

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A
L'UNIVERSITE DU QUEBEC A
TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN EDUCATION

PAR
GERARD PERIGNY

L'ART DRAMATIQUE
ET L'ENSEIGNEMENT

MAI 1995

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RESUME

Cette étude met en corrélation l'objectif cinq point un (5.1) du programme d'étude, Primaire Arts, du Ministère de l'éducation, Québec(1981), soit explorer les actions possibles avec l'objet utilisé selon des attributions imaginées avec les éléments de la grille de Taylor et de celle de Guilford comme modalité de discrimination de valorisation de la pensée créative impliquant la notion de flexibilité.

La recherche de type corrélationnel a été menée auprès d'élèves du niveau cinquième année primaire. Nous avons ainsi récupéré à l'aide de plaques expérimentales la production figurale de chacun des sujets. Les résultats de l'analyse ont démontré un ensemble de corrélations positives, voici deux exemples étant les plus significatifs: nous obtenons entre la production divergente de Guilford(1967) et les niveaux de créativité de Taylor(1959) pour $N= 23$, $r= 4,13$ significatif puis nous obtenons pour le contenu figural de Guilford(1967) et les niveaux de créativité de Taylor(1959) pour $N= 23$ un résultat égalant $2,30$ significatif.

Comme plusieurs enseignantes et enseignants du niveau de l'enseignement primaire se sentent concernés par le développement des habiletés intellectuelles et créatives de leurs élèves, nous aussi nous tentons par ce mémoire d'élucider l'aspect d'apprentissage cognitif chez l'enfant.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de cette recherche portant sur l'analyse tridimensionnelle de l'application de la notion de flexibilité en situation d'apprentissage.

Nous présentons nos sincères remerciements à monsieur Raymond Paquin qui a bien voulu accepter la direction de ce mémoire accordant une grande disponibilité et un intérêt tout au long du cheminement de cette recherche.

Un remerciement tout particulier à M. Art Sansone qui déclencha ma curiosité scientifique à l'égard des schèmes structuraux de la pensée de l'enfant en situation d'apprentissage ou en situation de processus intellectuel. Ce n'est que par l'observation de M. Sansone en action lors de thérapie auprès d'enfants en troubles d'apprentissage que s'est effectué ce lien entre la créativité et la cognition.

Nous désirons souligner particulièrement la collaboration de monsieur le Directeur Gérard Grondin, des enseignants et enseignantes de l'école Madeleine de Verchères de la Commission Scolaire Samuel-de Champlain du Cap-de-la-Madeleine qui nous ont donné la possibilité de travailler dans leurs classes et qui ont permis la réalisation de cette recherche.

TABLE DES MATIERES

Résumé	ii
Remerciements	iii
Liste des tableaux	vi
Liste des figures	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I. <u>Problématique.</u>	
1. Problématique	3
1.1 Situation du problème	4
1.2 Identification du problème	8
1.3 Question de recherche	12
1.4 Importance de la recherche	12
CHAPITRE II. <u>Cadre de référence.</u>	
2. Revue de littérature et cadre de référence	17
2.1 Questionnement préliminaire	18
2.1.1 Qu'est-ce qu'apporte la flexibilité à la personne	21
2.1.2 Jusqu'à quel point pouvons-nous introduire la notion de flexibilité	25
2.2 Revue de la littérature	31
2.2.1 Processus intellectuel et apprentissage	43
2.2.2 Activité intellectuelle et créatrice	61
2.3 Cadre de référence	68
2.4 Objectif de recherche	82
2.5 Définition des termes	83

CHAPITRE III. <u>Méthodologie</u>	
3. Méthodologie	92
3.1 Les sujets, modalités d'application des grilles d'analyse	94
3.2 Procédures d'application	96
3.2.1 Grille d'analyse de Taylor	106
3.2.2 Grille d'analyse de Guilford	107
CHAPITRE IV. <u>Présentation et interprétation des résultats</u>	
4.1 Présentation des résultats	110
4.2 Interprétation des résultats	116
CONCLUSION	120
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	128
APPENDICE A. <u>Matériel expérimental</u>	
1. Considération pédagogique	133
1.1 Le domaine de l'art	133
1.2 La démarche disciplinaire	134
1.3 La démarche pédagogique	134
1.4 Résultats aux grilles d'analyse	137
Les niveaux de créativité	137
X1 production divergente	138
X2 contenu figural	139
X3 catégorie transformation	140
1.5 Les activités d'expression-communication	141
1.6 Structure de l'atelier	141
1.7 Evaluation	142
Plaque expérimentale. Le vase	144
Grille d'évaluation formative	145
APPENDICE B. <u>Recueil des plaquettes</u>	
1. Recueil des épreuves	146

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Rank Order of Question Items Participants. Frank E. Williams(1967,p.10)	27
Tableau 2 :	Creative Thinking in Education. Frank E. Williams(1967,p.3)	29
Tableau 3 :	Processus de créativité et de résolution de problèmes. André Paré(1977,p.90)	48
Tableau 4 :	Creative process and Thinking. Parnes(1967).	74
Tableau 5 :	Temps de passation de l'épreuve de flexibilité.	97
Tableau 6 :	Tableau-synthèse: étapes de la démarche disciplinaire, structure type de l'atelier & caractéristiques de l'animation	100
Tableau 7 :	Grille d'analyse de Taylor(1959).	107
Tableau 8 :	Grille d'analyse de Guilford(1968).	108
Tableau 9 :	Présentation de la grille d'entrée.	109
Tableau 10 :	Tableaux de données bivariées.	110
Tableau 10a:	Présentation des résultats.	113
Tableau 11 :	Tableau des compilations.	115
Tableau 12 :	Grille d'analyse 1. Résultats obtenus selon la grille de Taylor(1959), les niveaux de créativité pour chacun des sujets, n= 23. Appendice A.	137
Tableau 13 :	Grille d'analyse 2. Résultats obtenus selon un des paramètres de Guilford(1968) la Production divergente pour chacun des sujets, n= 23. Appendice A.	138
Tableau 14 :	Grille d'analyse 3. Résultats obtenus selon un des paramètres de Guilford(1968) le contenu figural pour chacun des sujets, n= 23. Appendice A.	139
Tableau 15 :	Grille d'analyse 4. Résultats obtenus selon un des paramètres de Guilford(1968) la catégorie transformation pour chacun des sujets, n= 23. Appendice A.	140

LISTE DES FIGURES

Figure 1:	Phases d'un acte d'apprentissage et processus associés. Gagné(1976,p26).	54
Figure 2:	Schéma représentant le mécanisme divergent et le mécanisme convergent. Hull(1943).	67
Figure 3:	Plaque expérimentale. Le vase. Appendice A.	144
Figure 4:	Grille d'évaluation formative. Appendice A.	145

INTRODUCTION

Rédiger un mémoire de maîtrise c'est effectuer une réflexion sur un sujet qui nous tient à coeur et qui apporte une modeste collaboration à la recherche. Cette étude origine de ma pratique d'enseignant. Entre 1984 et 1987 j'ai travaillé auprès de jeunes enfants en art dramatique puis sur la représentation de spectacles avant d'enseigner au niveau préscolaire et primaire. Dans ma pratique éducationnelle j'ai toujours favorisé l'expression de l'enfant et la créativité. Lorsque nous sommes trop près d'une chose il arrive que nous ayons besoin de nous arrêter. Un temps d'arrêt ne signifie pas pour autant la stagnation dans l'action. Il s'agit de voir comment cette pratique d'enseignement s'effectue et quelles notions de la créativité sont utilisées dans les apprentissages.

Ce travail de mémoire porte le titre: L'art dramatique et l'enseignement. Le travail de recherche que nous élaborons en relation avec la pratique de la créativité nous amène à toucher tout autant des fondements cognitivistes que des fondements psychopédagogiques.

Il importe de nous concentrer sur les fondements sous-jacents à l'intégration du concept de créativité et d'en saisir la portée en matière d'activités d'apprentissage. De plus, il importe de voir si la notion de flexibilité fait

partie de cette activité d'apprentissage.

Cette étude fait ressortir la relation entre le courant cognitiviste et la psychologie expérimentale contextualisant l'habileté particulière qu'est la flexibilité dans une situation pédagogique.

Nous ne concevons pas l'activité créatrice comme une activité exploratoire, mais comme une activité établie dans un processus d'apprentissage avec des habiletés à faire développer chez l'élève. Nous relierons ainsi les habiletés créatrices aux modalités intellectuelles plutôt qu'à une expression de l'être.

Après avoir établi les fondements psychopédagogiques nécessaires à l'élaboration conceptuelle de la créativité, nous établirons la relation possible entre la créativité et le processus d'apprentissage.

Vous trouverez d'abord la problématique en chapitre un, le chapitre deux comporte une partie portant sur la revue de littérature répondant à un questionnement préliminaire et au cadre de référence, suit la méthodologie sous le chapitre trois puis en chapitre quatre la présentation et l'interprétation des résultats. La conclusion, les références bibliographiques comme les appendices viennent compléter cet ouvrage.

CHAPITRE I

Problématique

1. Problématique

Cette recherche s'attarde à l'étude significative du phénomène de l'apprentissage en art dramatique au niveau de l'enseignement primaire. L'art dramatique comporte certains éléments de structure d'apprentissage. Nous éluciderons la structure d'apprentissage utilisée en art dramatique dans son sens pédagogique. Ces éléments de structure d'apprentissage provoquent chez l'élève une activité intellectuelle. Ce qui nous intéresse au niveau de l'activité intellectuelle c'est la notion de flexibilité. Lorsque nous parlons de flexibilité nous parlons de capacité de relations entre symboles, soit de l'interrelation entre symboles. Cette analyse se situe au niveau de l'interactionnisme symbolique, la notion de flexibilité, induite dans la théorie cognitiviste provoquant une activité intellectuelle.

L'apprentissage de l'élève en art dramatique génère certains types d'activités intellectuelles. La problématique soulevée dans cette recherche se situe au niveau de l'articulation pédagogique de l'objectif 5.1 du programme du

¹ Sans référence à la conception symbolique de l'objet de Piaget, 1953. Mais par rapport à Binet, 1909: direction.

Ministère de l'éducation du Québec(1981). Cet objectif vise l'enseignement de l'art dramatique en cinquième année du niveau primaire; il consiste à explorer les actions possibles avec l'objet utilisé selon des attributions imaginées dans la pratique de l'art dramatique. Cet objectif est formulé ainsi: Explorer l'utilisation des objets comme supports dans ses mouvements et ses déplacements.

S'appuyant sur les composantes de deux grilles d'analyse soit celles de Guilford(1968) et Taylor(1959), nous soulignons que l'objectif 5.1 n'est pas qu'un simple objectif développant la créativité.

L'objectif 5.1 est beaucoup plus que cela, il réfère à des composants psychopédagogiques de la psychologie expérimentale et de la psychologie cognitive. Nous soulignons la nécessité de concevoir une activité intellectuelle contenue dans un objectif d'apprentissage comme la rattachant aux notions cognitivistes qui sous-tendent une telle application.

1.1 Situation du problème.

En matière de créativité nous élaborons en terme de processus d'apprentissage et d'aptitudes d'apprentissage attribuables à la personne générant l'action créatrice².

² QI. versus environnement et développement de l'enfant. Guilford(1967).

Pour en arriver à cette contextualisation pédagogique, processus versus aptitudes, il est important de déterminer la relation existant entre l'intelligence et la créativité.

Pour ce faire un point d'ancrage nous attire tout particulièrement, c'est celui de notre objectif d'apprentissage. Un objectif qui amène à explorer les actions possibles avec un objet utilisé selon des attributions imaginées. Normalement nous serions portés à trouver la valeur esthétique de l'application d'un tel objectif d'un programme d'art dramatique du Ministère de l'éducation du Québec (1981) au niveau de l'enseignement primaire. Sauf que cet objectif réfère, pour nous, davantage à la conception de la pensée dirigée.

Lorsque nous jumelons ce type d'objectif aux multiples recherches effectuées sur la notion de flexibilité dans l'apprentissage, nous ouvrons sur différents courants théoriques.

Certains parleront de pensée dirigée en matière de processus intellectuel (Berlyne, 1965) et d'autres, Gartenhaus (1984), Gagné (1976, 1988), Bruner (1962), Guilford (1967), compléteront en extrapolant sur l'idée qu'un processus s'établit sur un enchaînement de séquences de deux membres et plus.

Gartenhaus(1984) accorde une importance au développement d'habiletés intellectuelles. Il démontre que l'organisation structurale de la mise en application d'une activité d'apprentissage développe davantage l'acquisition de connaissances lorsque nous introduisons les six séquences d'apprentissage. Voici dans l'ordre les séquences d'apprentissage que nous retrouvons chez Gartenhaus(1984): Connaissance (le rappel des connaissances), compréhension (habileté à comprendre, à décoder), application (l'utilisation des concepts en situation concrète, analyse (capacité à distinguer, discerner), synthèse (capacité d'amalgamer plusieurs éléments, synthétiser), évaluation (jugement). Les enchaînements de séquences de deux membres et plus procurent des démarches d'apprentissage qui permettent le cheminement de l'étudiant dans sa démarche de créativité.

Il existe également un courant théorique bipolaire déterminant si l'activité intellectuelle du sujet lors d'une activité d'apprentissage est distincte de l'activité créatrice. Hayes(1990) établit cette limite qui permet de saisir l'activité intellectuelle et l'activité créatrice. Hayes(1990) retrouve dans l'activité créatrice et dans l'activité intellectuelle des niveaux d'habiletés.

Nous devons donc définir quels seront les schémas de la créativité et les schémas cognitifs séquentiels ou hiérarchiques permettant l'analyse de la notion de la flexibilité que notre objectif 5.1 sous-tend.

Notre objectif d'art dramatique se retrouve face à deux domaines, celui de la créativité et de la cognition. Cet objectif comporte la notion de flexibilité nous amenant à nous interroger quant au type de production générée par la tâche, (Brien, 1994), pour établir la relation avec les schémas d'analyse existant.

Nous nous orientons ainsi à reconnaître les modèles de production contenus dans le domaine de la créativité et dans le champ d'acquisition de connaissances.

Les informations retrouvées à même l'idée de productions soulèvent la nécessité de déterminer le rapprochement entre la créativité et l'intelligence. Une production en terme de stimulation détermine la réponse du sujet. Gagné (1976, 1988) nous l'indique clairement par son processus d'expectation et le procédé de récompense.

Les concepts de stimulation et de réponse à même la production créatrice ou intellectuelle deviennent intéressants à étudier car ils permettent

l'actualisation de la production.

C'est le professeur Art Sansone de la région de North Hampton au Massachusetts, Etats-Unis, qui créa notre interrogation en 1990 quant au processus utilisé lors d'activités d'apprentissage faisant appel à la créativité. D'après nos observations dans ce milieu il semble important de percevoir le contenu psychopédagogique de notre objectif du programme d'art dramatique du Ministère de l'éducation du Québec (1981) sous l'aspect de processus d'apprentissage pour arriver à y reconnaître la valeur pédagogique.

1.2 Identification du problème.

Tout comme nous, d'autres chercheurs montrent un intérêt marqué quant à la recherche sur l'accroissement de la compréhension et l'analyse du processus d'apprentissage dans le contexte de l'enseignement de l'art dramatique. Notre apport en recherche tente, nous l'espérons, d'apporter une contribution au domaine cognitif.

Guilford (1968), auteur jouant un rôle fondamental dans notre champ théorique au niveau de l'activité intellectuelle versus l'activité créatrice, apporte l'idée qu'une personne qui utilise certaines caractéristiques de la créativité comme modalité

déterminante de son développement cognitif établit une certaine performance au niveau de la flexibilité.

Le problème central qui est soulevé est celui de l'implication de la notion de flexibilité dans l'application pédagogique et davantage lorsque cette notion est induite dans un objectif d'apprentissage.

Selon Guilford(1968) le terme flexibilité spontanée réfère à une aptitude à produire une diversité d'idées dans une situation relativement peu structurée. Nous parlons ainsi de productions divergentes quand il est demandé de trouver des utilisations peu communes à certains objets ou en demandant de lister des objets en catégorie: végétaux araignée, ornithologie, orogénie, mammifère etc...

Peut-on intégrer à l'art dramatique, le concept de flexibilité apporté par Guilford? Comme enseignant pouvons-nous discriminer les critères de la flexibilité pour la reconnaître chez l'élève?

La rencontre d'éducateurs en provenance de la région d'Ottawa et Hull de passage dans notre institution scolaire, à l'école ste-Bernadette, à l'hiver 1991, nous a démontré que plusieurs notions rattachées au modèle de Guilford(1967) sont nécessaires à l'application du programme d'art dramatique comme la

fluidité, la flexibilité, la notion de productions divergente et convergente. Une analyse corrélative comme nous l'appliquons permet de déterminer si une telle notion, la flexibilité, est vraiment impliquée dans le contexte art dramatique.

Nous essaierons notamment de préciser quel est l'impact de la reconnaissance d'une telle notion cognitive à l'intérieur d'une activité d'apprentissage tirée du programme d'art dramatique.

Comme nous démontre Thérien(1994), il n'est pas facile d'évaluer les retombées positives d'une intervention éducative, particulièrement dans le domaine des arts et du développement personnel. Un rapprochement entre l'art dramatique et un processus d'apprentissage ou une démarche pédagogique est difficile à réaliser en situation de création.

