient que les erreurs sont possibles, du à la fatigue, l'inattention, etc.<br>- Plus le codage avance, plus je me rends compte qu'il y en a des données !!!! Chaque section en est remplie et je n'ai pas encore fait celle sur les arts !!! Phase de découragement, trop de données, très difficile à coder et beaucoup de fatigue.   |
| 4/08/06  | - Codage des données dans la grille                                  | - C'est très frustrant de tomber sur des gros groupes de données qui ne finissent plus de finir.<br>- Travail ardu mais on sent tout de même que ça avance. Il faudra relier le tout par la suite pour s'assurer d'un bon reclassement et prendre une décision quant au programme du secondaire. Voir comment Marie-Michèle Lemieux gère la situation à   |

|          |  |   |
|----------|--|---|
|          |  | ce sujet.   |
| 7/08/06  | - Codage des données dans la grille (section art)                | - Je m'attends à ce que tout dans la section art soit à coder.  |
| 8/08/06  | - Codage des données dans la grille (section art)                | - Section très longue à coder, bien qu'il y ait beaucoup de répétitions et de phrases identiques dans les 4 disciplines.  |
| 9/08/06  | - Fin codage des données dans la grille (section dév. Personnel) | - Il faut maintenant penser à tout revoir et à vérifier dans tous les documents afférents pour les modifications.   |
| 14/08/06 | - Tri et relecture des données                                   | - En discutant avec une collègue d'étude j'ai réussi à remettre en place les divers composantes du mémoire. La question et les objectifs seront à retravailler.<br>-La relecture est une étape très importante, elle permet de voir et de revoir les extraits et vérifier s'il y a eu des erreurs de codage.          |
| 15/08/06 | -Tri et relecture des données                                    |   |
| 16/08/06 | -Tri et relecture des données                                    |   |
| 17/08/06 | - Tri et relecture des données                                   |   |
| 18/08/06 | - Tri et relecture des données                                   | - Tâche un peu plus longue que ce que je croyais, demande beaucoup de réflexion, mais oblige à se positionner à la fois   |
| 21/08/06 | - Tri et relecture des données                                   | - J'espère finir cette semaine cette étape importante pour me pencher sur l'analyse.<br>- Je m'aperçois que le facteur de la fatigue humaine est un biais qui peut s'avérer important dans la réalisation d'un projet de recherche  |
| 22/08/06 | - Tri et relecture des données                                   |   |
| 23/08/06 | - Tri et préparation des données                                 | - J'espère finir aujourd'hui, sinon samedi  |
| 28/08/06 | - Relecture des données<br>- Préparation rencontre Jacques       | -Importance de la relecture dans les données, on retrouve plusieurs éléments à enlever ou à reclasser.  |
| 4/12/06  | -Relecture des unités de sens et du livre de codes               | - Après cette pause de quelques mois pour rédiger les 3 premiers chapitres du mémoire, je reviens sur la grille d'analyse pour procéder à la description, à l'analyse et à la discussion des données.   |
| 5/12/06  | -Relecture des unités de sens et du livre de codes               | -Parfois j'ai moi-même de la difficulté à justifier chacune des catégories par rapport au cadre théorique. À vérifier avec Jacques.<br>- Je m'aperçois qu'il y a des éléments qui réfèrent à ce qu'exprime le MÉQ en général et d'autres qui sont d'ordre plus pratique. Pour l'instant je laisse le tout comme ça. À |

|          |  |  |
|----------|--|--|
|          |  | voir avec Jacques.   |
| 6/12/06  | -Relecture des unités de sens et du livre de codes | - Je crois que j'aurai beaucoup plus d'unités du côté de l'enrichissement culturel que du côté de l'utilisation instrumentale. Faut voir si on regroupe par idées pour contrebalancer le fait que les chapitres d'arts sont en 4 exemplaires... À voir avec Jacques. |
| 8/12/06  | -Relecture des unités de sens et du livre de codes | -Questionnement relatif aux idées groupées : seulement celles reliées à l'art ou toutes les phrases semblables pour éviter le dédoublement ?   |
| 11/12/06 | -Début de la rédaction du chapitre 4               | -Je me concentre aujourd'hui sur une brève description des données avant de me lancer dans l'analyse.  |
| 12/12/06 | -Poursuite de la description des données           | -Idées de tableaux pour catégories et pour nombre d'unités de sens par catégories, à suivre...   |
| 06/01/07 | -Double description des données                    | -Je pense à faire une double description des données selon des unités de sens et des items afin de diminuer l'influence des 4 disciplines artistiques.   |
| 07/01/07 | -Analyse   | -Je me lance dans l'analyse pour les prochains jours,  |
| 14/01/07 | -Rencontre avec M. Daignault                       | -Rencontre avec M. Daignault qui me permet de réorienter la fin de l'analyse et de la terminer.<br>-Départ imminent pour l'Europe qui sera la clôture de ce journal de bord. Je terminerai la rédaction du mémoire sur place là bas.                                 |