Entre la créativité et l'intelligence nous pouvons parler en terme de processus bipolaire se déployant en facteurs aptitudinaux qui interviennent dans le comportement créateur (Amégan,1993). Nous observons fréquemment ce processus bipolaire chez des créateurs artistes ayant un indice de haut niveau intellectuel et tout comme pour les créateurs scientifiques qui ont un coefficient élevé de créativité ce qui permet de croire qu'il existe un lien réciproque.

Tout en observant les documents de Amégan(1993) et Parnes(1967) c'est par l'analyse du processus de Wallas(1926) comme de Taylor(1959) que nous constatons l'élaboration d'un processus de création en quatre étapes utiles à l'enseignement. Ces mêmes étapes apparaissent régulièrement dans l'activité créatrice et corroborent l'énoncé de Binet(1909,1973) appliquant l'introspection expérimentale. "L'introspection suit immédiatement la formation de chaque association..." Binet(1973) travaillait sur le coefficient de la mémoire, de l'imagination et de l'abstraction .

Thorndyke(1979) reprend cette importance d'introduire des schémas fonctionnels en milieu scolaire car ils ont un impact significatif quant à la réussite scolaire.

Notre deuxième champ théorique, l'activité intellectuelle versus l'activité créatrice, permet de démontrer qu'il existe un pont entre le développement de l'intelligence et le développement de la créativité, c'est là que se situe l'objectif que nous analysons.

La présence d'un comportement exploratoire, dans une production, démontre une liaison entre l'intelligence et la créativité. Berlyne(1965) montre que la résolution

3 Binet(1909;cité par Guilford,1967) sur les conclusions de recherche au niveau du développement intellectuel, d'enfants en difficulté d'apprentissage.

de problèmes est subordonnée à une exploration. La flexibilité prend appui sur des comportements traduisant une activité exploratoire, les enfants sont fréquemment amenés à participer à des ateliers comportant un haut rendement cognitif de ce type. Rendement utilisé quant à l'exploration de diverses matières académiques dont l'art dramatique.

Le problème se pose ainsi: Pouvons-nous intégrer à l'art dramatique la notion de créativité et la notion cognitiviste au niveau de l'enseignement primaire?

1.3 Question de recherche.

Dans une perspective cognitiviste, peut-on établir un lien entre une pratique de l'art dramatique et une modalité de valorisation de production divergente en faisant appel au modèle d'enseignement de la pensée créative impliquant la notion de flexibilité tirée de Guilford(1967) et la hiérarchie de la créativité de Taylor(1959).

1.4 Importance de la recherche.

L'objectif global du programme d'art dramatique du primaire est de permettre à l'enfant de faire l'apprentissage du langage dramatique comme moyen d'expression et de communication à l'intérieur d'une

activité ludique et collective qui engage son être dans sa globalité M.E.Q.(1981,p.21).

Pour arriver à cette fin la démarche disciplinaire amène un lien entre l'image et l'action. Cette démarche disciplinaire est centrée sur l'enfant, ses objectifs sont élaborés de manière à créer la réceptivité et l'implication de l'enfant dans le jeu dramatique.

Nous devons aller au-delà de notre question de départ, à savoir s'il existe une relation entre la créativité, l'intelligence et l'art dramatique au niveau de l'enseignement primaire. La démarche pédagogique nous amène à soulever l'idée de processus d'apprentissage lors d'une activité d'apprentissage en art dramatique.

L'objectif spécifique du programme d'art dramatique que nous contextualisons, pour fin d'analyse, fait référence à la dimension production divergente. La production divergente fait partie du paramètre opératoire de la structure du modèle de Guilford(1968).

Guilford représente graphiquement le modèle de la structure d'enseignement comme un cube composé de trois paramètres. Dans la première dimension du cube nous retenons comme sujet d'enseignement l'art, dans la deuxième dimension du cube nous retrouvons les

stratégies d'enseignement pouvant être utilisées en classe et pour la troisième dimension nous retenons la production divergente.

L'objectif spécifique est le suivant: explorer les actions possibles avec l'objet utilisé selon des attributions imaginées.

Il s'agit d'un objectif qui implique la restructuration de l'information stockée et cet objectif se rapporte aux qualités perceptives de la stimulation⁴.

En matière de restructuration d'information cet objectif spécifique fait appel à un contenu que Guilford(1968) nomme contenu figural.

La restructuration d'informations se caractérise par l'évolution de l'information d'un état à un autre, soit une transformation que Guilford(1968) nomme la catégorie transformation ou enchaînement de séquences pour Gagné(1976,1988).

La production divergente, le contenu figural et la catégorie transformation réfèrent à la notion de flexibilité. Il n'est pas évident de questionner l'implication de l'objectif 5.1, cependant l'étudier sous

⁴ Une stimulation perçue dans un processus d'apprentissage tel que proposé par Gagné(1976,1988).

des nouveaux aspects permet d'examiner la signification d'un tel objectif dans un programme d'enseignement.

Il arrive que l'étude de divers événements d'apprentissage conduisent à une meilleure compréhension de modèles d'apprentissage. Des événements externes et internes vont influencer l'enseignant dans son approche pédagogique. C'est à la tâche de planification que nous pouvons structurer, sélectionner et superviser l'arrangement des événements d'apprentissage. Le but de l'enseignant est d'activer les processus d'apprentissage Gagné(1976,1988). La notion de flexibilité amène diverses questions quant à l'implication pédagogique.

Une activité créatrice développant la flexibilité amène diverses questions chez l'enseignant, des questions comme: qu'est-ce qu'apporte la flexibilité à la personne et jusqu'à quel point pouvons-nous introduire la notion de flexibilité?

Questions qui touchent non pas l'enseignement de l'art dramatique mais une notion parallèle à un objectif d'apprentissage visé. Une notion de flexibilité qui par son application amène un développement cognitif chez l'enfant du primaire, apprentissage important non pas uniquement quant à une application pédagogique mais par sa valeur éthique dans le sens d'un souci de progrès dans l'application pédagogique.

Nous créons les sociétés de demain, d'où l'importance de reconnaître la notion de flexibilité et d'en arriver à en développer la capacité chez nos élèves. Si nous tenons en une société efficace, précise et objective, il est faux de croire que les sciences exactes, la technologie, le commerce sont seules à répondre en terme de flexibilité.

CHAPITRE 11

Cadre de références

2. Revue de littérature et cadre de références

Comme cette recherche touche tout autant le domaine de l'art dramatique que le modèle de la structure de l'intelligence, dans notre partie questionnement préliminaire nous délimiterons quels courants du domaine de la psychologie parlent en terme de processus cumulatif.

Les deux questions suivantes: qu'est-ce qu'apporte la flexibilité à la personne et jusqu'à quel point pouvons-nous introduire la notion de flexibilité? Amènent en un premier temps de cerner les composantes liées à l'accomplissement de l'individu sous l'aspect d'actualisation. En un deuxième temps nous verrons que l'enseignant et l'enseignante possèdent des caractéristiques générant l'action créatrice et que ces mêmes enseignants et enseignantes peuvent appliquer la flexibilité dans l'acte éducatif.

Dans la partie revue de littérature Guilford(1956) émet notre idée maîtresse en soulevant la question suivante: quel serait l'environnement éducatif capable de faire émerger l'état de créativité et quelle en serait la teneur éducative. Nous apportons l'énoncé de plusieurs auteurs comme Sefer(1987), Gartenhaus(1984), Fineberg(1987) et Hayes(1990)

qui eux aussi se sont posés la question et qui ont créé un lien entre la pratique scolaire et les notions cognitivistes. Dans la notion cognitiviste les idées que nous amenons de Parnes(1967) , de Gagné(1976,1988) ,de Thorndykes(1979) et de Taylor (1978) permettent de situer notre objectif 5.1 du M.E.Q.(1981) qui se trouve à être notre atelier pratique en art dramatique. Le courant pédagogique que nous cherchons doit tout comme notre atelier favoriser la production figurale sous l'idée d'exploration et d'exploitation de concepts.

La partie processus intellectuel et d'apprentissage élabore les composantes du processus de résolution de problèmes et les phases d'un acte d'apprentissage (Gagné,1976). Ces structures donnent la forme que prend notre objectif 5.1 du M.E.Q.(1981) comme l'angle que nous lui donnons par opposition à Kay(1990) et Zillman(1991). Carlier(1973), Hull(1943) et Ausubel(1978) nous situent quant à la production divergente. Le cadre de référence renferme nos deux auteurs principaux utiles à la recherche, Taylor(1959) et Guilford(1968).

2.1 Questionnement préliminaire

Nous débutons ce chapitre par deux questions personnelles: qu'est-ce qu'apporte la flexibilité à la personne et jusqu'à quel point pouvons-nous introduire la notion de flexibilité?

Avant de répondre à l'une ou l'autre des deux questions préliminaires soulevons que l'orientation en matière de champ disciplinaire dans le domaine de la psychologie passe par une compréhension de l'étude du comportement, à travers la psychologie sociale.

La pédagogie de la créativité fut fortement influencée entre 1958 et 1970 par des approches psychosociales.

Schutz (1967) démontre dans l'application du modèle de l'entraînement de la prise de conscience de ses possibilités comme étant avantageux pour les enseignants et enseignantes du niveau de l'éducation préscolaire et de l'enseignement au primaire l'introduire de la possibilité d'ouverture de la conscience des élèves.

Ce modèle amène un déploiement de l'imagination chez l'élève par la pensée. Nous voyons ici la pensée comme un moyen pour visualiser et acquérir les concepts d'apprentissage.

On parle alors d'approche globale, de stratégie pédagogique pour développer le potentiel de la personne. Soit une stratégie pédagogique s'inspirant de la créativité qui est l'essence du théâtre et qui réfère à des notions portant sur les fondements de l'intelligence. Fondements de créativité s'avérant

importants pour le monde de la science cognitive.

Le sujet, l'élève du primaire, est à même de créer un ensemble de systèmes comportant divers éléments du réel. Il se crée une structure, un schéma amenant la compréhension du système environnemental et social.

La structure devrait permettre une généralisation des concepts et une coordination de ces mêmes concepts. L'éducateur, dans cet environnement social, est à même d'énoncer formellement divers concepts et de les coordonner. Il se forme une structure sociale propre au groupe en cheminement d'apprentissage. Une approche psychosociale génère la pensée et développe la reconnaissance des autres êtres faisant partie du groupe. Il se crée une sorte de symbiose, une association profitable pour chaque être vivant.

Ici nous excluons volontairement la capacité individuelle qui peut influencer l'émergence d'idées d'un groupe en matière de psychologie sociale, car il serait alors difficile de dissocier l'apport émotionnel individuel, moteur du cheminement d'un groupe. La pédagogie de la créativité devient un niveau d'aisance à l'application de concepts.

Les théoriciens du développement cognitif parlent d'un processus cumulatif où l'acquisition d'habiletés

complexes dépend de l'acquisition d'autres plus simples (Ausubel, 1978 ; Staats A., 1986 ; Bateson, 1984 ; Gagné, 1976, 1988). Dans un environnement éducatif c'est à partir de concepts déjà intégrés que l'élève parvient à se représenter de nouveaux concepts, soit une absorption du monde extérieur amenant chez celui-ci une nouvelle représentation.

L'environnement éducatif génère l'assimilation. L'assimilation est en soit une activité partant de la fonction des sens permettant au cerveau d'établir des représentations abstraites. L'élève s'ajuste aux milieux extérieurs et interagit en fonction de cette absorption que nos sens nous procurent, développant une capacité au changement.

2.1.1 Qu'est-ce qu'apporte la flexibilité à la personne?

Comme le démontre Moore (1966) et les rédacteur de Life, du Néandertalien à l'Homo sapiens, leurs évolutions furent marquées de l'Asie à l'Afrique, tandis qu'en Europe le Néanderthal semble conduire à un rameau régressif qui cédera la place à l'Homo sapiens. Un pas seulement sépare l'homme de Cro-Magnon de l'homme Moderne. Nous ne parlons pas d'éducation à l'époque mais de coutumes permettant la survie, d'une capacité d'adaptation.

L'homme apprenait à survivre. A travers ses mutations génétiques lentement le cerveau se modifie pour s'accroître, le cortex cérébral comme le néo cortex se sont modifiés. La génétique comme les phénomènes sociologiques nous ont habilités à la notion d'adaptation.

C'est l'homme en tant qu'esprit souverain qui est considéré comme parcelle minuscule et dépendant d'un immense univers (Brunschvicg,1953).

Les Préformistes tenant de la théorie de l'adaptation perçoivent la conception de l'actualisation de la structure par le plan biologique. Les Préformistes disent ainsi que le sujet possède de manière intrinsèque la connaissance . Nos structures et notre bagage intellectuels sont latents, nous sommes disposés et disponibles, le réel est là et il peut se transformer. Le réel peut s'intégrer par une capacité d'assimilation soit une capacité au changement. L'apprentissage correspond à un changement relativement permanent de comportement résultant de l'expérience.

Ceci implique qu'il y a acquisition d'une nouvelle réponse et maintien de celle-ci une fois qu'elle a été intégrée au répertoire comportemental

et social.

La cognition est un mécanisme organisé. Un mouvement, un chuchotement, un acte intelligent démontrent une forme d'intelligence, soit une structure.

La structure est composée de propriétés organisationnelles induites de par un contenu plutôt qu'un autre. La psychologie sociale développementale, théorie du développement de la personnalité, met l'accent sur les influences culturelles et sociales (Bandura, 1986).

Dans cette perspective socio-psychologique nous déterminons que les interactions sociales et les influences de pairs prédisposent les facteurs de la personnalité de chacun.

L'individu peut développer ses capacités et construire ses propres schèmes de référence pour fonctionner en société et cela à partir d'un très bas âge. Le développement va toujours du plus simple au plus complexe. En un sens, la personne devient responsable de ses propres apprentissages et elle le sera tout au long de sa vie.

En matière de pédagogie une stratégie pédagogique fait référence à l'ensemble de méthodes

et de techniques pour apprendre, pour penser et son but est de viser l'atteinte de buts éducationnels. Une stratégie pédagogique fait immédiatement référence aux types de contenu d'enseignement et d'apprentissage.

Nous nous situons davantage au niveau des conditions établies par la stratégie d'enseignement. Les conditions d'apprentissage réfèrent également aux objectifs d'apprentissage déterminant un type de produit à atteindre. Le produit ici fait référence à l'accomplissement dans l'acte, à une performance.

L'exécution de la performance consécutive au choix de l'action est une composante essentielle de l'apprentissage d'une attitude (Gagné, 1976, 1988).

Une stratégie de la flexibilité prendrait l'optique suivante, permettre à l'élève de s'accomplir et d'actualiser son potentiel. Ceci dans une conception de prolongement où l'individu et l'environnement sont constamment en interaction.

On retrouve ainsi une dynamique continuelle créant des nouvelles relations et de nouvelles idées qui peuvent être comparées entre elles.

En introduisant de nouveaux apprentissages, on introduit des éléments nouveaux, nécessaires à l'individu dans sa compréhension du réel. L'enseignant devient un élément qui planifie des événements pour initier, activer et supporter l'apprentissage chez l'individu.

2.1.2 Jusqu'à quel point pouvons-nous introduire la notion de flexibilité?

Frank E. Williams et Robert F. Eberle (1970) ont travaillé dans un esprit de collaboration au niveau de la pensée créative en éducation en 1967. Ils ont décrit plusieurs applications en matière d'activités d'apprentissage en milieu scolaire.

Ils conceptualisent des théories de la créativité, comme celle de Guilford(1968), dans une pratique éducationnelle pour développer l'accomplissement du potentiel créateur chez l'élève puis chez l'enseignant et l'enseignante.

Barron (1969), Institute of Personality Assessment and Research, University of California, Berkeley, traite de tests évaluant le niveau d'originalité, d'ingéniosité de la personne.

Il développe son ouvrage en spécifiant certaines caractéristiques de l'intelligence et de

la créativité.

Ce qui s'avère intéressant chez Frank E. Williams et Eberle (1970) c'est leur incursion dans le monde de l'enseignement et leurs analyses des comportements d'enseignants.

Williams et Eberle (1970) ont élaboré leurs questionnaires en s'inspirant de matériels pédagogiques trouvés dans les institutions scolaires.

Williams & Eberle (1967, 1968, 1970) caractérisent l'enseignant comme étant celui qui développe au maximum le processus de la pensée de l'enfant, l'enseignant doit hiérarchiser les schèmes de la pensée pour travailler en proposant d'abord des concepts simples aux élèves en cheminant vers des concepts plus complexes.

Trente quatre(34) enseignants ont répondu à un questionnaire dont les résultats furent compilés pour permettre de voir quels sont leurs appréhensions aux notions relatives à la créativité. C'est cette compilation que nous retrouvons à l'intérieur du tableau 1. Ce tableau indique les questions aux enseignantes et enseignants puis le pourcentage correspondant

au niveau d'importance que les enseignants et enseignantes accordent pour chacun des énoncés émis à même le questionnaire.

Tableau 1

Rank Order of Question Items Institute Participants (N=39) Reported Being Most Aware Of On Information Frank E. Williams(1967,p10)		
Dealing With Gifted Talent		
Rank Order	Questions Item(s)	Mean Percentage of Participants Indica- ting Yes Responses
1	42 Do you think your classroom needs some new innovation? (Pensez-vous que votre classe a besoin de nouveaux changements)	95%
2	14 Do you think memorization is a mental operation? (Pensez-vous que la mémorisation est une opération mentale)	90%
	28 Is creativity associated with problem-solving? (La créativité est-elle associée avec la résolution de problème)	
	39 Do you expect pupils to be creative at the same time they are learning subject-matter content? (Prévoyez-vous que les élèves vont être créatifs en même temps qu'ils apprennent une matière)	
3	40 Do you Know what critical thinking is? (Savez-vous ce qu'est l'esprit critique?)	83%
4	30 Do you think originality is behavior consisting of verbal, figural and symbolic transformations? (Pensez-vous que l'originalité relève d'un comportement verbal, figural et de transformations symboliques)	80%

Tableau 1 (suite)

Rank Order of question Items Institute Participants (N=39) Reported Being Most Aware Of On information Frank E. Williams (1967, p10)		
<u>Dealing With Gifted Talent</u>		
<u>Rank Order</u>	<u>Questions Item(s)</u>	<u>Mean Percentage of Participants Indica- ting Yes Responses</u>
32	Would you desire to have your pupils learn how to think divergently? (Aimeriez-vous voir vos élèves apprendre comment penser différemment)	
38	Do you think science can be taught to develop creativity the same as writing? (Pensez-vous que la science peut être enseignée de façon à développer la créativité comme l'écriture)	
5 17	Have you heard of fluency, flexibility, originality, and elaboration as factors of thinking? (Avez-vous entendu parler de fluidité, de flexibilité, d'originalité et d'élaboration comme facteurs de pensée)	74%

Le tableau 1 montre qu'il existe un besoin d'innovation chez les enseignants et les enseignantes.

A partir des travaux E. Paul Torrance (1970) nous pouvons identifier les caractéristiques d'un enseignant créatif. Tout comme retenu par Frank E. Williams (1967) nous élaborons ainsi la liste des caractéristiques d'un enseignant créatif au tableau 2.

Tableau 2

CREATIVE THINKING IN EDUCATION

Frank E. Williams(1967,p3)

1. Willing to take a risk (Vouloir prendre un risque).
2. Unwilling to accept anything on mere say so (Ne pas vouloir accepter quelque chose seulement parce qu'on le dit).
3. Receptive to the ideas of others (Ouvert aux idées des autres).
4. Independent in judgment (Indépendant dans son jugement).
5. Curious (Curieux).
6. Desire to excel (Désireux d'exceller).
7. Attracted to the mysterious (Attiré par le mystérieux).
8. Willing to attempt difficult jobs (Vouloir essayer).
9. Always baffled by something (Toujours être déjoué par quelque chose).
10. Accepting of apparent disorder (Accepter un dérangement apparent).
11. Adventurous (Aventureux).
12. Possessed by deep and conscientious convictions (Possédé par des profondes et consciencieuses convictions).
13. Seldom bored (Rarement ennuyé).
14. Not hostile nor negativistic (Ni hostile ni négatif).
15. Persistent (Persistant, obstiné).
16. Unconcerned about power (Insouciant, indifférent au pouvoir).
17. Sensitive to feeling of others (Sensible aux sentiments des autres).

Tableau 2(suite)

<u>CREATIVE THINKING IN EDUCATION</u> Frank E. Williams(1967,p3)	
18.	Self-starters (Capable d'initiative).
19.	Energetic (Energique).
20.	Sensitive to beauty (Sensible à la beauté).
21.	Spirited in disagreement (Fougueux, animé face au désaccord).
22.	Constructive in criticism (Constructif dans ses critiques)
23.	Possessive of a sense of humor (Avoir le sens de l'humour).

Le tableau 2 démontre que certaines personnes possèdent des caractéristiques qui facilitent l'application d'un modèle créatif.

André Paré(1977) a écrit trois ouvrages sur la créativité et la pédagogie ouverte, utilitaire en postulats et principes. Sous l'aspect de cohérence pédagogique il démontre un besoin d'actualisation du potentiel de l'enfant et d'une capacité d'adaptation chez l'enseignant et l'enseignante. Certains enseignants et enseignantes ont développé cette capacité d'aisance pédagogique.

La notion de flexibilité s'introduit jusqu'au milieu d'apprentissage. Le tableau 2 permet d'introduire les aspects créatifs à même une contextualisation pédagogique. Nous savons maintenant qu'un enseignant ou une enseignante créatif est celui ou celle qui demeure réceptif à des situations de problèmes et qui développe une sensibilité à des besoins, à la reconnaissance factorielle. Un enseignant et une enseignante peuvent développer des habiletés à intervenir en situation pédagogique et également développer une capacité d'aisance pédagogique; les différentes approches pédagogiques déterminent son aptitude à résoudre des situations éducationnelles problématiques. De par sa capacité d'ouverture au changement, son originalité, il conserve et explore des nouveaux modèles éducationnels. Nous parlons ainsi de flexibilité dans l'acte éducatif (Williams, 1967).

2.2 Revue de la littérature.

Notre revue de littérature pourrait également être considérée comme un questionnement préliminaire. Nous trouvons ici notre idée maîtresse portant sur l'environnement éducatif et la teneur éducative. Nous plaçons également plusieurs auteurs pour comprendre la pratique

scolaire et les notions cognitivistes. A la fin de cette partie nous tentons de cerner notre atelier de recherche qui doit favoriser la production figurale.

Guilford(1956) par sa publication de Creativity: Yesterday, Today, and Tomorrow sépare la voie de ce militantisme visionnaire amenant deux interrogations bien distinctes: d'une part quel serait l'environnement éducatif capable de faire émerger l'état de créativité éducative et en une autre direction quelle serait la teneur éducative d'un programme d'enseignement composé d'une éducation conduisant à la créativité.

Comme référents nous regroupons Pavlov, Skinner et Thorndike dans le domaine de la psychologie expérimentale comme associationniste travaillant à partir de stimuli et de réponses. Piaget et Claparède tenants de la psychologie de l'enfant vont davantage au sens de l'éducation de la connaissance soit l'épistémologie.

Au moment où nous pouvons énoncer les relations existantes entre les divers courants théoriques en matière d'apprentissage, nous tentons ainsi de former un ensemble que nous appelons un syncrétisme. Aux pages qui suivent, avec l'aide de d'autres auteurs nous énonçons leurs recherches pour connaître leurs sens pédagogiques et leurs orientations de recherche.

En modalité paradigmatique où nous tentons d'établir cette fois-ci la relation entre les termes qui peuvent figurer dans les recherches où nous nous concentrons sur la dimension éducationnelle, nous soulevons le terme humaniste. Le terme humaniste prendrait normalement son sens dans la littérature grecque ou latine qui nous amène à le voir davantage en un mouvement d'esprit. De par le terme humaniste là où nous nous attendons à voir transparaître une pédagogie interactionniste, ouverte voilà qu'apparaît le cognitivisme qui s'élabore en un monde éducationnel systématique.

Lorsque nous arrivons ainsi à lire Sefer(1987), Gartenhaus(1984), Fineberg(1987) et Hayes(1990) nous ne pouvons le faire qu'à travers les yeux d'un empirisme. Nous nous y retrouvons en considérant des aspects behavioristes étudiant le comportement humain, Ces études démontrent également la transposition de la pensée du chercheur qui scrute l'intérieur de ce comportement, en un milieu d'apprentissage, pour devenir des théoriciens de la genèse. Une genèse qui aujourd'hui s'élabore sur des sciences cognitives.

C'est là que Gartenhaus(1984) se situe, il tente d'une part d'expliquer un design incluant les notions de flexibilité, de fluidité, d'originalité et d'élaboration.

Ce sont ces notions qui génèrent le processus de la flexibilité, de fluidité, d'originalité et d'élaboration. Ce sont ces notions qui génèrent le processus de la pensée créatrice. Il soulève l'importance d'intégrer en milieu d'apprentissage les habiletés de la pensée divergente, cette pensée divergente qui génère plus d'une seule réponse à une expérience d'apprentissage. Il oppose ainsi la pensée divergente à la pensée convergente qui nous confine à trouver une seule réponse à un problème, c'est une approche qui ne s'élabore pas sur une ouverture. Pour Gartenhaus cette voix, la pensée divergente, détermine l'interaction entre élève et milieu environnemental, par exemple celui-ci favorise la visite au musée.

Gartenhaus(1984) démontre par ce fait que l'apprentissage de l'art devrait s'effectuer sur la base d'un apprentissage cognitif.

Nous pouvons présumer que Gartenhaus classifie grâce à la taxonomie des habiletés de flexibilité, de fluidité, d'originalité et d'élaboration comme partie intégrante du domaine des sciences cognitives. Il est intéressant de démontrer le rapprochement entre la pensée créatrice et la structure de l'intelligence car ils ne furent point considérés comme communs. Les recherches en matière de créativité des années 1945 à

1955 classifiaient les habiletés cognitives mentionnées ci-haut comme un potentiel créateur et non comme des habiletés cognitives. Ce ne sont que les recherches de l'armée en 1945 qui déclenchèrent cette curiosité face aux habiletés du mode de la pensée créatrice (Guilford, 1956).

Gartenhaus(1984) apporte un avancement dans les domaines comme la pensée divergente, le processus cognitif et les objectifs institutionnels scolaires. Le processus cognitif à partir des éléments de la pensée divergente provoque une capacité de jugement et accroît la capacité verbale.

Sefer(1987) étudie la relation correspondante entre la production de l'enfant et la valorisation de la production divergente en tenant compte des variables fluidité, flexibilité et originalité de J. P. Guilford(1956). Les contenus des tests proviennent des éléments de Torrance et furent appliqués durant l'année scolaire 1978-79 auprès de 104 élèves du niveau 1. Ils furent suivis durant les quatre années suivant l'année de la première application du test. Les résultats démontrent qu'aucune modification ne fut marquée au niveau du développement des habiletés divergentes de Guilford et qu'il n'existe aucune corrélation significative entre les travaux effectués en

art et les histoires produites par les élèves.

Sefer(1987) indique que le concept de la pensée divergente permet de décrire certains éléments de la pensée créatrice. L'auteur s'interroge sur la raison d'utiliser ces indicateurs en les définissant comme un processus de production créatrice.

Nous remarquons que Sefer(1987) identifie la valorisation de production divergente comme étant le concept fluidité, flexibilité et originalité pour conclure comme problématique la théorie de Guilford(1956). A l'intérieur des pages subséquentes nous classerons production divergente, valorisation de production, structure de l'intelligence et production créatrice séparément pour saisir ce que Guilford a élaboré comme structure de l'intelligence nous permettant de prévenir une certaine saturation à un test de créativité. La possibilité de saturer dans le facteur de production divergente est très probable et ceci s'effectue lorsque nous sommes tentés d'analyser un grand nombre d'objets à partir d'une unique source de stimulation ou d'une seule source d'analyse corrélationnelle. Nous considérons que la statistique descriptive prend appui sur une seule variable aléatoire mais cependant pour saisir l'échelle de la fluidité, de la flexibilité et de l'originalité il

est essentiel d'établir un rang centile à la production analysée. Ce rang centile permet ainsi deux chiffres d'entrées établissant la corrélation. L'analyse corrélationnelle s'effectue sur la production de l'enfant que ce soit de Torrance et de Guilford dans le cas de Sefer(1987) ou de Taylor(1959) et de Guilford(1967-68) dans notre cas.

Hayes(1990) délimite les habiletés cognitives et le processus cognitif. En un premier temps sa quête quant à la reconnaissance de la personne créative permet de tenir compte des traits intellectuels de l'individu versus l'habileté créatrice.

Hayes(1990) regroupe sous les traits de la personnalité et sous le volet cognition: le dévouement à la tâche, l'indépendance, l'action à l'originalité, la flexibilité. Il constate que l'action créatrice se déploie davantage sous l'aspect d'une situation de problèmes. Nous y retrouvons alors comme moteur à la création une situation problématique.

De cette position Hayes(1990) regroupe sous trois aspects l'activité résolution de problèmes. En un premier temps la personne en situation de problèmes doit répondre à des critères, elle doit se retrouver en situation de nouveauté et doit posséder la capacité d'évaluer pour saisir l'ensemble des éléments de

la situation problématique. En un deuxième temps l'individu doit être à même de définir le problème pour pouvoir reconnaître la nécessité de prendre des décisions et d'y ajouter si le cas le demande des informations. En un troisième temps nous pourrions dire que la définition du problème se complète fréquemment lors d'une situation réelle.

Hayes(1990) effectue sa recherche sur des bases de données portant sur diverses théories relatives au processus de résolution de problèmes pour saisir l'acte créatif dans le dit processus.

Par les travaux de See Newell et Simon, Hayes (1990) utilise ainsi l'élément suivant, l'incubation. Cette incubation fait alors partie de ce processus de créativité, cet état où l'individu est à un stade d'attente à la réponse du problème. Il se produit une sorte d'arrêt momentané permettant de resituer le problème en y effectuant un sorte de métaphore qui aide à reconsidérer le problème ou d'en changer la représentation. La recherche de Hayes(1990) permet de répondre à plusieurs aspects se rapprochant de l'activité intellectuelle et ses composantes.

Fineberg(1987) nous décrit un design de programme utile à l'enseignement de l'art. Ce programme tient

compte de trois aspects. Premièrement il encourage l'utilisation des techniques permettant d'accroître les habiletés intellectuelles dans l'apprentissage de l'art. Deuxièmement il permet de cerner les termes utilisés dans l'enseignement de l'art, il centralise les concepts utilisés. Troisièmement il permet de manière pratique de développer des caractéristiques de créativité pour les élèves en milieu d'apprentissage.

Fineberg(1987) dégage deux représentations de l'art, l'une la pratique et l'autre la responsabilité. Nous retrouvons la pratique sous le volet musique, danse et art dramatique. Par ces volets cette pratique peut alors se déployer, par exemple, à même des activités de sculpture ou de peinture. La deuxième représentation est la responsabilité, l'idée de responsabiliser est vue comme un besoin d'exploration et d'analyse rendant l'étudiant critique dans ses observations.

L'enseignement de l'art regroupe le concept faire, soit la pratique et le concept responsabilité. L'ensemble du programme en art, tout en intégrant la musique, la danse et le théâtre, est supporté par des éléments régulateurs qui déterminent l'objet d'apprentissage. L'analyse, la synthèse et l'évaluation sont ces éléments qui cheminent vers l'application de la pensée de l'étudiant. Nous pouvons également jumeler

à cet objet d'apprentissage des éléments permettant d'élaborer davantage la pensée créatrice de l'étudiant.

Ces éléments sont la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration qui permettent d'accroître le rendement ou le type de production généré par l'étudiant.

Fineberg(1987) centralise ces éléments de la pensée créatrice pour les appliquer. Ils s'appliquent par des spécialistes en art et en musique qui enseignent généralement une période par semaine aux élèves d'école primaire. Pour ceux fréquentant l'école secondaire, ils reçoivent une formation complémentaire par les spécialistes, grâce aux répétitions et aux pratiques permettant d'accroître leur performance.

Nous retrouvons à même Sefer(1987), Fineberg(1987) Gartenhaus(1984) et Hayes(1990) ce besoin de créer un rapprochement entre la pratique scolaire et les notions cognitives. La résolution de problèmes demeure donc un élément de la psychologie cognitive. Il est intéressant de voir la différence entre un processus d'apprentissage et un processus intellectuel. Nous tentons d'apporter quelques éléments de réponse à l'intérieur de la prochaine partie de ce chapitre en se rapprochant de Parnes(1967) et de Gagné(1976,1988) ainsi que d'autres auteurs qui ont attiré notre attention.

Ainsi lorsque nous effectuons une activité d'apprentissage en art dramatique il faut tenir compte de processus d'apprentissage utilisés et de la structure de l'intelligence qui entre en actions lors du processus d'apprentissage. Le rôle et la capacité de créativité de l'enseignant déterminent le niveau d'aisance à amener l'élève vers des notions d'apprentissage toujours plus complexes.

Nous pouvons reconnaître ainsi que l'application de processus cognitifs permet d'accroître la performance de l'étudiant en matière de rendement cognitif. C'est ce que Thorndyke(1979) veut dire lorsqu'il évoque le besoin d'amener une aide au milieu scolaire. Une aide que nous pouvons appeler un design d'implantation des techniques utilisées pour favoriser l'apprentissage.

Or nous considérons un être créatif comme étant celui qui est apte à la réceptivité et qui sait composer avec des problèmes comme celui qui répond facilement à des situations factorielles.

Quelques éléments relatifs à divers domaines psychopédagogiques nous amènent à saisir la portée pédagogique de la résolution de problèmes (Parnes,1967) puis de comprendre ce que sont des événements internes et externes relatifs à l'incident essentiel de l'apprentissage (Gagné,1976,1988).

Notre revue de littérature nous amène à prendre en considération le processus intellectuel et d'apprentissage qui permet de les définir. Complétons cette revue de littérature en nous préparant à ces concepts.

Nous sommes à la quête de la compréhension de cette interaction entre l'élève et l'environnement. Une certaine délimitation rhétorique sous Parnes(1967) et Gagné(1976,1988,1992) amène les composantes d'une stratégie cognitive.

D'autres éléments comme l'activité intellectuelle et créatrice permettent de saisir la portée de la psychopédagogie.

Ausubel(1978), Carlier(1973) et Hull(1943) parlent de mécanisme impliquant une réponse à la tâche d'apprentissage, un mécanisme établissant une relation importante entre le stimulus et les réponses données suite à une situation d'apprentissage à caractère divergent. Une situation d'apprentissage que nous retrouvons sous A. Irving Taylor(1959) puisqu'il touche aux concepts, postulats et aux perceptions du réel.

La dimension de potentialité cognitive et de production s'intègre à l'application pédagogique sous le volet créativité. C'est sur les différentes fonctions cognitives de Guilford(1967,1968) que nous

contextualisons les composantes opérations, contenus et produits. Ces composantes nous amènent à situer notre objectif 5.1 du programme du Ministère de l'éducation(1981) qui est d'explorer des actions possibles avec l'objet utilisé selon des attributions imaginées M.E.Q.(1981).