## ANNEXE 4



## LIVRE DE CODES

### 1. Enrichissement culturel :

De façon générale, l'enrichissement est considéré comme une action, une manière de rendre quelque chose plus précieux, plus riche.<sup>i</sup>

La créativité perçue comme un enrichissement culturel réfère, tout d'abord, aux nombreux changements sociaux survenus subséquemment à la 2<sup>e</sup> Guerre mondiale. Ces changements, qui ont considérablement transformé le visage du monde, ont poussé certains chercheurs à tenter de les décrire et de les comprendre. C'est ce qui a mené à la naissance de l'anthropologie. Grâce à cette science, les sociétés dites « cultivées » ont commencé à s'intéresser aux sociétés dites « barbares ». Il s'agit d'un moment charnière de l'histoire lors duquel les créations dites « primitives » se sont vues accorder le statut d'œuvres culturelles et artistiques. La perception de la créativité est alors devenue très large, permettant à tous d'être considérés comme créatifs, et ce, même dans les activités quotidiennes. Les échanges de création qui ont résulté de cette ouverture ont mené à une expansion de l'intérêt des populations occidentales pour l'art, encourageant ainsi les gouvernements à démocratiser ce domaine.<sup>ii</sup> La possibilité est alors apparue pour tous de s'intéresser aux diverses productions artistiques et culturelles et aussi de participer à l'enrichissement de sa propre culture.

Pour le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, l'enrichissement culturel passe par la mise en contact des élèves avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture ainsi qu'avec les productions humaines les plus significatives.<sup>iii</sup>

## 1.2 Culture :

La culture est un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent de manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte.<sup>iv</sup>

De façon plus précise la culture peut se diviser en deux éléments distincts. D'une part, on retrouve la notion de culture première qui réfère aux actes, aux normes acceptées, aux symboles connus, etc. Il s'agit d'un monde du sens commun dans lequel la conscience de l'homme s'intéresse aux personnes et aux choses. D'autre part, il y a la notion de culture seconde. Cette dernière peut être définie comme la prise de conscience des possibilités de changement face à la nature stable et durable de la culture première, considérée comme un repère sécurisant pour l'homme.<sup>v</sup>

## 1.3 Repères culturels :

Se donner des repères culturels, c'est s'intéresser au passé et s'ouvrir au présent; c'est concevoir la culture à la fois comme un héritage et comme un ensemble d'expériences à vivre. Bien que les repères soient personnels et constituent les pierres de gué de chacun, ils s'acquièrent majoritairement dans les contextes scolaires et communautaires.<sup>vi</sup>

Ils correspondent à des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement des compétences.<sup>vii</sup>

## 1.4 Patrimoine culturel :

Ensemble des richesses d'ordre culturel appartenant à une communauté et transmissibles d'une génération à une autre. Les richesses constituant le patrimoine culturel peuvent être des objets, des pratiques, des coutumes.<sup>viii</sup>

Ensemble des richesses culturelles accumulées par une société, une nation, une région, et qui sont valorisées par la communauté.<sup>ix</sup>

#### 1.5 Identité culturelle :

Ensemble de traits culturels propres à un groupe ethnique (langue, religion, art, etc.) qui lui confèrent son individualité; sentiment d'appartenance d'un individu à ce groupe.<sup>x</sup>

#### 1.6 Langue :

Une langue est un système de signes linguistiques vocaux, graphiques ou gestuels qui permet la communication entre les individus. Une définition linguistique de la langue précise que c'est un système de signes *doublement articulés*, c'est-à-dire que la construction du sens se fait à deux niveaux d'articulation. On trouve tout d'abord celui des entités signifiantes (morphèmes et lexèmes, ou *monèmes*) formant les énoncés puis celui des unités distinctives de sens (phonèmes) formant les unités signifiantes.<sup>xi</sup>

Système d'expression du mental et de communication, commun à un groupe social humain (communauté linguistique).<sup>xii</sup>

On distingue généralement la *langue* (système de signes) et le langage (faculté humaine mise en œuvre au moyen d'un tel système).<sup>xiii</sup>

#### 1.7 Langage artistique :

Le langage est un moyen de communication par des signes propres à un groupe social : écrits ou graphiques, verbaux, gestuels.<sup>xiv</sup>

Le langage artistique est donc l'utilisation, par un individu, des signes propres à un art afin exprimer ses idées, ses représentations mentales.

### 1.8 Valeur :

Principe qui oriente l'action d'un individu, d'un groupe ou d'une organisation en société.<sup>xv</sup>

Plus spécifiquement, une valeur morale, telle que la justice, l'honnêteté, etc., constitue une idée à l'aune de laquelle pourra être jugée toute action. La valeur s'oppose au prix en ceci qu'elle est absolue; elle ne représente pas une norme différentielle, une échelle conventionnelle de comparaison, puisque par principe elle désigne ce à partir de quoi quelque chose peut valoir.<sup>xvi</sup>

### 1.9 Symbole :

Un symbole est un objet (éventuellement un graphisme), un geste ou une représentation, en relation de signifiant à signifié avec un autre objet (ou acte) et qui se trouve en outre, à la différence du signe, en relation analogique avec cet autre objet (ou acte).<sup>xvii</sup>

Le symbole est un objet présent dont l'apparence renvoie à ce qui est absent. Il est toujours conçu comme servant le dévoilement d'une identité autrement introuvable. Instrument de reconnaissance, il est le signe par lequel les humains se reconnaissent entre eux.<sup>xviii</sup>

Cette catégorie inclut les items traitant de langage symbolique.

### 1.10 Démocratie :

Doctrine politique d'après laquelle la souveraineté doit appartenir à l'ensemble des citoyens, au peuple; organisation politique (souvent la république, notamment la république parlementaire ou tout parlementarisme) dans laquelle les citoyens exercent une souveraineté.<sup>xix</sup>

Un citoyen se définit comme celui qui a le droit et le devoir de s'impliquer dans le débat public pour participer à la définition du bien commun.<sup>xx</sup>

### 1.11 Arts :

Dans son sens moderne, le plus couramment utilisé, l'art est considéré comme une pratique en vue de la production d'œuvres susceptibles d'exprimer un idéal moral, métaphysique et esthétique.<sup>xxi</sup>

L'art est la création-invention au niveau du mécanisme de la pensée et de l'imagination, d'une idée originale à contenu esthétique traduisible en effets perceptibles par nos sens. Le déroulement et l'ordonnance de ces effets sont élaborés par un programme dans le temps ou dans l'espace, ou dans les deux à la fois, dont les composants et les rapports de proportion sont optimaux, inédits et esthétiques. Ces effets sont transmis grâce à l'emploi de signaux visuels, auditifs ou audiovisuels, à tous ceux qui, accidentellement ou volontairement, deviennent des spectateurs-auditeurs temporaires ou permanents de ces effets. Il en résulte un processus de fascination provoquant une modification plus ou moins profonde de leur champ psychologique selon le degré de la valeur esthétique de la création. Cette modification doit aller dans le sens de la transcendance, de la sublimation et de l'enrichissement spirituel par le truchement du jeu complexe de la sensibilité et de l'intellect humain. Grâce à la faculté de dépassement du créateur, les produits esthétiques à forte percussion pénètrent à travers les réseaux de communication multiples dans la réalité sociale.<sup>xxii</sup>

#### 1.11.1 Œuvre :

Ensemble organisé de signes et de matériaux propres à un art, mis en forme par l'esprit créateur.<sup>xxiii</sup>

### 1.11.2 Dynamique de création :

Cette dynamique est composée d'un processus et d'une démarche étroitement reliés. Le processus comporte trois phases qui se succèdent dans le temps, soit l'ouverture, l'action productive et la séparation. La phase d'ouverture est définie comme le moment d'accueil de l'idée inspiratrice. Elle se déroule sous le signe de l'intuition et de la spontanéité; c'est le mouvement d'inspiration qui domine. La phase d'action productive est celle de la mise en forme de la création. Elle implique la mise en forme d'une création; c'est le mouvement d'élaboration qui domine. La phase de séparation correspond au moment où le créateur se détache de son œuvre. Elle représente un moment d'arrêt pendant lequel le créateur réfléchit sur sa réalisation et analyse sa production pour en apprécier la correspondance avec son inspiration initiale.

La démarche, quant à elle, repose principalement sur le jeu interactif de trois mouvements : l'inspiration, qui insuffle les idées; l'élaboration, qui correspond au développement et à l'articulation des idées; et la distanciation, qui constitue un mouvement d'éloignement de la part du créateur à l'endroit de ce qui émerge de son action. Ces trois mouvements, qui se retrouvent à chacune des phases du processus sont interdépendants et complémentaires, et génèrent des actions spécifiques à chaque phase.<sup>xxiv</sup>

### 1.11.3 Expression de soi :

Manifestation extérieure, spontanée ou intentionnelle, des états psychologiques. Expression de la personnalité.<sup>xxv</sup>

Le fait d'exprimer un contenu psychologique par l'art.<sup>xxvi</sup>

L'expression de soi étant incluse dans la catégorie *art*, cette définition est reliée à des énoncés qui sont relatifs aux diverses formes d'art.

#### 1.11.4 Connaissance de soi :

La connaissance de soi est le savoir qu'une personne acquiert sur elle-même au cours de sa vie à l'occasion de ses expériences. La connaissance de soi sollicite la rectitude de la pensée, l'esprit critique et une certaine considération pour le "regard" extérieur des autres. Par sa nature subjective, elle sollicite pour se consolider les exigences métacognitives et en retour, le gain de lucidité sur les caractéristiques personnelles rend possible un savoir plus consistant.<sup>xxvii</sup>

La connaissance de soi étant incluse dans la catégorie *art*, cette définition est reliée à des énoncés qui sont relatifs à l'art.