Taylor (1959), Ausubel (1978) et Gagné (1976,1988) contextualisent cette importance résidant dans la capacité d'acquisition de connaissances. Ils démontrent les différences remarquées lors de l'application d'une approche d'apprentissage tenant compte de l'orientation mentale de l'élève.

Nous cherchons un type de production figurale qui amène l'élève à explorer et à exploiter des concepts tant abstraits que concrets pour en dégager ses possibilités dans ses actions-communications.

2.2.1 Processus intellectuel et d'apprentissage.

Tout en demeurant dans notre partie de questionnement préliminaire nous allons maintenant aborder l'aptitude créatrice, l'esprit et le cerveau, la créativité et la résolution de problèmes puis clarifier le concept de réorganisation structurale en élaborant sur la période d'incubation et sur l'habileté de flexibilité puis Gagné(1976).

Nous avons souvent associé l'art dramatique à la capacité de faire verbaliser des marionnettes ou à la création de costumes comme à l'interprétation de saynètes. Pourtant l'art dramatique réfère davantage à une activité mentale. Lorsqu'un objectif d'apprentissage fait référence à un processus de création nous devons alors étudier les éléments contextuels de ce processus de création. Ce processus fut d'abord étudié sous l'aspect de productivité entre 1939 et 1945.

La guerre de 1939-1945 (Guilford, 1956) engendra une étude poussée de la créativité. Un besoin de mesure de rendement créateur fut ressenti. Certaines aptitudes créatrices furent énoncées comme une aptitude à la résolution de problèmes. Cette capacité de productivité se traduisait dans des aptitudes de fluidité, de flexibilité, de réceptivité et d'intuition.

Plus précisément la guerre de 1940 dominée par les découvertes théoriques déclencha un besoin de sélection très serrée de chercheurs ayant des aptitudes coexistantes à l'aptitude de résolution de problèmes. Les services stratégiques de l'armée, les services de l'intelligence, devaient parvenir à définir ces aptitudes. Soit, une capacité

d'envisager tous les aspects d'une situation. Répondre à des situations multiples exigeant une présence d'esprit, en d'autres termes: une capacité d'adaptation pour accroître la qualité d'initiative et prise rapide de décision.

Pour Myhen(1984) il importe de tenir compte de la conscience de l'environnement physique lorsque nous abordons le monde de la logique et de la cohérence de la pensée.

Tout en présupposant qu'il peut y avoir une forte influence du niveau de conscience des sujets en processus d'accomplissement, soit une interprétation différente pour chaque sujet en action(Myhen 1984).

Si l'on étudie le cerveau nous pouvons reconnaître des transformations des synapses. Un concept fait partie de la pensée, nous devons ainsi d'emblée mieux comprendre le fonctionnement du cerveau.

La science nous démontre à quel point le cerveau et l'esprit sont inextricablement tissés l'un dans l'autre. Nous ne voyons jamais le cerveau sans l'esprit et ni l'esprit sans le cerveau. Cela ne veut pas dire qu'ils sont identiques. Ils représentent deux qualités irréductibles, liées l'une à

l'autre. La connaissance n'est pas cérébrale elle est d'ordre mental".

Nous n'avancions que lorsqu'un sujet démontre un acte de connaissance; il démontre ainsi ses préoccupations personnelles et l'influence des informations qui lui sont parvenues. Un écologiste, un chef d'orchestre, un directeur d'entreprise et un mécanicien qui partiraient ensemble pour la chasse aux lions partiraient chacun avec leurs manières de résoudre des problèmes. Ils vont retirer de leur propre expérience des informations différentes. Ces informations établiront des nouvelles dimensions qui influenceront leur manière de penser. Chacun retrouvera alors de nouvelles pensées qui étaient inexistantes même avant le départ.

Il est important de retenir ceci: quelque soit notre âge, nous sommes aptes à découvrir et développer nos aptitudes à la création. La créativité devient ainsi partie intégrante des différentes sphères humaines, tout autant pour le niveau intellectuel qu'affectif. Ce lien est important lorsque nous nous approchons du programme d'art dramatique du Ministère de l'éducation du Québec(1981).

Ce programme d'art dramatique du Ministère de l'éducation(1981) touche autant le niveau affectif de l'enfant que son niveau intellectuel.

Le programme d'art dramatique a comme objectif global de créer des expériences sensibles où le langage dramatique est un moyen d'expression et de communication.

Il se produit une forte relation entre une stratégie pédagogique, une psychologie éducationnelle, un programme d'enseignement et des objectifs pédagogiques qui s'orientent vers une création d'interaction entre l'élève et son environnement. Il s'agit de permettre à l'élève d'utiliser son potentiel, ses connaissances déjà existantes pour lui permettre d'en dégager des concepts ou signifiés utilitaires à la croissance de ses connaissances.

C'est par les travaux de Parnes(1967) que nous retrouvons une délimitation rhétorique des composantes du processus de résolution de problèmes. Il regroupe ainsi en quatre composantes ce processus, soit la perception, la désorganisation, la réorganisation et l'illumination.

De son côté, Paré(1977,v2) a regroupé sous forme de tableau plusieurs modèles d'explication du processus de créativité et de résolution de problèmes. Nous en retiendrons trois qui s'avèrent utiles à la dimension de cette recherche et son contexte.

Tableau 3

Processus de créativité et de résolution de problèmes

André Paré(1977)

Wallas	Taylor, I	Gordon
Préparation	Exposition Perception	Implication- détachement Spéculation
Incubation	"Implosion" Reformulation interne	Sursis
Vérification	Production Communication Implantation Actualisation	Utilisation du lieu commun

Le programme d'art dramatique du Ministère de l'éducation prévu à l'éducation pré-scolaire et l'enseignement primaire développe la capacité, à même son idéologie éducationnelle, de trouver des nouvelles solutions à un problème de par sa démarche pédagogique. Tout en se modelant aux

composantes de ce processus de résolution de problèmes que nous avons contextualisé à l'aide de Parnes (1967), nous juxtaposons par la démarche pédagogique émise à même le programme d'art dramatique, M.E.Q., primaire, le percevoir, le faire, et l'agir, sans tenir compte, pour l'instant, de la rétroaction.

Lorsqu'un enseignant ou enseignante établit sa mise en situation, soit l'étape du percevoir, il fait appel à diverses connaissances ou informations disponibles chez l'élève.

Connaissances ou informations stockées dans la mémoire de l'élève et tout au plus informations disponibles à même des manuels ou livres accessibles pour l'élève. Nous pourrions également parler de stimulation des récepteurs sensoriels de l'élève, soit créer une capacité de perception du réel. Ce percevoir crée une découverte qui amène une organisation de ce que l'élève possède comme concept. Cela amène à trouver des relations entre leurs propres perceptions et la signification des nouvelles perceptions amenées par le percevoir.

À travers l'étape du faire, il peut arriver que l'élève soit désorganisé, il a l'impression de ne rien comprendre. C'est par cette confrontation

entre la signification des nouvelles perceptions et sa propre interprétation qu'il y a une réorganisation structurale de sa pensée.

L'élève traverse alors une période d'accommodation. C'est l'incubation qui permet à l'élève d'établir des liens entre le nouveau et l'ancien. Il est nécessaire parfois de créer un besoin de recherche pour provoquer par ces nouvelles stimulations, une satisfaction de la reconnaissance du problème soulevé dans l'étape du faire.

Vient ensuite l'illumination qui correspond à la compréhension soudaine. L'élève entrevoit les pistes à l'élaboration de la mise en pratique de sa compréhension. Il formule, élabore, concrétise sa compréhension du problème soulevé.

La dimension pédagogique du programme d'art dramatique se définit dans un milieu d'apprentissage permettant à l'enfant de décoder les informations soumises par l'environnement.

Ces informations lui permettent de restructurer ses concepts ou signifiés en production figurale. Des activités d'apprentissage où l'élève implique sa propre perception du réel pour en

arriver à l'exprimer dans une communication ou une production écrite.

Certaines activités en art dramatique permettent de récupérer ce que les élèves ont créé en mouvement lors d'une activité d'apprentissage en production figurale.

Pour ce faire, parfois, il importe d'amener l'enfant à clarifier ses propres concepts, pour lui permettre de mieux clarifier ses signifiés, tout en amenant l'idée de restructuration conceptuelle.

Que soit abordé le thème: développement de l'habileté à la flexibilité par la psychologie cognitive dans une pratique de l'art dramatique nous remarquons que les activités communications, productions écrites, permettent de développer une capacité à la construction de schèmes de référence.

Une stratégie cognitive réfère à un besoin de découvrir et de développer sa capacité à fluctuer sa pensée.

Elle amène à exploiter des habiletés de flexibilité, d'aisance à l'accessibilité de nouvelles informations.

Dans le domaine de la flexibilité, la définition et l'identification deviennent un processus, soit une reconnaissance immédiate à la classe ou à la catégorie d'appartenance d'un objet à son concept (Carlier, 1973).

La flexibilité développe ainsi la reconnaissance de la forme à sa structure. L'être a une conception interne et externe de la réalité.

Il faut ainsi arriver à transposer chez l'enfant la possibilité de développer ses habiletés cognitives, des habiletés cognitives touchant tout autant la possibilité de production divergente appelée aussi flexibilité spontanée, tout comme permettre une production divergente de classe figurale appelée flexibilité d'adaptation.

Le programme d'art dramatique est étroitement lié au milieu d'apprentissage ce qui nous amène à développer ce qu'est un processus d'apprentissage. Nous devons dès lors étudier les éléments contextuels du processus d'apprentissage.

Gagné(1976, 1988) élabore davantage un processus d'apprentissage résultant d'observations contrôlées de personnes en situation d'apprentissage. Comme nous étudions la justesse d'un acte

d'apprentissage nous contextualisons les influences externes qui se constituent en procédures d'enseignement.

Pour résulter en un apprentissage, plusieurs situations se produisent et se relient entre elles. Ces relations et interactions sont parties intégrantes du cerveau, elles créent une activité interne au niveau du système nerveux central. Les relations et interactions sont des événements provenant de l'extérieur créant des apprentissages. Ces relations et interactions se perçoivent lors de relations entre la stimulation et l'apprenant, de plus, celui qui apprend engendre une réponse (Gagné, 1976, 1988).

Nous sommes ainsi en présence de deux événements l'un interne et l'autre externe. L'incident essentiel de l'apprentissage se produit à l'interne: il se constitue d'un état non appris à un état appris. Pour arriver à la performance dans l'acte d'apprentissage nous retrouvons plus qu'un état appris et qu'un état non appris. Il existe des événements qui précèdent et suivent l'incident essentiel de l'apprentissage.

Ces événements sont aussi essentiels quant à la réalisation d'un acte total d'apprentissage, nous les retrouvons sous huit phases. Chaque phase correspond à un processus, ce processus interne est en relation avec les événements externes.

Nous retrouvons pour chacune des huit phases l'ensemble de l'événement interne et externe.

Figure 1. Phases d'un acte d'apprentissage et processus associés. Gagné(1976)

<u>PHASES DE L'ACTE D'APPRENTISSAGE</u>	<u>PROCESSUS ASSOCIES</u>
Phase de motivation	EXPECTATION
Phase d'appréhension	ATTENTION; PERCEPTION SELECTIVE
Phase d'acquisition	CODIFICATION; ENTREE EN MEMOIRE
Phase de rétention	EMMAGASINAGE EN MEMOIRE
Phase de rappel	REPERAGE ET RETRAIT
Phase de généralisation	TRANSFERT
Phase de performance	REPONSE
Phase de feed-back	RENFORCEMENT

La phase de motivation donne son sens à l'accomplissement, pour promouvoir l'apprentissage. L'élève acquiert l'expectation lorsqu'il atteint un but et qu'il est récompensé pour ses

réalisations. Il faut retenir que la motivation est là pour préparer l'action d'apprendre et le processus d'expectation n'est pas un complément à l'apprentissage.

La phase d'appréhension correspond à la stimulation reçue par l'individu. L'individu doit demeurer réceptif aux composantes de la stimulation totale, composantes essentielles au but qu'il aura à poursuivre. Il se situe en processus d'attention appelé disposition mentale. Cet état est provoqué par la stimulation qui amène à établir une certaine discrimination et distinction des informations que l'individu recevra au cours de cette période d'attention. Nous sommes ainsi face à la perception sélective et à la mémoire sensorielle. L'élève apprend à percevoir de manière sélective les composantes de la stimulation externe conduisant à d'autres actes d'apprentissage.

La phase d'acquisition est le moment où de nouvelles entités entrent dans la mémoire à court terme pour être transformées plus tard en un état persistant dans la mémoire à long terme, ce que nous appelons l'incident essentiel de l'apprentissage.

Le processus de codification démontre qu'il y a une transformation entre ce qui a été perçu et ce qui est demeuré temporairement dans la mémoire à court terme. Nous constatons que ce qui est retenu par l'élève ne correspond que rarement à la stimulation d'origine incident à l'apprentissage.

Pour cheminer vers la mémoire à long terme en s'assurant d'y créer une performance à la capacité de rétention, nous devons regrouper nos stimulations en les classant sous quelques concepts déjà appris ou bien en les simplifiant sous forme de principes. Il ne faut pas oublier que nous possédons cette capacité d'absorption. Élément consistant à voir chez celui-qui-apprend, une capacité d'utiliser ses propres schèmes conceptuels qui souvent sont plus effectifs que d'autres qui lui sont fournis (Gagné 1976,1988).

La phase de rétention correspond à la mise en mémoire à long terme de l'entité apprise, légèrement modifiée par le processus de codification. Nous savons très bien que certains apprentissages peuvent persister durant des années sans même s'altérer, tandis que d'autres peuvent

s'estomper graduellement après plusieurs années, résultant d'une perte des détails.

La capacité de la mémoire à long terme semble être illimitée pour certains et pour d'autres partielle. Les indicateurs démontrent que la mémoire à long terme a une grande capacité et qu'il est faux de croire que nous pouvons surcharger la mémoire à long terme de nos étudiants.

Durant la phase de rappel le processus actif est nommé repérage et retrait. Pour que l'apprentissage soit considéré comme une modification plus ou moins permanente il doit inclure une modification donnant lieu à une performance. Nous pourrions le comparer à une fouille en mémoire cheminant vers une vivifiante restructuration d'une entité déjà apprise.

Le repérage et le retrait sont affectés par la stimulation externe. Nous pouvons stimuler celui qui apprend par la communication verbale en prenant la forme d'un rappel de codification antérieure. Des étudiants plus avancés fournissent leurs propres indices de rappel. Il est important de retrouver dans la planification de l'enseignant le processus de repérage et de retrait pour voir à une stimulation adéquate car nous pouvons créer

des étudiants autonomes. Ces étudiants acquièrent des stratégies leur permettant de réaliser cela par eux-mêmes.

La phase de généralisation est établie pour permettre aux principes de repérage et de retrait de se transférer dans le contexte de la vie courante. Le repérage et le retrait ne sont pas exclusifs au contexte d'apprentissage scolaire, ils permettent une généralisation dans d'autres contextes. Le rappel de l'apprentissage dans un nouveau contexte porte le nom de transfert.

Le transfert dans l'apprentissage scolaire est suscité par l'enseignant qui détermine le repérage et le retrait dans une plus grande variété de contextes d'apprentissage. Nous assurons ainsi à celui qui apprend un processus de repérage et de retrait applicable à même les contextes pratiques.

La phase de performance permet à celui qui apprend de démontrer ce qu'il a appris et de rendre sa performance dans l'acte d'apprentissage. L'évaluation demeure un moyen efficace pour voir si l'apprentissage a eu lieu. Il y a de cette façon satisfaction provenant de la perception des résultats de son propre apprentissage.

L'évaluation a ainsi pour fonction de permettre à l'enseignant et à l'étudiant de vérifier si le comportement a été modifié. Pour conclure sur l'acquisition d'un apprentissage deux exemples de performance semblent être convaincants pour inférer qu'il apparaît nettement, puis trois exemples rendent la possibilité d'une conclusion valable.

La phase de feed-back agit comme renforcement lorsqu'elle est appliquée à l'atteinte du but, soit de la nouvelle performance par l'apprentissage. L'attente créée par la phase de motivation se voit confirmée par la phase de feed-back car tout renforcement agit dans l'apprentissage humain. C'est pourquoi ce processus appelé renforcement est aussi important pour le comportement humain. Il agit comme renforcement car il confirme l'anticipation de la récompense.

Le processus de renforcement de la phase de feed-back vient compléter la boucle de l'apprentissage. Le processus d'expectation de la phase de motivation est en sorte confirmé par le feed-back. L'élément informatif du feed-back est un support important à l'apprentissage. Il peut

arriver que le feed-back provienne de l'extérieur de celui qui apprend ou la satisfaction de performance obtenue peut être valable comme production de feed-back.

C'est ce qui annonce une application pédagogique, relativement à l'expression dramatique, conçue comme une série d'événements. Le concept de stimulation et de réponse est souvent associé aux communications verbales de l'enseignant, à un manuel scolaire ou à une autre source générant l'action créatrice ou intellectuelle.

Nous parlons ici d'un modèle composé d'un ensemble d'événements permettant de reconnaître la valeur pédagogique qu'elle génère, soit les principes fondamentaux de l'apprentissage.

C'est par l'étude systématique des divers événements amenés par Gagné(1976,1988) que nous élaborons sur les processus de l'activité intellectuelle et créatrice.