#### 1.12 Jugement esthétique :

De façon générale, le jugement est défini comme une faculté de l'esprit permettant de juger plus ou moins bien des choses qui ne font pas l'objet d'une connaissance immédiate certaine, ni d'une démonstration rigoureuse; l'exercice même de cette faculté.<sup>xxviii</sup>

L'esthétique quant à elle est une science qui étudie les conditions d'existence d'une oeuvre d'art et qui, en s'appuyant sur l'observation de la nature et les règles subjectives du bon goût, détermine les règles et les principe de l'art.<sup>xxix</sup>

Le jugement esthétique est donc lié au jugement sur le beau<sup>xxx</sup> relativement à certains principes subjectifs préalablement déterminés.

#### 1.13 Esprit critique :

Celui qui possède un esprit critique n'accepte aucune assertion sans s'interroger d'abord sur sa valeur. Un esprit critique vaut par l'action qu'il exerce au moyen des clartés qu'il fait.<sup>xxxii</sup>

Chez un individu, ensemble de ses facultés conscientes, ou pensées, qui le poussent à interroger, à juger, à examiner presque toutes les questions en faisant appel à la raison.<sup>xxxiii</sup>

#### 1.14 Sens éthique :

Le sens quant à lui est la faculté de connaître d'une manière immédiate et intuitive (comme celle que paraissent manifester les sensations proprement dites). On dit également que c'est la faculté de bien juger.<sup>xxxiii</sup>

De façon générale, l'éthique est la science qui prend pour objet immédiat les jugements d'appréciation sur les actes qualifiés bons ou mauvais.<sup>xxxiv</sup>

Le sens éthique peut donc être défini comme la faculté de juger intuitivement de ce qui est bon ou mauvais dans des situations diverses.



## 2. Zone grise :

La zone grise est un regroupement de catégories se situant entre les interprétations « enrichissement culturel » et « créativité instrumentale ». Ce regroupement comprend les catégories ne faisant pas directement référence à l'une ou à l'autre des deux interprétations. Il rassemble également les catégories pouvant se retrouver dans les deux interprétations à la fois ou ayant une influence sur chacune d'entre elles.

### 2.1 Environnement :

Ensemble des facteurs constituant l'environnement physique et psychologique dans lequel évolue un individu, et qui peuvent avoir une influence sur son développement.<sup>xxxv</sup>

Le courant de la sociopsychologie de la créativité mentionne que les premières recherches sur la créativité se sont majoritairement penchées sur l'individu créatif, laissant de côté les facteurs environnementaux pouvant avoir une influence sur celui-ci. Ils affirment que la créativité ne naît pas dans un vide et qu'il est donc primordial d'étudier les aspects environnementaux entourant les manifestations de créativité.<sup>xxxvi</sup>

### 2.2 Intelligence :

Ensemble de toutes les fonctions qui ont pour objet la connaissance (mémoire, imagination, attention, raisonnement, jugement...); elle correspondrait également aux capacités nécessaires à l'adaptation, à l'environnement physique et psychologique.<sup>xxxvii</sup>

#### 2.2.1 Imagination :

Faculté de se représenter un objet, un être, une situation à l'aide d'images mnémoniques, mais aussi à l'aide de constructions

imageantes créatrices riches, harmonieuses, adaptées aux circonstances mais différentes d'une réalité existante et connue du sujet.<sup>xxxviii</sup>

Dans cette acception (imagination créatrice), le mot se trouve souvent employé pour désigner la capacité d'un individu à procéder à cette activité créatrice, souvent généralisée à toute capacité inventive<sup>xxxix</sup>

### 2.3 Personnalité créative :

De façon générale la personnalité se définit comme ; ce qui différencie une personne de toutes les autres ; ce qui constitue l'idéal, le projet d'un individu (quant à lui-même).<sup>xl</sup>

Pour certains, la créativité se définit par différentes caractéristiques personnelles se distinguant spécifiquement chez les individus dits créatifs. Par contre, ces caractéristiques ne se retrouvent pas nécessairement chez tous ces individus. Chacun d'eux possède ses propres particularités qui contribuent à définir sa personnalité.<sup>xli</sup>

#### 2.3.1 Sensibilité esthétique :

La sensibilité est la propriété de l'être humain sensible, c'est-à-dire capable de s'émuvoir facilement ou d'éprouver des sentiments d'humanité.<sup>xlii</sup>

L'esthétique quant à elle est une science qui étudie les conditions d'existence d'une oeuvre d'art et qui, en s'appuyant sur l'observation de la nature et les règles subjectives du bon goût, détermine les règles et les principes de l'art.<sup>xliii</sup>

La sensibilité esthétique réfère donc à la capacité d'un individu à s'émouvoir face à une œuvre d'art, face à ce qui est jugé comme beau.

2.3.2 Prise de risque :

Il s'agit du fait s'exposer à un danger (dans l'espoir d'obtenir un avantage). Le risque est le hasard d'encourir un mal, avec espérance, si nous échappons, d'obtenir un bien.<sup>xliv</sup>

2.3.3 Indépendance de pensée et d'action :

Capacité d'être autonome au plan des idées, des sentiments, de la motricité et des habitudes de vie.<sup>xlv</sup>

2.3.4 Engagement :

Acte ou attitude de l'intellectuel, de l'artiste qui, prenant conscience de son appartenance à la société et au monde de son temps, renonce à une position de simple spectateur et met sa pensée ou son art au service d'une cause.<sup>xlvi</sup>

Il s'agit de l'effort constant fourni par un individu qui cherche sans cesse des pistes de solution aux défis qu'il se donne.<sup>xlvii</sup>

2.4.5 Autres :

Cette sous-catégorie regroupe l'ensemble des énoncés pertinents, pouvant être considérés comme un élément de la personnalité créative et qui ne cadrent pas directement avec l'un ou l'autre des éléments présentés précédemment.

#### 2.4 Autres :

La catégorie autre regroupe les énoncés n'ayant pu être classés dans l'une ou l'autre des catégories ou sous catégories de la grille mais étant pertinents dans le cadre de cette recherche.

### 3. Utilisation instrumentale :

Vers les années 60, une perception assez large de la créativité, à savoir que tout individu peut être créatif dans ses activités quotidiennes, s'est popularisée parallèlement à la montée du secteur tertiaire de l'économie. Cette transformation a amené le domaine des affaires à développer des techniques de « résolution de problème créatives », encore utilisées aujourd'hui. Ce concept, associé aux avancées de recherche concernant les mécanismes psychologiques de la créativité ainsi que les traits de personnalités des individus créatifs a soulevé l'idée selon laquelle tout individu peut être entraîné à la créativité. Divers programmes d'entraînement à la créativité sont nés de cette proposition. L'ensemble de ces transformations cumulées à une consolidation du système capitaliste a mené à la naissance de ce qu'il est possible aujourd'hui d'appeler une industrie de la créativité.<sup>xlviii</sup> Cette dernière est au service de tous ceux qui souhaitent y avoir recours.

#### 3.1 Opérations intellectuelles :

Les opérations sont les divers actes, les divers processus intellectuels du traitement de l'information ; c'est ce que fait et accomplit l'intelligence.<sup>xlix</sup>

##### 3.1.1 Cognition :

C'est par elle que nous saisissons et incorporons l'information, que nous découvrons ou redécouvrons l'information, que nous comprenons l'information (phénomènes concrets, faits, idées, sentiments).<sup>1</sup>

Fonction complexe multiple regroupant l'ensemble des activités mentales (pensée, perception, action, volonté, mémorisation, rappel, apprentissage) impliquées dans la relation de l'être humain avec son environnement et qui lui permettent d'acquérir et de

manipuler des connaissances (associations, rétroactions, traitement de l'information, résolutions de problème, prises de décision etc.).<sup>li</sup>

Mentionnons que la pensée créatrice est perçue comme une activité mentale liée à la cognition. La pensée créatrice peut être définie comme un instrument pouvant servir à un individu, et ce, peu importe la situation dans laquelle elle est nécessitée. Elle peut donc être qualifiée d'instrumentale.

### 3.1.2 Mémoire :

Cette opération nous permet d'enregistrer, de stocker et de rappeler les informations apprises. Dans la phase d'apprentissage, elle a lieu presque en même temps que la cognition, dans la phase de rappel, elle sert, soit à renouveler la cognition, soit à cumuler les informations nécessaires à la résolution d'un problème convergent ou divergent.<sup>lii</sup>

Processus cognitif permettant d'apprendre et de se souvenir des apprentissages antérieurs.<sup>liii</sup>

### 3.1.3 Production convergente :

C'est l'opération par laquelle nous utilisons le matériel accumulé ou fourni par la cognition et la mémoire, sous le regard de l'évaluation, pour réaliser un objectif spécifique, généralement identique pour tous ou apparaissant de la même façon pour tous ; de même le matériel utilisable pour atteindre cet objectif est assez bien délimité ou fait partie d'un répertoire spécifié. Les objectifs et une grande partie des moyens étant précis au départ, l'opération

convergente génère, dans un groupe de données, des résultats sensiblement uniformes.<sup>liv</sup>

On sait que la divergence et les transformations jouent un rôle primordial dans le processus créatif. Ce qu'il faut savoir aussi, c'est que ces deux habiletés ont également une part de convergence (il faut même en créativité, respecter certaines normes).<sup>lv</sup>

#### 3.1.4 Production divergente :

La production divergente nous demande de générer plusieurs idées, plusieurs résultats et solutions variées, pour résoudre un même problème. Le problème posé dans la divergence est d'ordinaire assez ouvert et invite à en chercher la solution par plusieurs réponses par plusieurs voies. Il n'y a pas qu'une seule bonne réponse ; est bonne toute réponse entrant dans le cadre du problème posé. La principale caractéristique du problème de divergence est que l'on peut, à partir du même énoncé, générer plusieurs idées ou solutions répondant aux spécifications.<sup>lvi</sup>

C'est celle qui nous permet grâce aux données fournies par d'autres opérations d'utiliser de façon diversifiée ou nouvelle du matériel disponible en vue d'obtenir des résultats nouveaux ou diversifiés. On se trouve alors devant la divergence considérée à la fois comme processus et comme produit.<sup>lvii</sup>

Il est important de mentionner qu'une opération intellectuelle ne se développe pas comme le fait une habileté. C'est ce qui différencie, dans ce livre de codes, la production divergente de la

flexibilité. Également, la production divergente utilise la flexibilité pour se réaliser.