Pour compléter nos éléments de réponse à notre interrogation quant aux processus utilisés dans les activités d'apprentissage selon Sansone(1990), nous référons aux processus de Taylor(1959) et

de Guilford(1967) qui soulèvent notre interrogation quant au contenu psychopédagogique de notre objectif du programme d'art dramatique du Ministère de l'éducation du Québec(1981).

2.2.2 L'activité intellectuelle et créatrice.

Avant d'aborder notre cadre de référence pour compléter notre questionnement préliminaire nous abordons dans cette partie le contexte d'apprentissage et les relations divergentes, convergentes.

Nous nous sommes permis de contextualiser l'activité intellectuelle comme processus de résolution de problèmes démontrant ainsi le lien existant avec l'application pédagogique du programme en art dramatique du Ministère de l'Education du Québec(1981),

Ce lien avec l'application pédagogique nous permet de saisir la quintessence de Taylor(1959) et de Guilford(1968). Avec leurs théories Taylor et Guilford nous apportent une teneur quant à la notion de la flexibilité dans l'activité art dramatique.

La stimulation et la réponse sont également deux notions importantes dans un cadre

d'application pédagogique et elles sont étroitement liées au jeu dramatique.

Gardner(1991) démontre qu'à partir d'une éducation basée sur des principes scientifiques ayant comme support pédagogique du matériel scolaire permettant la manipulation et où l'enfant est placé dans l'environnement éducatif supportant son apprentissage, il est possible de reconnaître chez l'élève l'émergence intellectuelle.

A partir d'activités contextualisées dans une atmosphère de jeu dramatique, il expérimente et observe ce que l'enfant laissait transparaître au niveau des transformations intellectuelles.

Gardner(1991) illustre clairement ce que les jeunes enfants perçoivent de ce monde l'environnant, soit de l'environnement éducatif.

Sa recherche démontre aisément que le jeune enfant accroît sa compréhension du réel grâce au matériel didactique avec lequel il est mis en contact.

Gardner(1991) détermine que nous pouvons reconnaître les concepts appris chez l'enfant et cela à partir d'un très bas âge. La

caractéristique des concepts observés chez les élèves est la cohérence.

Il importe d'y retrouver cette cohérence car ces concepts seront utiles pour les apprentissages ultérieurs. Il remarque que les concepts mal emmagasinés seront appelés à être confrontés à nouveau aux matériels didactiques et aux examens académiques.

Gardner(1991) base son approche sur le contexte d'apprentissage, il généralise en expliquant qu'il faudrait ainsi favoriser des contextes d'apprentissage riches pour amener de bons fondements à la pensée. Irréductiblement il donne un sens à notre présente recherche, car comme nous le savons, l'enfant rattache les structures composantes à la forme, par exemple la flexibilité, que nous émettons lors d'un apprentissage.

Cette relation de la forme à la structure nous amène la nécessité de reconnaître les paramètres structuraux de notre objectif d'apprentissage 5.1 du programme d'art dramatique du Ministère de l'éducation(1981). Cet objectif consiste à explorer les actions possibles avec l'objet utilisé dans l'activité d'apprentissage selon les attributions imaginées.

Kay(1990) dans sa recherche se rapproche tout comme nous des bases et des caractéristiques du comportement perceptible. Elle tente d'identifier chez ses sujets les structures de l'intelligence utilisées en situation d'apprentissage.

Kay(1990) cherche à identifier le développement de la perception et de l'orientation spatiale. Comparativement, nous tentons à partir des actions possibles avec un objet utilisé selon des attributions imaginées par l'enfant, d'établir les points communs entre la production de l'enfant et les diverses notions de flexibilité.

Zillmann (1991), quant à lui, a utilisé les expériences en laboratoire effectuées par Piaget et Inhelder(1968). Il établit les liens en matière de perception et de remémorisation en fonction de l'âge et du stade pour analyser les processus cognitifs en situation émotionnelle.

Nous tentons à partir de notre situation d'apprentissage en art dramatique selon un objectif d'apprentissage spécifique, correspondant à explorer les actions possibles avec l'objet utilisé selon des attributions, d'identifier ce qui se produit en

matière d'activité cognitive selon les théories de Taylor(1959) et de Guilford(1968).

Notre objectif de recherche est de reconnaître l'intégration de l'art dramatique dans la notion de créativité et dans la notion cognitiviste pour saisir la valorisation de production divergente.

A priori il est important de démontrer s'il existe vraiment un lien entre la créativité et le développement intellectuel. Nous ne pourrions rattacher cette coexistence entre les fondements théoriques et cette observation effectuée en été 1990 à North Hampton, s'il n'était des amples recherches effectuées par Carlier(1973).

Carlier(1973) confirme ce que Binet et Simon(1909) discrimine comme une activité d'intelligence qu'ils appellent le flot d'idées et le niveau d'intelligence.

L'hypothèse 1 de Carlier(1973) fut alors émise; la vérification expérimentale de cette hypothèse implique l'existence de différences individuelles quant à la réussite dans les tâches requérant la mise en oeuvre de la créativité d'une part, de l'intelligence d'autre part.

Autrement dit, ceci implique l'existence de différences individuelles quant à la réussite dans des tâches requérant l'équivalence des renforcements d'une part, et dans des tâches requérant la hiérarchie des renforcements d'autre part. Néanmoins on constate qu'en psychologie différentielle dans les épreuves visant à évaluer l'intelligence générale, ou les aptitudes primaires, les recherches postulent l'unicité de la réponse, c'est-à-dire la hiérarchie des renforcements (Carlier, 1973).

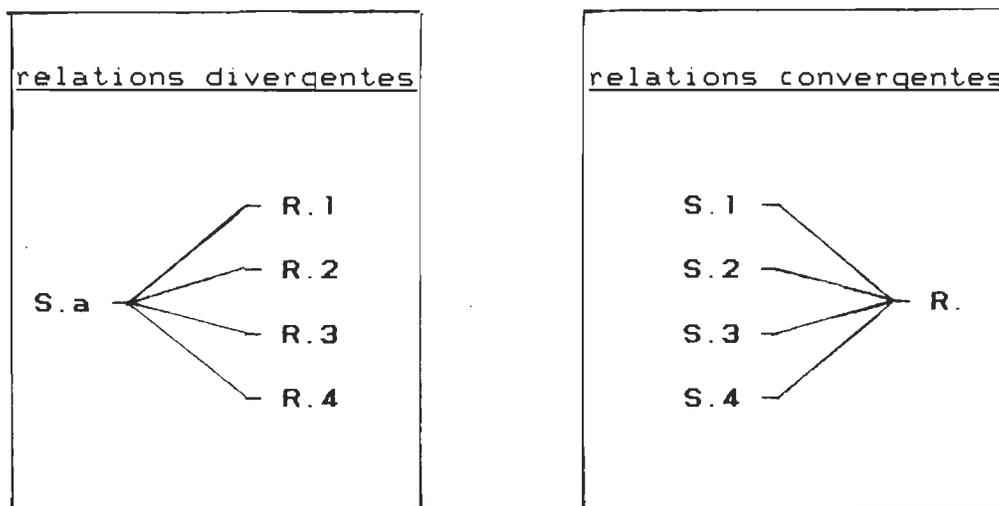
Ausubel (1978) introduit l'idée d'un comportement cognitif d'entrée permettant la stimulation à la tâche d'apprentissage.

Carlier (1973) nous démontre par Hull (1943) que la réussite à la tâche d'apprentissage implique une réponse. Nous y reconnaissons deux mécanismes de relations entre stimulus et réponses possibles, l'un divergent et l'autre convergent.

La relation divergente se situe au niveau de relations correspondant à une hiérarchie de réponses à un stimulus et dans le cas inverse où nous retrouvons plusieurs stimuli pour une seule

réponse, ces relations sont appelées convergentes (figure 2).

Figure 2. Schéma représentant le mécanisme divergent et le mécanisme convergent. Hull(1943)



Nous attardant au type de production que l'enfant effectue lors d'une activité d'apprentissage pour démontrer une liaison entre l'intelligence et la créativité, nous devons nous rapprocher davantage des modalités de valorisation de production divergente. Ces modalités se retrouvent à même le modèle de Guilford(1968) et de Taylor(1959).

2.3 Cadre de référence

Le cadre de référence comporte les notions de Taylor(1959) et de Guilford(1968). Taylor(1959) voit dans le besoin d'innovation pédagogique une possibilité d'étendre la qualification des enseignants et des enseignantes en matière de créativité malgré sa complexité. Sa projection future est d'en arriver à simplifier le domaine de la créativité ou d'en contextualiser l'application cognitive dans le domaine de la pédagogie.

Un des sérieux problèmes dans l'application des données scientifiques en matière de créativité est d'en arriver à structurer sa conceptualisation car il existe plusieurs types de créativité. Chaque fois que nous découvrons une dimension de la créativité nous sommes confrontés aux facteurs inhérents à cette même dimension et nous devons nous orienter vers une application démontrant le potentiel créateur.

Pour comprendre le produit nous élaborerons ce processus, non seulement un processus d'apprentissage mais un processus de créativité que nous regroupons en cinq niveaux, cinq niveaux hiérarchiques s'intégrant les uns aux autres, partant d'un concept concret n'impliquant aucune contrainte jusqu'à un niveau d'abstraction.

Plus nous avançons dans la hiérarchie de la production plus nous arrivons à l'émergence de concepts, de postulats, de nouvelles perceptions du réel. Ces restructurations sont toujours effectuées en fonction d'un matériel initial ou du concept de base. Elaborons ainsi ces cinq niveaux de créativité amenés par Taylor(1959).

La créativité expressive est le type de processus le plus important de la créativité de par son habileté à maîtriser les techniques ou la qualité du produit. C'est en regardant l'enfant en action dans sa capacité de jouer de la musique, dans sa création du dessin spontané ou dans sa manière d'illustrer des comptines que nous pouvons reconnaître la créativité expressive.

Nous désignons la créativité productrice celle qui demande à être contrainte par des consignes ou des restrictions accompagnant l'accomplissement. Nous émettons des exigences pour rendre les techniques présentes à même le produit concrétisé.

Lorsque nous arrivons à une exploration nous traitons de la créativité inventive. La créativité inventive se démarque par la capacité du créateur à découvrir des nouveaux matériaux d'exploration et d'en découvrir son potentiel. Pour ce faire il déploiera son exploration et quadruplera son attention

par le contrôle sur la méthode, la mise au point, le contrôle et les effets du matériau pour dégager toutes les possibilités d'action. Tout ainsi est en place pour créer de nouveaux matériaux comme la réalité virtuelle par exemple ou le multi-média.

Nous reconnaissons la créativité innovatrice par les techniques et l'habileté spatiale que le créateur a utilisé pour rendre sa transformation. C'est par cette transformation du réel à priori que nous pouvons reconnaître l'immersion des nouveaux types d'interactions ou techniques utilisées pour reconnaître la créativité innovatrice.

La créativité émergente se situe au niveau du postulat ou postulatum, d'Euclide, d'un principe indémontrable cependant paraissant légitime, impliquant de toute manière une structuration complètement innovatrice de résoudre des problèmes ou de voir la réalité.

Cette hiérarchie de la créativité de Taylor(1959) nous donne la possibilité d'analyser le processus de créativité qui deviendra notre condition de classement en matière de produit rendu par l'enfant lors de sa production expérimentale.

Taylor(1959) considère l'action créatrice comme un enrichissement à l'apprentissage. La possibilité de

développer différents talents permet d'accroître le nombre de personnes qui démontrent une aisance à l'action créatrice. Rapprocher les notions de la créativité au monde pédagogique permet de structurer des apprentissages divergents utiles pour les enseignants et les étudiants créant un milieu d'apprentissage tenant de la cognition.

C'est pourquoi le texte qui suit nous amène à cerner Guilford(1968), l'objectif 5.1 du M.E.Q.(1981) et la flexibilité d'adaptation qui sont des éléments utiles à cette recherche.

Un enseignant démontrant une aisance à la pensée créatrice influence les habiletés de ses élèves et modifie ainsi leurs comportements d'apprenant. Il introduit des habiletés comme l'analyse et développe la capacité d'interagir. Nous transformons la capacité de mémorisation par une capacité de production intellectuelle, dit autrement nous transformons une capacité de production convergente par une capacité de production divergente.

Guilford(1968) intitule le premier chapitre de son livre Intelligence Creativity and their Educational Implications: New Frontiers of Testing in the Discovery and Development of Human Talent. Guilford fut un des premiers de ces années à concrétiser et à défendre les

théories concernant les conceptions structurales de la créativité. Guilford (1968) est de tendance behavioriste tout comme certains grands maîtres de l'époque.

Nous sommes au niveau de la reconnaissance des mécanismes que l'humain met en fonction pour comprendre et contextualiser le réel. Nous sommes dans cette particule déterminante à la compréhension de l'environnement sur le sujet et du sujet sur l'environnement.

Comment interpréter cet environnement devenant notre objet de recherche. Comme prémisse, Guilford (1967) émet que la plupart du temps, sa vie professionnelle fut orientée vers la recherche sur le développement des habiletés intellectuelles.

"En situation d'interaction entre chacun d'entre nous, mes associés et moi nous avons utilisé les procédures que nous connaissions sur l'analyse des facteurs multiples élaborés par L. L. Thorstone il y a 25 ans" (Guilford, 1968, p. 5).

Lorsque nous contextualisons les écrits de Guilford (1968) nous pouvons comprendre qu'à travers les années fastes, c'est en seulement 1956 que nous retrouvons les fondements de l'application des structures de l'intelligence au domaine de l'éducation.

Nous ne pouvons cependant pas exclure l'idée d'investigation sur les habiletés intellectuelles que les équipes de recherche constituaient. Toutes traitant du domaine de la structure de l'intelligence, lieu épuré de la science et de la recherche contextualisé, en 47 habiletés intellectuelles qui furent soigneusement testées à partir de champs communs en matière de questions de recherche et de retombées factorielles.

Les facteurs âge, sexe, race et le facteur héréditaire ne semblent avoir aucune action prédominante à l'émergence plus ou moins prononcée sur l'apprentissage. Cependant il est plus facile d'effectuer un lien de cause à effet sur le facteur milieu et l'apprentissage (Guilford, 1968).

A l'instar de Guilford(1968) nous traiterons le développement de l'intelligence et de la créativité dans sa dimension d'application pédagogique comme partie intégrante d'un modèle de la structure de l'intelligence. C'est sous sa dimension de potentialité cognitive et de production que nous rendrons le modèle de Guilford(1968).

Guilford(1967) nomme le schéma rendant compte des différentes fonctions cognitives: The structure of Intellect. Le schéma est issu des résultats de recherche obtenus au niveau des habiletés mentales primaires.

Cette structure de l'intelligence se présente graphiquement comme un cube se composant de trois paramètres: opération, contenus et produits.

Parnes(1967) dispose ces trois paramètres dans un ordre hiérarchique à la manière de Taylor(1959) et en comparaison avec Bruner(1962) et Selye(1964).

Tableau 4

Creative process and Thinking. Parnes(1967).

Bruner(1962)	Guilford(1967)	Selye(1964)
Acquisition (acquisition)	Contents (satisfaction)	True (exactitude)
Transformation (transformation)	Operations (opération)	Surprising (surprenant)
Evaluation (évaluation)	Products (produit)	Generalisable (généralisation)

Parnes(1967) fait le rapprochement entre Guilford et Selye en indiquant la proximité entre les termes utilisés par chacun des auteurs. Nous retrouvons dans cette extrapolation les trois échelons suivants: Contents et True, Operations et Surprising, Products and Generalisable. Parnes(1967) a largement élaboré les sources et les récits portant sur la structure de l'intelligence et de la créativité. Ainsi Parnes(1967) compile davantage d'éléments sur la résolution de problèmes que nous dans notre recherche. Cependant un

fait demeure, l'équipe de recherche qui travaillait avec Guilford et Guilford lui-même ont clarifié non seulement le processus de résolution de problèmes mais aussi la dimension des habiletés cognitives.

Ce processus cognitif de Guilford(1961) se compose de divers processus intellectuels ; dans cette classification les catégories sont: la cognition, la mémorisation, la production divergente, la production convergente et l'évaluation.

La production divergente et la production convergente ne sont pas sans nous rappeler les rapports entre la relation divergente et la relation convergente au niveau pédagogique. La production divergente se reconnaît par sa généralisation d'un élément ou d'une notion d'apprentissage, puis la production convergente s'appuie sur la généralisation d'éléments ou de notions déterminant une information.

Les habiletés cognitives se reconnaissent par les capacités de découverte, de recherche et d'acquisition ainsi que de compréhension d'informations.

L'habileté d'évaluation devient nécessaire lorsque l'on reconnaît la justesse d'un apprentissage pour en déterminer sa valeur.

Ausubel(1978) attire notre attention sur la capacité de mémorisation et l'habileté cognitive étant des aspects retrouvés en milieu d'apprentissage scolaire.

Chacun des paramètres opérations, contenus et produits de Guilford(1967) est subdivisé en catégories, par références aux capacités de découverte, de recherche et d'acquisition ainsi que de compréhension d'informations. Catégories essentielles et sélectionnées en correspondance avec les critères de production, de signification et d'opérationnalisation.

L'objectif 5.1 du programme du Ministère de l'éducation(1981) qui est d'explorer des actions possibles avec l'objet utilisé selon des attributions imaginées M.E.Q.(1981) ne touche pas à l'ensemble des catégories disponibles par Guilford(1967), c'est par la dimension de la créativité que nous entrons dans les diverses catégories.