### 3.1.5 Transformation :

Les transformations sont des changements, des révisions de position, des redéfinitions, des modifications par lesquelles un objet ou une idée passe d'un état initial à un état nouveau. Elles peuvent avoir un caractère convergent, comme lorsque nous modifions une idée ou un objet dans un but précis, ou un caractère divergent, comme lorsque nous adoptons une démarche exploratoire face à un problème, nous conduisant à des résultats alternatifs autonomes. Dans les deux cas, l'initiative personnelle suscite suffisamment de changement et de réorganisation pour que les résultats aient un caractère créatif.<sup>lviii</sup>

## 3.2 Habiletés intellectuelles:

Capacité acquise de pouvoir se livrer à une activité avec adresse, dextérité, savoir-faire, maîtrise, intelligence, facilité.<sup>lix</sup>

Les habiletés intellectuelles sont liées aux fonctions mentales, celles qui correspondent à une pensée abstraite et logique<sup>lx</sup>.

### 3.2.1 Fluidité :

C'est l'habileté qui peut nous permettre d'avoir un rapide débit d'idées, de penser à plus de choses, d'idées et de questions, d'envisager plus de solutions possibles devant un fait ou un problème donné dans un laps de temps précis.<sup>lxi</sup>



### 3.2.2 Flexibilité :

C'est la capacité que nous avons d'utiliser, de trouver des approches diversifiées pour aborder une situation, de trouver des solutions pour une situation, de chercher des pistes différentes, de classer différemment, de changer de perspective, de voir autrement les choses.<sup>lxii</sup>

Il est important de mentionner que la flexibilité, étant une habileté, peut se développer contrairement à la production divergente qui est une opération intellectuelle. C'est ce qui différencie, dans ce livre de codes, la production divergente de la flexibilité.

### 3.2.3 Originalité :

Elle se manifeste par notre capacité de produire des associations fort éloignées des données en jeu, de fournir des solutions habiles, astucieuses, sortant de l'ordinaire, de donner des réponses ou de produire des objets statistiquement rares dans notre groupe. Cependant toutes ces réponses rares doivent être pertinentes, car une réponse rare et unique en son genre n'est originale que dans la mesure où elle est pertinente en regard du problème posé. Une réponse originale n'est pas nécessairement une réponse farfelue et vice-versa.<sup>lxiii</sup>

### 3.3 Développement d'habiletés :

Amélioration, perfectionnement d'une habileté dans le sens d'une plus grande qualité, de l'excellence de la tâche à accomplir.<sup>lxiv</sup>

Mentionnons que l'idée de compétence dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à

l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant<sup>lxv</sup>. La notion de compétence sera donc considérée comme référant à cette catégorie dans les énoncés pertinents.

#### 3.4 Outils intellectuels :

De façon générale, un outil se définit comme tout instrument de travail<sup>lxvi</sup> ou encore comme une personne, une chose permettant la réalisation de quelque chose, d'une opération.<sup>lxvii</sup>

Un outil intellectuel une expression qui réfère à des habiletés, des capacités, des aptitudes cognitives auxquelles un individu peut recourir lorsqu'une situation l'exige.

#### 3.5 Entraînement :

Formation spéciale qui vise l'acquisition de connaissances et de savoirs-faire ainsi que le développement d'habiletés, d'attitudes et de comportements spécifiques reliés à l'exercice de fonctions particulières dans le cadre d'une occupation.<sup>lxviii</sup>

#### 3.6 Résolution de problème :

De façon générale, la résolution de problème peut être définie comme une démarche méthodique en vue de trouver une réponse à une question préoccupante, de déterminer une façon de parvenir à un résultat désiré; elle peut faire appel à l'intuition, à l'imagination, à l'humour.<sup>lxix</sup>

Pour certains, la créativité est un exercice quotidien, le plus souvent individuel, de l'aptitude à trouver des réponses originales et pertinentes à des problèmes de moyenne envergure. Ce peut aussi être la mise en œuvre, généralement à l'aide d'un ou de plusieurs groupes, d'un processus de recherche intégré qui s'applique à des problèmes d'une certaine ampleur.<sup>lxx</sup>

### 3.6.1 Démarche :

La démarche de résolution de problème réfère à la façon dont sera étudié le problème<sup>lxxi</sup>, aux différentes étapes à réaliser. Plusieurs auteurs proposent des modèles de résolution de problème. La démarche de résolution de problème présentée dans ce livre de codes est tirée du modèle créatif d'Hubert Jaoui.<sup>lxxii</sup>

*Étape 1.* Percevoir le problème : Voir le problème sous un oeil neuf (le regard d'un enfant) par l'utilisation d'outils appropriés à cette prise de distance. Les termes « Présenter », « Décrire » et « Reconnaître » le problème ou la problématique sont inclus dans cette catégorie.