Guilford(1967) définit huit dimensions de la créativité: la sensibilité, la fluidité, la flexibilité, l'originalité, l'analyse, la synthèse, la redéfinition et l'incubation. Sachant que nous soulevons la dimension de la flexibilité, nous nous devons de soulever les facteurs inhérents à la production de la classe figurale appelée flexibilité d'adaptation.

Nous établissons la flexibilité d'adaptation à la capacité au changement contrairement à la persistance qui se démarque par la capacité volontaire d'adopter un même type de solution dans la résolution de problèmes.

Guilford et Coll(1968) établiront la flexibilité d'adaptation comme une capacité de faire face à un changement dans la manière d'interpréter le réel et la pensée ou comme une modification dans la compréhension et dans la direction où s'oriente la pensée créant une nouvelle interprétation du réel.

Lorsque nous établissons le lien avec la flexibilité d'adaptation nous établissons par le fait même les liens avec le paramètre opérations, le paramètre contenus et le paramètre produits.

La flexibilité d'adaptation (D.F.T.) est appelée en sémantique production divergente de transformations figurales. Pour situer ce terme (D.F.T.) nous ferons appel aux trois paramètres définis par Guilford(1968).

Le D. correspond dans le paramètre opérations à la catégorie production divergente, le F. fait référence au contenu figural du paramètre contenus et le T. est en lien à la catégorie transformation du paramètre produits.

La production divergente (D): se caractérise par la production d'informations multiples et variées à partir d'une information unique. L'historique des tests d'intelligence montre que les auteurs ont éliminé des épreuves de type hochepot (restructuration de l'information stockée), les items d'imagination, c'est à dire les items susceptibles de solliciter plusieurs réponses, toutes également possibles à partir d'une stimulation unique. Binet et Simon, comme Terman(1906) avaient en effet constaté que ces items ne discriminaient pas les sujets réputés intelligents des sujets réputés moins intelligents (Carlier,1973,p.18).

Le contenu figural(F): il se rapporte aux qualités perceptives de la stimulation. Il résulte des caractéristiques sensibles du stimulus et de leurs interrelations. Les travaux sur le développement des perceptions ont pu montrer que la signification des éléments formels qui constituent le graphisme leur est propre. La signification n'est pas détachable de la forme dans la mesure où la forme est identifiée en tant que structure et non en tant qu'associée à une signification (Carlier,1973,p.19)

La catégorie transformations(T): elle caractérise l'évolution de l'information d'un état à un autre. Il s'agit des redéfinitions et des modifications de classes ou des restructurations d'unités (Carlier, 1973, p. 20).

Guilford (1967) par ses contextualisations littéraires, se situe aux niveaux des processus intellectuels soit de la résolution de problèmes et de la créativité.

Guilford(1968) a concrétisé son modèle de la structure de l'intelligence non pas comme un modèle hiérarchisé en une suite d'habiletés, utilisées progressivement mais comme des notions maléables et interchangeableables à certains niveaux. Il prend ce modèle comme un support à l'enseignement, utile en matière de processus de résolution de problèmes.

Guilford(1968) nous contextualise Gagné(1976) dans sa dimension d'emmagasinage d'informations et cette dimension s'élargit sur une application académique. Son modèle ajoute de la rigueur à l'apprentissage scolaire. C'est en un sens de transfert dans l'application scolaire que Guilford suggère ce rôle de généralisation d'idées. La structure de l'intelligence développée par Guilford(1968) s'élabore alors sur une possibilité d'intégration scolaire.

L'intégration de matière constituée de la structure de l'intelligence et des habiletés développées à même les matières scolaires déploie les habiletés conceptuelles.

Nous constatons également que la capacité d'acquisition de connaissances se remarque davantage chez les sujets étant formés par une stratégie cognitive que ceux étant privés de ce type d'approche d'apprentissage (Ausubel, 1978).

Les opérations mentales développent chez l'élève la conceptualisation l'amenant à une potentialité d'émergence des nouveaux types d'interactions ou techniques utilisées pour rendre une transformation dans la production créatrice. Ce comportement remarqué chez l'adulte et chez l'enfant démontre une capacité d'abstraction et de transformation.

Nous parlons d'abstraction lorsque nous sommes en présence d'une capacité de rendre abstrait un concept qui se veut concret. Taylor (1959), Ausubel (1979) perçoivent cette capacité d'abstraction dans le produit rendu par l'élève, comme une capacité de maîtriser des techniques ou une habileté d'illustrer le réel dans son expression communication.

C'est dans sa production figurale que nous constatons la manipulation des concepts concrets et abstraits. Nous pouvons reconnaître à même cette production de l'élève la manière qu'il explore et exploite les concepts comme les matériaux pour rendre sa production, soit dégager sa possibilité d'action.

Les possibilités d'action se regroupent lors d'une production divergente, tout en poursuivant l'idée de Guilford(1968), sous les habiletés de fluidité, de flexibilité et de capacité d'élaboration. Nous lui attribuons alors l'idée de performance. Cette performance se retrouve dans l'accomplissement des tâches d'apprentissage.

Taylor(1972) indique qu'en terme de mesure d'évaluation d'habileté créatrice, le milieu d'apprentissage serait une bonne source pour développer une telle grille. Taylor(1972) conjointement au programme de la Nasa, Nasa program of summer research for high school, indique que dans le milieu scolaire il est plus facile d'inclure la pensée divergente. Le milieu scolaire est un milieu naturel comparativement à un centre où l'on étudie les sciences comme la physique faisant appel à la pensée convergente.

Guilford(1968) a constitué plusieurs concepts relativement à la pensée créatrice, il nous permet

d'avancer dans ce domaine de la pensée divergente. C'est pourquoi nous portons une attention particulière aux habiletés mentales. La flexibilité est un facteur de créativité qui se mesure de manière quantitative; elle contribue à accroître le processus intellectuel de l'élève.

La flexibilité s'introduit dans la production divergente, la flexibilité génère diverses classes de réponses. Ce sont ces classes que nous appelons réponses de production. Ces réponses nous les percevons comme des changements de direction à l'idée maîtresse que nous avançons dans notre activité d'apprentissage en art dramatique.

2.4 Objectif de recherche.

Nous pouvons reconnaître chez certains sujets un fort rendement au niveau de la production, ce qui ne signifie pas nécessairement une capacité fortement créatrice; à l'inverse, nous retrouvons des sujets fortement créatifs qui ne sont pas fortement productifs. Comme nous l'avons vu précédemment lorsque nous parlons de créativité nous faisons appel à diverses dimensions de la psychologie cognitive et lorsque nous parlons de production convergente nous introduisons une dimension archétype unitaire.

Ainsi notre objectif est de trouver si nous obtenons des valeurs de coefficients significatives suite à la passation du test basé sur l'atelier d'art dramatique. Les valeurs de coefficients se calculent sur la production divergente, le contenu figural, la catégorie transformations de Guilford(1968) pour chacun des éléments hiérarchiques de Taylor(1959) soit au niveau 1: la créativité expressive, au niveau 2: la créativité productrice, au niveau 3 : la créativité inventive, au niveau 4: la créativité innovatrice et au niveau 5: la créativité émergente.

2.5 Définition des termes.

Cette partie permet de contextualiser certains éléments que nous disons essentiels. Elle nous amène à mieux saisir les auteurs ou les éléments définissant notre revue de littérature et notre cadre de référence.

ADAPTATION: Mécanisme propre à la vie qui consiste en l'ajustement correct et actif de l'organisme et de l'esprit aux conditions et aux changements de son milieu. Si l'adaptation est une des premières nécessités pour l'équilibre et l'épanouissement de l'individu, il ne faut cependant pas la considérer comme un critère de développement ou de maturation.

En psychopédagogie l'adaptation désigne les modifications apportées à une discipline scolaire pour mieux l'accorder aux besoins d'un élève ou d'un groupe (Demnard, 1981).

APTITUDE: Disposition naturelle et développée à accomplir un travail donné qui se manifeste surtout vers 13-15 ans, au moment où les activités de l'intelligence commencent à se spécialiser. Elle n'est pas toujours apparente et demande parfois à être suscitée. En effet, un enfant qui ne réalise pas ses aptitudes manque d'épanouissement, et par là, les éventuelles difficultés et les sanctions qu'elles entraînent concernant d'autres domaines font entrer en jeu des sentiments complexes d'injustice et d'impuissance qui peuvent instaurer refus et blocages (Demnard, 1981).

ASSIMILATION: Psy.: Le mécanisme psychologique de l'assimilation est défini ainsi par J. Piaget: incorporation des données de l'expérience dans les schémas n'étant autres que le canevas des actions susceptibles d'être répétées activement.

Ce mécanisme est ainsi complémentaire de l'accommodation.

C'est en partie en observant l'assimilation des

connaissances chez l'enfant selon les différents niveaux de son développement que les pédagogues de l'éducation nouvelle ont établi leurs techniques d'enseignement (Demnard, 1981).

COGNITIF: Le mot cognitif peut emprunter des sens divers. Au sens américain traditionnel, le terme réfère essentiellement aux habiletés intellectuelles que manifeste l'individu qui connaît. Au sens de la psychologie développementale cognitive, le terme réfère davantage à l'activité intellectuelle qui prend place dans l'acte de connaître qui a trait aux mécanismes d'apprentissage et d'accès à la connaissance (Danvers, 1992).

COGNITION: Comportement et conduites humaines relevant des savoirs, de la mémoire, de la genèse de l'intelligence... La cognition concerne la sélection, le stockage et le traitement de l'information (Danvers, 1992).

COGNITIVES: Les sciences cognitives ont pour objet l'intelligence sous toutes ses formes, naturelles et artificielles, dans toutes ses manifestations, et à tous les niveaux pertinents de description.

Nées vers les années cinquante aux Etats-Unis,

les sciences cognitives fondent une approche intra-disciplinaire sur le concept de traitement de l'information. Courant dominant de la psychologie contemporaine, les sciences cognitives intéressent aussi la linguistique, les neuro-sciences, la philosophie, la logique, l'anthropologie. Aucun aspect de la nature humaine n'échapperait aux neuro-sciences. Le projet d'une science de l'esprit passe par la confrontation avec l'intelligence artificielle (Danvers, 1992).

CONDITIONNEMENT: Les études du physiologiste russe Pavlov et de son école, à partir de 1904, portèrent sur le réflexe conditionné réaction réflexe produite par une stimulation artificielle-signal-associée régulièrement à un stimulus normal -- récompense; après conditionnement, le signal seul suffit à déclencher la réponse souhaitée...
(Demnard, 1981)

CREATIVITE: Le concept a été présenté par un psychologue américain, Guilford, 1950. Son extension en différents domaines rend la notion complexe à cerner. Plusieurs tentatives diverses de spécifications (Sudres, 1984, 1987, 1988) conduisent à opter pour une définition intégrative la décrivant comme:

- une caractéristique personnelle potentielle

existant avec des différences de degrés en tout individu quel qu'il soit;

- une production verbale, non verbale, plastique, motrice ou autres;
- un processus spécifique;
- un type de personnalité;
- un ensemble de méthodes...

Les recherches de Guilford ont permis de mettre en évidence que l'individu créatif se caractérisait surtout par:

- sa fluidité: capacité à émettre une grande quantité de mots et d'idées;
- sa flexibilité: aptitude à gérer des idées, des concepts très divers;
- son originalité: faculté à trouver des idées réellement neuves dans un domaine déterminé.

(Danvers, 1992)

EPISTEMOLOGIE: Désigne l'étude des sciences, considérées comme des réalités qu'on observe, qu'on décrit, et qu'on analyse; ou pour le dire autrement: c'est l'étude critique des principes, des hypothèses et des résultats des diverses sciences, destinée à déterminer leur origine logique (non psychologique), leur valeur et leur portée objective (Danvers, 1992).

FLEXIBILITE: Par flexibilité, on entend la capacité d'établir des connexions différentes dans une situation où les renforcements ne sont pas hiérarchisés. Autrement dit la réussite dans les tâches requérant l'élaboration de connexions différentes est subordonnée à l'aptitude qui consiste à réagir par des réponses variées à des stimulations standardisées... La flexibilité correspond alors à la capacité de donner des réponses appartenant à des classes différentes. Opérationnellement nous définirons la flexibilité comme l'aptitude à émettre des réponses appartenant à des classes différentes à partir d'une source unique d'information (Carlier, 1973).

Danvers(1992) donne la signification suivante: "Aptitude à varier ses comportements en fonction de l'objectif fixé et du destinataire. On peut être flexible dans ses perceptions, ses comportements, son langage".

OPERATION: Psy.: Piaget donne le nom d'opération à une action quand elle est intériorisée, c'est-à-dire à la fois agie, sentie, pensée et coordonnée à un tout, et en même temps réversible, c'est-à-dire pouvant être annulée par une action inverse (Demnard, 1981).

PENSEE: Une chose qui pense: qu'est-ce qu'une chose qui pense? c'est-à-dire une chose qui doute, qui affirme, qui nie, qui veut, qui ne veut pas, qui imagine aussi, et qui sent (Descartes, 1641)

Les psychologues, à la suite des travaux entrepris par Guilford, distinguent deux types d'activité de pensée.

- la pensée convergente qui a pour caractéristique principale d'être orientée vers la recherche de la meilleure réponse à un problème donné. Les individus qui adoptent cette forme de pensée ont une aptitude plus développée à intégrer des connaissances mais aussi à se conformer à des modèles (reproduire une démarche de pensée...).

- la pensée divergente est au contraire pluridirectionnelle et fait appel à des registres de connaissances très différents. Les individus à tendance divergente évoluent généralement dans un cadre plus libre.

La commission de réflexion sur les contenus de l'enseignement de P. Bourdieu et F. Gros (1989) énonçait comme principe. "Il faut résolument privilégier les enseignements qui sont chargés d'assurer l'assimilation réfléchie et critique des modes de pensée fondamentaux-comme le mode de pensée déductif, le mode de pensée fondamental ou le mode de

pensée historique-et aussi le mode de pensée réflexif et critique". Cette prise de position réfère à la pensée divergente (Danvers,1992).

POTENTIALITES: Usage psychologique du mot pour caractériser ce qui chez l'individu existe en puissance qui n'est pas actualisée ou pour désigner des capacités individuelles d'action ou de production éventuellement non employées. Le plus souvent synonyme de possibilités (Danvers,1992).

TAXONOMIE: Classification respectant un principe d'organisation hiérarchisée. Différents auteurs ont proposé des classifications hiérarchisées d'opérations mentales qui engagent un processus de connaissances. Ces classifications, du domaine cognitif, peuvent être appliquées à toutes les disciplines, comme celle de Bloom. Kratwohl,Bloom et Masia en ont élaboré une autre pour le domaine psychomoteur.

Les taxonomies sont généralement édifiées sur la base de quatre principes:

- 1) le principe didactique: la taxonomie doit s'appuyer sur les grands faisceaux d'objectifs poursuivis dans le processus d'enseignement;
- 2) le principe psychologique: la taxonomie doit correspondre, autant que possible, à notre savoir

en matière de psychologie de l'apprentissage; elle ne peut en aucun cas aller à l'encontre de ces principes reconnus comme valides.

3) le principe logique: les catégories taxonomiques doivent s'articuler logiquement.

4) le principe objectif: la hiérarchie des objectifs ne correspond pas à une hiérarchie des valeurs; l'importance des comportements décrits à un niveau donné ne dépend pas de ce niveau.

Au-delà de ces principes, la taxonomie s'ordonne selon un principe structurel: le principe de la complexité croissante (Danvers, 1992).

CHAPITRE III

Méthodologie

3. Méthodologie.

Ce troisième chapitre se compose de la définition des sujets, des modalités d'applications des grilles d'analyse et des procédures d'applications des grilles d'analyse de Guilford(1968) et de Taylor(1959). D'abord nous nous inspirons de Berthiaume & Lamoureux(1981).

Nous pouvons avancer par notre type de recherche, soit la méthode corrélationnelle, que nous désirons aller au delà de l'observation systématique.

L'observation systématique réside dans sa capacité de décrire en détail le comportement des sujets en établissant une ou des statistiques normatives. De par la méthode corrélationnelle nous tentons d'établir les relations entre facteurs mesurés. Nous tentons ainsi de déterminer de façon quantitative l'étendue de la relation par estimés statistiques de la corrélation. Nous évaluons et mesurons l'apparition d'un facteur en fonction de l'apparition d'un autre facteur.

La méthode corrélationnelle se caractérise par sa capacité de rendre l'interprétation spécifique de l'apparition d'un phénomène ce qui la classe au niveau des méthodes descriptives. Nous utilisons cette méthode de

recherche car nous travaillons avec deux ensembles d'éléments Guilford(1968) et Taylor(1959).

A l'intérieur de cette méthode de recherche, parmi les techniques de calcul utilisées pour vérifier si deux événements sont reliés entre eux, on utilise le plus souvent le calcul du coefficient de corrélation. Celui-ci permet de répondre à la question suivante: jusqu'à quel point l'apparition d'un phénomène s'accompagne-t-elle de l'apparition d'un autre phénomène? Le coefficient de corrélation établit donc mathématiquement jusqu'à quel point deux ensembles de mesures sont reliés entre eux (Berthiaume, Lamoureux,1981).

Pour en arriver à la réponse nous devons avant toute chose créer une relation entre produits. Le présent chapitre s'élabore sur les modalités d'application des grilles d'analyse de Taylor(1959) et de Guilford(1968). De la production des sujets nous devons y récupérer la production figurale qui fut exprimée en mouvement lors de l'activité en art dramatique.

Deux grilles d'analyse sont utilisées, l'une tirée de Taylor(1959) se composant de cinq niveaux de créativité et l'autre nous permettant de saisir la portée de la flexibilité d'adaptation de Guilford(1967).

3.1 Les sujets, modalités d'application des grilles d'analyse,

Les sujets sont au nombre de 12 garçons et de 11 filles. Nous considérons le groupe en une unité, nous ne tentons pas d'établir les correspondances entre les garçons et les filles, les sujets sont pour nous au nombre de 23. Ces garçons et ces filles sont âgés entre 9 et 12 ans.

Les modalités d'application des grilles d'analyse de Taylor(1959) et de Guilford(1968) s'effectuent par un rapprochement avec la statistique descriptive.

Au moment où nous avons établi le choix des modèles théoriques nous nous sommes rapprochés de l'approche opérationnelle de la créativité de Taylor(1959) rendant compte de différences fonctionnelles cognitives.

Lorsque nous nous rapprochons de postulats et de traits d'indépendance théorique, Guilford(1968) par la représentation schématisée de la structure de l'intelligence nous introduit trois paramètres. Trois paramètres contenant chacun des facteurs. Ces paramètres opérations, contenus et produits se rejoignent dans un espace à trois dimensions. L'ensemble des facteurs que nous retrouvons dans les paramètres se calculerait comme suit: cinq multiplié par quatre et par six pour un

total de 120. Les trois paramètres pris de manière orthogonale résultent des corrélations nulles.

Mais comme nous ne nous attardons qu'à la flexibilité adaptative nous retenons uniquement la combinaison suivante, la production divergente de transformations figurales (D.F.T.).

C'est par rapport à Taylor(1959) et Guilford(1968) que l'objectif 5.1 constitue l'élément central de notre mise en corrélation.

La statistique descriptive permet habituellement de synthétiser les observations pour calculer des caractéristiques, caractéristiques qui proviennent normalement d'une seule variable aléatoire. Il est facile de saturer le facteur de production divergente d'unités figurales lorsque nous sommes tentés de produire le plus grand nombre d'objets à partir d'une forme familière. La saturation est possible également quant aux relations établies entre les éléments de Guilford(1968).

Nous tentons ainsi de démontrer que nous ne cherchons pas à établir des correspondances à l'intérieur même des paramètres de Guilford(1968) ni à l'intérieur des éléments hiérarchiques de Taylor(1959).

Ceci serait une conséquence directe à l'ambiguïté de cette recherche corrélationnelle. Cependant il est possible de créer une relation entre produit à partir des éléments préalables lorsque l'on rend compte de l'intégration de la partie dans un tout. Pour ce faire la production d'unités ne sera possible qu'au moment où il y a implication et reconnaissance hiérarchique sur les catégories inclusives.

C'est pourquoi nous n'apportons aucune modification quant au modèle hiérarchique de Taylor(1959) et à ceux des éléments sélectionnés du schéma de Guilford(1968), puisque nous les étudions sur cinq niveaux isolés indépendants au sens statistique.

3.2 Procédures d'application.

Il s'agit ici de récupérer ce que les sujets ont effectué en mouvement dans l'activité d'art dramatique en production figurale. Chacun des sujets doit reproduire chacun des signifiés qu'ils avaient mis en mouvement en transcription à même chacune des quatre aires de la plaque expérimentale. La passation est d'une durée de 30 minutes, nous avons eu besoin de tester individuellement chaque sujet. Les résultats que nous avons compilés proviennent de la passation individuelle.

Tableau 5

Temps de passation de l'épreuve de flexibilité.

Test	temps de l'épreuve	Nombre d'aires	Total
Figure	7.50 min	4	30 min

Si l'un des sujets ne semble pas saisir la nouvelle interprétation de son signifié nous lui rappelons le contenant et le contenu de l'aire 1 de la plaque pour lui permettre de retracer les signifiés qu'il a exploités à même l'activité pratique. Nous lui expliquons qu'il nous sera plus facile de comprendre ce qu'il a mis en mouvement s'il dessine les signifiés interprétés.

Les sujets étaient informés qu'il s'agissait d'une recherche en éducation sans toutefois en connaître le but expérimental.

Cette même activité pratique qui permet de retracer les signifiés est présentée aux enseignants sous forme d'atelier pratique en art dramatique. Chacun des ateliers pratiques est présenté de façon uniforme.

Nous retrouvons en page un du guide d'ateliers pratiques que nous avons conçu et que nous avons préparé à leur intention, appelé manuel de

l'enseignant et de l'enseignante, commission scolaire Samuel-De Champlain(1994), programme d'art dramatique: la phase d'élaboration, la démarche disciplinaire et la démarche pédagogique qui sont présentées comme suit.

La phase d'élaboration

1. PERCEPTION	- PERCEVOIR	- PREPARATION
2. EXPLORATION	- FAIRE	- INCUBATION
3. ACTUALISATION	- REAGIR	- ILLUMINATION
4. RETROACTION	- RETROACTION	- VERIFICATION
(Houle,1987)	(M.E.Q.)	(Wallas)

La démarche disciplinaire

- Voir cette démarche comme un processus de création.
 - Ne pas considérer le produit artistique comme une finalité.
 - Les quatre phases ne s'enchaînent pas nécessairement et ne se suivent pas dans un ordre rigoureux.
 - Ces phases peuvent apparaître simultanément ou en alternance.
 - Elles sont interdépendantes et leur durée est relative.
 - Ces diverses étapes ne devraient pas être séparées dans le vécu pédagogique proposé aux élèves.
- (Houle,1987)

La démarche pédagogique

- L'enseignant doit créer un climat de confiance.
- Accepter de vivre avec les différences des autres.
- Favoriser le respect entre les participants.
- Importance à accorder à la gratuité et au plaisir.
- Proposer le plus possible des situations liées au vécu de l'élève.
- Tenter de faire vivre à l'élève la globalité du processus. (Houle, 1987)

Sur la page deux du manuel de l'enseignant et de l'enseignante, commission scolaire Samuel-De Champlian (1994) un Tableau-synthèse énonce les étapes de la démarche disciplinaire. Le tableau-synthèse donne également la structure et le contenu de l'atelier. Cette structure et ce contenu de l'atelier réfèrent au quoi, c'est à dire quoi présenter dans la partie mise en train, dans la partie expression-communication et dans la situation de la rétroaction. Tandis que la démarche disciplinaire s'élabore sur le pourquoi du percevoir, du faire et du réagir. Ce même tableau-synthèse nous donne les caractéristiques correspondantes à chacune des étapes de la démarche disciplinaire, il répond cette fois-ci au comment.

TABLEAU-SYNTHESE

Étapes de la démarche disciplinaire,
structure type de l'atelier et caractéristiques de l'animation

Démarche disciplinaire (pourquoi)	Structure et contenu de l'atelier (quol)	Caractéristiques de l'animation (comment)
<p>PERCEVOIR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Éveil aux plans physique, affectif, intellectuel et imaginaire • État de disponibilité, de réceptivité • Écoute de soi et de l'environnement <p>FAIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploration du corps, de la voix, de l'environnement (espace-objet) • Exploitation globale du langage dramatique dans ses dimensions non verbale et verbale <p>RÉAGIR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réappropriation de l'expérience vécue dans l'action 	<p>MISE EN TRAIN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activités de réchauffement physique: dépense d'énergie • Travail collectif: interactions indirectes multiples — dynamique dans le groupe • Activités de détente, d'exploration sensorielle, de mémoire sensorielle et affective, d'imagination <p>EXPRESSION-COMMUNICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activités d'exploration du corps, de la voix, de l'environnement, en interaction indirecte, liées aux activités d'expression-communication • Activités d'improvisation non verbale, verbale, verbale et gestuelle, en interaction directe à deux ou en micro-groupe <p>RÉTROACTION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Échange verbal ou transposition dans une autre forme d'expression: partage des idées et émotions exprimées dans l'action. Prise de conscience des moyens utilisés 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposition d'activités pertinentes en fonction de l'état du groupe, de l'âge et de l'expérience des enfants • Organisation fonctionnelle de l'espace et du groupe • Participation de l'animateur à l'activité. effet stimulant • Consignes simples et souvent continues. Importance du choix du vocabulaire: <i>lancer</i> l'action • Présence inspirant le calme, l'intériorisation • Proposition d'activités (physiques ou mentales) préparant les activités d'expression-communication • Proposition d'activités adaptées à l'âge et à l'expérience des enfants (Conscience des variables à maîtriser) • Consignes de départ claires, puis place à l'action élaborée le plus possible par les enfants. Rôle de stimulation dans différentes équipes • Présence réceptive créant une atmosphère d'écoute et de respect des différences • Quelques <i>questions-soutiens</i>, la parole étant donnée le plus possible aux enfants

de l'atelier & caractéristiques de l'animation (M. E. Q., 1987)

TABLEAU-SYNTHESE

Tableau 6

Les pages trois, quatre et cinq du guide(1994) apportent des indices quant au percevoir, au faire et à la rétroaction dont en voici les contenus (M.E.Q.1987).

PERCEVOIR

- s'il a entendu la consigne,
- s'il a fait l'activité individuelle sans trop se préoccuper de ses pairs,
- s'il a fait une activité d'équipe sans trop se préoccuper des autres équipes, concentration
- si une musique, ou un objet, ou un échange verbal l'a aidé à se concentrer,
- s'il a été difficile de porter toujours attention à son (ses) partenaire(s);

- s'il a pu retrouver son calme après une activité excitante.
- si une musique ou une verbalisation de l'enseignant l'a aidé à se détendre, détente
- s'il a eu assez de temps pour se détendre,
- comment il se sentait à la fin d'une activité (activité de relaxation ou activité très dynamique);

- à quoi une activité, ou une musique, ou des sons faits par le groupe lui ont fait penser,
- s'il a eu envie de passer à l'action tout de suite après la consigne,
- si une musique, ou un objet, ou un échange verbal à deux l'a aidé à inventer une histoire, levée d'images
- ce qu'il a imaginé pendant une activité (activité de détente ou d'improvisation non verbale);

FAIRE

- s'il avait envie de passer à l'activité suivante,
 - s'il a été facile de démarrer après la consigne,
 - s'il a compris et suivi la consigne,
 - s'il a participé à ce que faisaient ses partenaires,
 - comment s'est déroulé le voyage, ou la rencontre, ou l'aventure (selon le thème proposé) de X dans l'activité,
 - s'il a préféré telle activité à une autre (faire développer en termes de sensations, émotions, idées vécues ou exprimées),
 - s'il a préféré être A ou B' (faire développer dans le même sens que ci-haut),
 - s'il a eu envie de faire telle chose dans telle activité (faire développer dans le même sens que ci-haut);
- sensations
émotions
idées
- s'il a été facile ou difficile de
 - se déplacer avec un objet, seul, à deux,
 - changer de positions, de rythmes,
 - faire les sons de...
 - s'il a préféré
 - faire l'activité en non-verbal seulement,
 - faire l'activité en ajoutant le son, la parole,
 - faire telle activité ou telle autre (faire développer dans le sens des difficultés rencontrées sur le plan de l'utilisation de son corps, de sa voix, de l'espace, de l'objet ou de l'invention d'une fable),
 - être A ou B (faire développer dans le même sens que ci-haut);
- langage dramatique
- s'il a été facile ou difficile de
 - trouver un partenaire,
 - porter toujours attention à son partenaire,
 - s'il a eu assez de temps pour réagir à ce que faisait son partenaire,
 - s'il a préféré faire l'activité seul, à deux,
 - s'il avait le goût de changer de partenaire,
 - s'il a parlé, fait un son avec plusieurs partenaires dans telle activité,
 - si une musique, ou un objet, ou un échange verbal l'a aidé
 - à mieux saisir ce que faisait son partenaire,
 - à mieux jouer avec son partenaire,
 - s'il a trouvé intéressant de faire la même activité avec plusieurs partenaires différents.
- interactions

La rétroaction, instrument d'évaluation

Au moment de la rétroaction, l'enseignant permet à l'enfant d'approfondir la connaissance de lui-même et du monde qu'il acquiert par le jeu dramatique en lui donnant l'occasion de verbaliser sur ce qu'il a fait. Il peut également amener l'enfant à mieux se connaître en lui donnant les moyens d'évaluer lui-même sa démarche en jeu dramatique: les apprentissages qu'il y fait, les aptitudes qu'il développe, les difficultés qu'il rencontre.

La rétroaction peut devenir ainsi **un moyen d'auto-évaluation pour l'enfant**. En même temps, elle peut être **pour l'enseignant un moyen d'évaluation de son action pédagogique** (choix des activités, manière de les présenter) vraiment intégré à celle-ci et un instrument qui lui permet de **compléter l'évaluation des enfants basée sur l'observation en situation**.

Pour cela, il importe que l'enseignant sache donner la parole aux enfants¹ d'abord, mais aussi qu'il sache faire approfondir leur réflexion sur ce qu'ils ont fait. Aussi, il nous apparaît important de suggérer à l'enseignant quelques pistes pouvant guider ses interventions au moment de la rétroaction, de manière à faire dépasser aux enfants le trop simple *j'ai aimé — je n'ai pas aimé*.

— Sur quoi peut porter la réflexion en rétroaction?

Sur des aspects du PERCEVOIR²:

- concentration,
- détente,
- levée d'images (mémoire sensorielle et affective, imagination).

Sur des aspects du FAIRE:

- son contenu (sensations, émotions, idées exprimées dans l'élaboration de la fable et du personnage proposés),
 - ses moyens (signes du langage dramatique, de l'ordre du verbal et du non-verbal),
 - les interactions qu'il suppose (interactions indirectes et directes).
- Comment aider l'enfant dans cette réflexion?

Nous suggérons quelques formulations de questions simples et variées touchant chacun des aspects déjà mentionnés. Il appartient, bien sûr, à l'enseignant de les adapter à ce qu'il fait précisément avec les enfants en gardant à l'esprit que la première condition d'une expression spontanée de l'enfant demeure le climat de respect qu'il saura instaurer (respect de l'expérience de l'enfant, de son unicité, de son silence).

Par le biais d'une verbalisation avec l'enfant et dans le but de susciter chez lui une prise de conscience de son fonctionnement en jeu dramatique, l'enseignant peut inviter l'enfant à dire:

Viennent par la suite les ateliers pratiques que nous retrouvons à même le guide d'atelier pratique, Com,Scol.(1994).

ATELIER - 5

OBJECTIF GENERAL. M.E.Q.

- 5.0 Permettre à l'enfant de prendre conscience de son environnement(objets) afin de l'utiliser de façons variées au service de son expression-communication.

OBJECTIF TERMINAL ET INTERMEDIAIRE. M.E.Q.

- 5.1 Explorer l'utilisation des objets comme supports dans ses mouvements et ses déplacements.
- 5.1.4 Explorer les actions possibles avec l'objet utilisé selon des attributs imaginés.
-

A. MISE EN SITUATION

Les élèves individuellement ayant les yeux fermés visualisent le concept émis par l'animateur: un vase.

Les élèves prennent le temps de visualiser un vase, sa forme, sa couleur et son contenu.

B. FAIRE

1. Se placer debout, en cercle, en position neutre. Chaque fois que l'animateur émet une consigne l'élève sur-le-champ évoque l'attitude ou le concept proposé.

2. Un vase: heureux - paresseux - surpris
 - craintif - rempli - vide
 - joyeux - rêveur
3. Maintenant tu dois imaginer des objets que tu pourrais placer ou insérer au vase. Tu devras mimer ce contenu que tu imagines. Tu en mimeras quatre les uns après les autres...

Placez vous je vais bientôt te demander de me mimer le premier objet que tu pourrais placer ou insérer au vase. Place toi en position neutre.

- Mime-moi le premier contenu que tu imagines au vase.
- Mime-moi le deuxième contenu que tu imagines au vase
- Maintenant mime le troisième contenu que tu imagines au vase.
- Et pour terminer, tu mimes le quatrième contenu que tu imagines au vase.

C. RETROACTION

A l'aide de la feuille, la plaquette, que je vais te remettre tu vas dessiner les contenus que tu as imaginés au vase.

Tu as trente minutes pour réaliser ce que tu as mimé.

Lorsque tous et chacun ont remis leur feuille, à main levée, demander quel est le mime qu'ils ont préféré effectuer et pour quelle raison.

Sur la feuille d'auto-correction, en suivant chacun des énoncés, à main levée ou par écrit, recueillir les commentaires des élèves.

3.2.1 Grille d'analyse de Taylor(1959).

Taylor(1959) en matière de créativité définit cinq niveaux qui seront utilisés intégralement dans la grille d'analyse 1 au tableau 7.

La créativité expressive, 1^e niveau: indépendante du savoir faire et de la connaissance de techniques.

La créativité productive, 2^e niveau: se reconnaît par la production d'objets indiquant nécessairement la maîtrise de l'environnement.

La créativité inventive, 3^e niveau: est l'établissement de relations nouvelles et inusitées.

La créativité innovatrice, 4^e niveau: résulte de la modification d'une connaissance pour en créer un nouvel objet.

L'émergence créatrice, 5^e niveau: se retrouve à ce stade lorsqu'il y a découverte d'un principe totalement nouveau.

Notre tableau 7 place ainsi dans l'ordre chacun des niveaux de la créativité de Taylor(1959). Nous retrouvons à même ce tableau l'échelle correspondant à chacun des niveaux permettant de coter la production de chacun des élèves.

Tableau 7

Grille d'analyse de Taylor(1959).