*Étape 2.* Analyser le problème : Mieux prendre conscience des différents éléments du problème : contraintes, points de vue, objectifs contradictoires, toujours au moyen d'outils créatifs. Le terme « Expliquer » le problème ou la problématique suppose une analyse préalable de ces éléments.

*Étape 3.* Produire des idées : Produire un maximum d'idées, de solutions sans tenir compte de leur faisabilité ou de leur coût. Les énoncés retenus dans cette catégorie sont sélectionnés uniquement en lien avec la démarche de résolution de problème.

*Étape 4.* Les sélectionner : Examiner les solutions selon un triple critère d'efficacité, d'originalité, et de faisabilité. Les classer.

*Étape 5.* Les communiquer / les appliquer : La solution créative étant déterminée, reste à la vendre au décideur, de manière créative. Anticiper et étudier les arguments ou critiques possibles.

Choisir les partenaires, le lieu et le moment, mettre tous les atouts de son côté...

*Autres étapes.* Cette sous-catégorie regroupe l'ensemble des énoncés pertinents, relatifs à la démarche de résolution de problème qui ne cadrent pas directement avec l'une ou l'autre des 5 étapes présentées précédemment.

## Notes

- <sup>i</sup> Robert, P., Rey, A., Morvan, D., Chantereau, S., Laporte, L. (2001). *Le grand Robert de la langue française Tome 2* (2<sup>e</sup> ed.). Paris : Dictionnaires Le Robert. p.2198
- <sup>ii</sup> Weiner, R.-P. (2000). *Creativity and beyond : cultures, values, and change*. Albany : State University of New York Press. p.93-99
- <sup>iii</sup> Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec : Gouvernement du Québec.
- <sup>iv</sup> Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale : Regard sur la réalité sociale*. Montréal : Éditions HMC. p.48
- <sup>v</sup> Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme : la culture comme distance et mémoire*. Montréal : Éditions Hurtubise.
- <sup>vi</sup> Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec. p.9
- <sup>vii</sup> Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. p.9
- <sup>viii</sup> Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- <sup>ix</sup> Robert, P., Rey, A., Morvan, D., Chantereau, S., Laporte, L. (2001). *Le grand Robert de la langue française Tome 5* (2<sup>e</sup> ed.). Paris : Dictionnaires Le Robert. p.355
- <sup>x</sup> Rey, A., Morvan, D., Brochard, M.-J. (2005). *Le dictionnaire culturel en langue française Tome 2*. Paris : Dictionnaires Le Robert. p.1792
- <sup>xi</sup> Wikipédia, l'encyclopédie libre. (2006). *Langue*. [En ligne]. Accès : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Langue>

- xii Robert, P., Rey, A., Morvan, D., Chantereau, S., Laporte, L. (2001). *Le grand Robert de la langue française Tome 4* (2<sup>e</sup> ed.). Paris : Dictionnaires Le Robert. p.664
- xiii Wikipédia, l'encyclopédie libre. (2006). *Langue*. [En ligne]. Accès : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Langue>
- xiv Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- xv Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- xvi Rey, A., Morvan, D., Brochard, M.-J. (2005). *Le dictionnaire culturel en langue française Tome 4*. Paris : Dictionnaires Le Robert. p.1726
- xvii Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- xviii Rey, A., Morvan, D., Brochard, M.-J. (2005). *Le dictionnaire culturel en langue française Tome 4*. Paris : Dictionnaires Le Robert. p.1141
- xix Robert, P., Rey, A., Morvan, D., Chantereau, S., Laporte, L. (2001). *Le grand Robert de la langue française Tome 2* (2<sup>e</sup> ed.). Paris : Dictionnaires Le Robert. p.1210
- xx Beitone, A. (2005). *La formation du citoyen*. [En ligne]. Accès : <http://www.aixmrs.iufm.fr/formations/filieres/ecjs/reflexions/formationcitoyen.html>
- xxi Wikipédia, l'encyclopédie libre. (2006). *Art*. [En ligne]. Accès : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Art>
- xxii Observatoire Leonardo pour les Arts et les Techno-Sciences. (2006). *Définition de l'art*. [En ligne]. Accès : <http://www.olats.org/schoffer/defart.htm>
- xxiii Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>

- xxiv Gingras, J.-M., Gosselin, P., Murphy, S., Potvin, G. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
- xxv Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- xxvi Robert, P., Rey, A., Morvan, D., Chantereau, S., Laporte, L. (2001). *Le grand Robert de la langue française Tome 3* (2<sup>e</sup> ed.). Paris : Dictionnaires Le Robert. p.478-480
- xxvii Wikipédia, l'encyclopédie libre. (2006). *Connaissance de soi*. [En ligne]. Accès : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Connaissance\\_de\\_soi](http://fr.wikipedia.org/wiki/Connaissance_de_soi)
- xxviii Robert, P., Rey, A., Morvan, D., Chantereau, S., Laporte, L. (2001). *Le grand Robert de la langue française Tome 4* (2<sup>e</sup> ed.). Paris : Dictionnaires Le Robert. p.532
- xxix Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> ed.). Montréal : Guérin, Éditeur limité. p.560
- xxx Robert, P., Rey, A., Morvan, D., Chantereau, S., Laporte, L. (2001). *Le grand Robert de la langue française Tome 3* (2<sup>e</sup> ed.). Paris : Dictionnaires Le Robert. p.226
- xxxi Robert, P., Rey, A., Morvan, D., Chantereau, S., Laporte, L. (2001). *Le grand Robert de la langue française Tome 2* (2<sup>e</sup> ed.). Paris : Dictionnaires Le Robert. p.826
- xxxii Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- xxxiii Robert, P., Rey, A., Morvan, D., Chantereau, S., Laporte, L. (2001). *Le grand Robert de la langue française Tome 6* (2<sup>e</sup> ed.). Paris : Dictionnaires Le Robert. p.341
- xxxiv Robert, P., Rey, A., Morvan, D., Chantereau, S., Laporte, L. (2001). *Le grand Robert de la langue française Tome 3* (2<sup>e</sup> ed.). Paris : Dictionnaires Le Robert. p.279

- xxxv Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- xxxvi Hennessey, B. A. (2003). The social psychology of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 253-271. p.253-254
- xxxvii Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- xxxviii Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- xxxix Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- xl Robert, P., Rey, A., Morvan, D., Chantereau, S., Laporte, L. (2001). *Le grand Robert de la langue française Tome 5* (2<sup>e</sup> ed.). Paris : Dictionnaires Le Robert. p.50
- xli Mackinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness : identifying and developing creativity*. Buffalo : Creative Education Foundation. p.186
- xlii Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- xliii Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> ed.). Montréal : Guérin, Éditeur limité. p.560
- xliv Robert, P., Rey, A., Morvan, D., Chantereau, S., Laporte, L. (2001). *Le grand Robert de la langue française Tome 5* (2<sup>e</sup> ed.). Paris : Dictionnaires Le Robert. p.2185-2186
- xlv Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- xlvi Robert, P., Rey, A., Morvan, D., Chantereau, S., Laporte, L. (2001). *Le grand Robert de la langue française Tome 2* (2<sup>e</sup> ed.). Paris : Dictionnaires Le Robert. p.2153-2154



- xlvi Mackinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness : identifying and developing creativity*. Buffalo : Creative Education Foundation. p.186
- xlviii Weiner, R.-P. (2000). *Creativity and beyond : cultures, values, and change*. Albany : State University of New York Press. p.102-107
- xlix Amégan, S. (1993). *Pour une pédagogie active et créative* (2<sup>e</sup> ed.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. p.19
- i Amégan, S. (1993). *Pour une pédagogie active et créative* (2<sup>e</sup> ed.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. p.19
- ii Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- iii Amégan, S. (1993). *Pour une pédagogie active et créative* (2<sup>e</sup> ed.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. p.18
- iiii Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- liv Amégan, S. (1993). *Pour une pédagogie active et créative* (2<sup>e</sup> ed.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. p.18
- lv Amégan, S. (1993). *Pour une pédagogie active et créative* (2<sup>e</sup> ed.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. p.29
- lvi Amégan, S. (1993). *Pour une pédagogie active et créative* (2<sup>e</sup> ed.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. p.25
- lvii Amégan, S. (1993). *Pour une pédagogie active et créative* (2<sup>e</sup> ed.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. p.19
- lviii Amégan, S. (1993). *Pour une pédagogie active et créative* (2<sup>e</sup> ed.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. p.19
- lix Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> ed.). Montréal : Guérin, Éditeur limité. p.77

- lx Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- lxi Amégan, S. (1993). *Pour une pédagogie active et créative* (2<sup>e</sup> ed.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. p.25
- lxii Amégan, S. (1993). *Pour une pédagogie active et créative* (2<sup>e</sup> ed.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. p.26
- lxiii Amégan, S. (1993). *Pour une pédagogie active et créative* (2<sup>e</sup> ed.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. p.27
- lxiv Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> ed.). Montréal : Guérin, Éditeur limité. p.335
- lxv Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. p.4
- lxvi Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- lxvii Robert, P., Rey, A., Morvan, D., Chantereau, S., Laporte, L. (2001). *Le grand Robert de la langue française Tome 5* (2<sup>e</sup> ed.). Paris : Dictionnaires Le Robert. p.66
- lxviii Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> ed.). Montréal : Guérin, Éditeur limité. p.541
- lxix Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> ed.). Montréal : Guérin, Éditeur limité. p.1114
- lxx Timbal-Duclaux, L. (1990). *La stratégie de créativité dans l'entreprise... et ses tactiques*. Paris : Éditions Retz. P.18-19
- lxxi Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Accès: <http://www.granddictionnaire.com>
- lxxii Jaoui, H. (1988). *La créativité, mode d'emploi*. Paris : Éditions ESF. p. 32.