Niveau hiérarchique	échelle
La créativité expressive	1
La créativité productive	2
La créativité inventive	3
La créativité innovatrice	4
L'émergence créatrice	5

3.2.2 Grille d'analyse de Guilford(1968)

Nous ne pouvons continuer sans rappeler que Guilford(1968) définit quatre types de flexibilité et que nous n'en avons retenu qu'un type, la flexibilité d'adaptation (D.F.T.). Nous pourrions tout aussi bien lui donner l'appellation de production divergente de transformations figurales.

La production divergente(D) se caractérise par cette capacité de produire diverses et multiples informations à partir d'une information unique. Celle-ci sera calculée sur le nombre de productions diverses à un maximum de huit réponses possibles à partir de la stimulation unique.

Le contenu figural(F) s'évalue sur la relation entre la signification et la forme en l'examinant sur la transformation structurale, évalué également à partir du nombre de modifications amenant à un maximum de huit réponses possibles.

La catégorie transformation(T) se reconnaît par les redéfinitions et les modifications de classe ou des restructurations d'unités, elle se calcule sur une possibilité de six.

Tableau 8

Grille d'analyse de Guilford(1968)

La production divergente(D)	1	2	3	4	5	6	7	8
Le contenu figural(F)	1	2	3	4	5	6	7	8
La catégorie transformation(T)	0	1	2	3	4	5	6	

La grille utilisée quant à l'analyse est conçue de manière à inclure une entrée pour les cinq niveaux hiérarchiques de Taylor sous la variable Y. Les variables X1, X2 et X3 servent d'entrée à la flexibilité d'adaptation. X1 correspond à la production divergente, X2 au contenu figural et X3 à la catégorie de transformation qui se retrouvent au

haut de notre grille comme suit.

Tableau 9

Tableau des compilations.

Unité statistique	Y	X1	X2	X3
1	4	4	2	3
2	4	5	2	3
3	4	6	4	3
4	4	4	4	3
5	4	4	3	2
/	/	/	/	/
20	3	3	1	0
21	4	6	4	3
22	4	4	2	1
23	4	4	2	1
n	Y	X1	X2	X3
	niveaux de créativité	production divergente	contenu figural	catégorie transformation

Chacune des unités statistiques que nous retrouvons dans la première colonne correspond à un élève. Pour chacun des élèves nous introduisons de manière horizontale le résultat à la grille de Taylor(1959) puis ensuite les résultats obtenus au D.F.T. de Guilford(1968).

CHAPITRE 1V

Présentation et interprétation des résultats

4.1 Présentation des résultats.

L'échantillon de la population comprend $n=23$ unités statistiques, nous mesurons les caractères X_1 , X_2 , X_3 de

Tableau 10

Tableaux de données bivariées.

Résultats obtenus à la production figurale.

Unité statistique	X_{1i}	Y_i	Unité statistique	X_{2i}	Y_i
1	4	4	1	2	4
2	5	4	2	2	4
3	6	4	3	4	4
4	4	4	4	4	4
5	4	4	5	3	4
6	4	4	6	2	4
7	3	3	7	1	3
8	4	4	8	2	4
9	3	3	9	1	3
10	3	3	10	1	3
11	4	4	11	4	4
12	4	4	12	2	4
13	3	3	13	1	3
14	6	4	14	4	4
15	3	3	15	1	3
16	4	4	16	2	4
17	5	4	17	3	4
18	4	4	18	2	4
19	5	4	19	3	4
20	3	3	20	1	3
21	6	4	21	4	4
22	4	4	22	2	4
23	4	4	23	2	4
n	X_1	Y	n	X_2	Y
X1 Production divergente Y Niveaux de créativité			X2 Contenu figural Y Niveaux de créativité		
N= 23 r= 4,13 Ecart-type de 0,95			N= 23 r= 2,30 Ecart-type de 1,08		

Tableau 10(suite)

Tableaux de données bivariées.

Résultats obtenus à la production figurale.

Unité statistique	X3i	Yi
1	3	4
2	3	4
3	3	4
4	3	4
5	2	4
6	1	4
7	0	3
8	1	4
9	0	3
10	0	3
11	3	4
12	2	4
13	0	3
14	3	4
15	0	3
16	1	4
17	2	4
18	3	4
19	2	4
20	0	3
21	3	4
22	1	4
23	1	4
n	X3	Y
X3 Catégorie transformation		
Y Niveaux de créativité		
N= 23		
r= 2,61		
Ecart-type de 1,21		

Guilford et le caractère Y de Taylor. Nous regroupons par paires les observations ou les données qui constituent des données bivariées. Nous nommons nos sujets par rang horizontal au tableau de dispersion. Le tableau de dispersion est simple et permet de déceler d'un coup d'oeil toutes tendances à une relation entre les caractères.

Les tables d'intercorrélations placent en parallèle la notion de flexibilité de Guilford(1967) sur ses composantes soit la production divergente, le contenu figural, la catégorie transformation et la hiérarchie de la créativité de Taylor(1959) tel qu'avancé dans notre objectif de recherche.

Les résultats du tableau 10 font apparaître un ensemble de corrélations positives. Nous notons que la corrélation entre les niveaux de créativité et la production divergente pour $N = 23$, $r = 4,13$ significatif pour un écart-type de $0,95$, les niveaux de créativité et le contenu figural $N = 23$, $r = 2,30$ significatif avec un écart-type de $1,08$ puis pour les niveaux de créativité et la catégorie transformation $N = 23$, $r = 2,61$ significatif avec un écart-type de $1,21$.

Nous remarquons que les corrélations entre les niveaux de créativité et la production divergente sont plus élevées que celles entre les niveaux de créativité pour la catégorie de transformation et le contenu figural. Cependant elles sont moins élevées entre la catégorie de transformation et les niveaux de créativité.

Aux résultats obtenus sur l'analyse de la production divergente et les niveaux de créativité: 26% sur l'échelle de Guilford se retrouvent au niveau 3, 48% au niveau 4, 13% au niveau 5 et 13% au niveau 6 sur une échelle de 1 à 8. Aux résultats obtenus sur l'analyse du contenu figural et les niveaux de créativité: 26% sur l'échelle de

Guilford se retrouvent au niveau 1, 39% au niveau 2, 13% au niveau 3 et 22% au niveau 4 sur une échelle de 1 à 8. Aux résultats obtenus sur l'analyse de la catégorie de transformation et les niveaux de créativité: 26% se retrouvent au niveau 0, 22% au niveau 1, 17% au niveau 2 et 35% au niveau 3 sur une échelle de 0 à 6.

Tableau 10a
Présentation des résultats

	Production divergente	Contenu figural	Catégorie de transformation	
Niveau 8	-	-	Niveau 6	-
Niveau 7	-	-	Niveau 5	-
Niveau 6	13%	-	Niveau 4	-
Niveau 5	13%	-	Niveau 3	35%
Niveau 4	48%	22%	Niveau 2	17%
Niveau 3	26%	13%	Niveau 1	22%
Niveau 2	-	39%	Niveau 0	26%
Niveau 1	-	26%		

Nous répondons positivement à notre objectif de recherche en indiquant une valeur positive aux scores de coefficient de corrélation où les valeurs de coefficients de corrélation calculés entre les scores à l'épreuve de flexibilité permettant de retrouver une corrélation positive entre le D. F. T. de Guilford (1968) et les éléments hiérarchiques de Taylor (1959).

Certains pourraient être perplexes face à l'unicité que représente chacune des plaques expérimentales pouvant renforcer l'intensité des corrélations en démontrant une surestimation du pourcentage de variance. L'analyse de

données de Edwards(1966) démontre la fidélité intercotateur. La subjectivité du cotateur pourrait créer un biais sur l'imprécision de la définition des catégories. Edwards(1966) va saturer sur le facteur de flexibilité spontanée de Guilford à .93 pour le test des associations et à .82 aux listes d'objets pour un ensemble de deux cents cotateurs.

Carlier(1973) testa la fidélité de cotation entre plusieurs cotateurs à partir de trois étudiants de troisième année en Psychologie. La corrélation moyenne entre les cotateurs se situe à .94 pour les différentes épreuves.

L'épreuve fut présentée comme un jeu et dans un temps limite. Ces épreuves de créativité sont fortement corrélées lorsque nous utilisons un tableau de compilation. De par notre auteur principal, Guilford(1968), nous constituons les éléments de X1 production divergente, X2 contenu figural et X3 catégorie de transformation pour arriver à créer une représentation simple. Ces facteurs de connaissance de Guilford(1968) constituent une structure simple et un postulat. Le test de reconnaissance de relations entre Taylor et Guilford est fortement corrélé indiquant une production divergente quant à l'application contrôlée, soit à la passation du test. Test basé sur l'articulation de l'exploration des actions possibles avec un objet utilisé selon des attributions imaginées. Cette mise en action est dépendante et infirme le cadre pédagogique de l'objectif 5.1.

Tableau 11

Tableau des compilations.
 Résultats obtenus à la production figurale
 Tableau de compilation incluant l'ensemble des variables.

Unité statistique	Y	X1	X2	X3
1	4	4	2	3
2	4	5	2	3
3	4	6	4	3
4	4	4	4	3
5	4	4	3	2
6	4	4	2	1
7	3	3	1	0
8	4	4	2	1
9	3	3	1	0
10	3	3	1	0
11	4	4	4	3
12	4	4	2	2
13	3	3	1	0
14	4	6	4	3
15	3	3	1	0
16	4	4	2	1
17	4	5	3	2
18	4	4	2	3
19	4	5	3	2
20	3	3	1	0
21	4	6	4	3
22	4	4	2	1
23	4	4	2	1
n	Y	X1	X2	X3

La valeur des coefficients de corrélation de l'expérience nous permet de postuler sur une valeur appréciable quant au niveau de la corrélation entre le D.F.T. de Guilford(1968) et les éléments hiérarchiques de Taylor(1959). L'objectif 5.1 qui amène à explorer les actions possibles avec l'objet utilisé selon des attributions imaginées trouve une explication par référence aux théories de Guilford(1968) et Taylor(1959).

4.2 Interprétation des résultats.

A la lumière des résultats obtenus nous constatons que le groupe d'élèves est habileté à la production divergente. Nous devons cependant souligner que notre groupe cible est un groupe qui a toujours bénéficié d'un enseignement divergent.

L'enseignement que ces élèves ont reçu correspondait davantage à un enseignement qui stimulait plusieurs réponses à un seul stimulus. Cet enseignement dispensé auprès de notre public cible offrait des activités composées de manière à créer plusieurs relations dans un problème. Ces élèves étaient pour ainsi dire face à plusieurs démarches et à plusieurs réponses. Ce groupe classe vivait en situation de valorisation de modalités de production divergente. Une telle valorisation amène l'élève à découvrir son potentiel et s'impliquer. Il s'implique en utilisant les techniques et matériels pour créer un produit.

La présente recherche permet de déterminer si la valorisation à la production divergente influence nos sujets. Notre question de départ était de voir si dans une perspective cognitiviste nous pouvons établir un lien entre une pratique de l'art dramatique et une modalité de valorisation de production divergente impliquant la notion de flexibilité. Nous n'avions pas le choix d'intrégrer la notion parallèle à notre objectif visé, la notion de la flexibilité. Nous devions ainsi voir s'il y avait présence de la notion de

la flexibilité dans notre activité d'apprentissage et cette notion est présente.

Gartenhaus (1984) va encore plus loin en impliquant l'ensemble de la démarche cognitive comme nécessaire pour la planification de design d'enseignement. Il est plus que probable que nous retrouvions des situations d'apprentissage du type convergent à même les activités académiques. Une activité qui au contraire amène une situation d'apprentissage divergente développe certaines caractéristiques pour accroître l'aspect intellectuel dans la situation d'apprentissage.

Fineberg (1987) reconnaît une certaine absence quand au curriculum créativité. Des notions comme la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration qui normalement devraient obtenir des résultats élevés sur le test de Torrance (1970) donnent des résultats peu élevés. Cependant lorsque nous regardons les résultats obtenus par école, suite au prétest et au posttest nous apercevons des différences positives, soit un accroissement. Il encourage fortement l'application d'activités touchant l'expression de la pensée par le médium de l'art.

Quant à nous, pour déterminer la présence de la notion de flexibilité, nous avons procédé à la mise en corrélation de plusieurs notions inhérentes à la valorisation de production divergente.

Nous tentons de rendre le plus spécifiquement l'apparition du phénomène flexibilité en utilisant des relations entre les produits de l'enfant retenus sur leurs plaques expérimentales. En récupérant leurs productions figurales nous obtenons plusieurs corrélations positives.

La flexibilité d'adaptation fut présente lors de l'activité d'apprentissage c'est ce que nous révèlent les plaques après analyse. Nous synthétisons en terme de niveau d'habileté notre observation par le calcul des caractéristiques Taylor(1959) soit les niveaux de créativité et avec Guilford(1968) le D.F.T., démontrant que 74% des élèves du groupe ont performé au niveau 4, 5 et 6 quant à la production divergente.

Nous avons ainsi découvert qu'à partir des actions possibles avec un objet utilisé selon des attributions imaginées par l'enfant, il existe un point commun entre la production de l'enfant en art dramatique et la cognition de l'enfant.

Cette cognition touche le traitement de l'information. Gagné (1976,1988,1992) ouvre ainsi les perspectives sur la complémentarité environnementale dédiée à la leçon d'apprentissage. Gagné énonce ainsi des perspectives à l'activité cognitive car l'intégration des idées cognitives dans le monde des arts et de l'enseignement suppose une certaine assimilation qui ne va pas sans l'activité

d'apprentissage.⁵ Les théories de Guilford(1968) et Taylor(1959) s'imbriquent à même un processus d'apprentissage, les évènements externes d'enseignement influencent un ou plusieurs processus internes d'apprentissage. L'enseignant provoque un processus d'apprentissage, lequel supporte l'atteinte d'un ou plusieurs objectifs d'apprentissage, tel celui du programme d'art dramatique.

5 Gagné(1976). Les principes fondamentaux de l'apprentissage (R.Brien et R.Paquin, Trad). Les éditions HRW Ltée. Montréal.

Avant qu'un nouvel apprentissage ne se réalise il se peut que la stimulation nécessite un rappel constituant le recouvrement des entités apprises. Nous nous permettons alors de demeurer flegmatique face à l'idée de stimulation car ce concept devient descriptif à l'idée d'atteinte d'objectif d'apprentissage tant cognitif qu'artistique. Certains facteurs de la situation d'apprentissage varient, ce qui détermine la complexité de la communication. Nous cherchons ici ce qui sera appris et son entrée en mémoire. L'ensemble des indices choisis pour guider l'apprentissage développe la rétention parce qu'ils aident celui-qui-apprend à emmagasiner et rappeler l'appris a priori. Un nouvel exemple améliore la rétention, il facilite le repérage et le retrait de ce qui a été appris lorsqu'un espace de quelques jours ou semaines suit l'apprentissage initial. La diversité des exemples est reconnue pour favoriser la rétention, parce qu'ils permettent à l'étudiant d'acquérir des indices internes supplémentaires qu'il pourra utiliser pour fouiller sa mémoire. Il est certain que nous devons chercher dans nos activités d'apprentissage à promouvoir la performance et le transfert. Le transfert est utilisé pour générer un nouvel apprentissage soit à l'intérieur d'une leçon ou sur une séquence d'apprentissage. Le transfert provoque le repérage et le retrait puis en accroît sa performance à l'intérieur de nouvelles situations où s'incorporent des capacités déjà acquises. La performance est conçue comme une action terminale de l'événement d'apprentissage, il précède la série des révisions et de la tâche de transfert à de nouvelles situations. L'étudiant peut ainsi démontrer sa performance dans ces nouvelles situations favorisant sa propre reconnaissance à l'action. La démonstration de la performance doit être jointe rapidement au feed-back informatif si l'on veut qu'il y ait renforcement.

CONCLUSION

La recherche effectuée dans le cadre de ce mémoire avait pour but d'établir un lien entre l'activité d'apprentissage portant sur l'objectif 5.1 du programme d'art dramatique du Ministère de l'éducation du Québec(1981), objectif consistant à explorer les actions possibles avec un objet utilisé selon des attributions imaginées et la modalité de valorisation de production divergente.

Pour cette valorisation de production divergente nous avons fait appel au modèle d'enseignement, Gagné (1976,1988, 1992) processus d'apprentissage, contextualisé sous la pensée créatrice impliquant la notion de flexibilité de Guilford (1967) et la hiérarchie de la créativité de Taylor(1959).

L'étude du type corrélationnel a été menée auprès d'élèves ayant entre 9 et 12 ans, correspondant au niveau de la 5e année primaire. Nous retrouvons parmi ce groupe 12 garçons et 11 filles.

Les résultats ont démontré, lorsque nous avons placé la flexibilité d'adaptation, D.F.T. de Guilford(1968) et la hirarchie de la créativité de Taylor(1959), un ensemble de corrélations positives. Plus précisément nous remarquons un niveau de production divergente très élevé chez notre groupe d'expérimentation. 48% des élèves se situent au niveau 4,

13% se situent au niveau 5 et 13% au niveau 6 soit 74% des élèves se retrouvent dans les niveaux supérieurs. Quant aux corrélations, entre les niveaux de créativité et la production divergente la corrélation est de 4,13 ce qui est très significatif; entre les niveaux de créativité et le contenu figural la corrélation est de 2,30 significative; et entre les niveaux de créativité et la catégorie transformation la corrélation est de 2,61 significative.

La présente recherche corrobore les résultats de la théorie de Guilford et de Taylor au sujet du courant pédagogique cognitif qui porte sur la façon de s'approprier les connaissances dans l'environnement éducatif.

La planification d'un cours se fait souvent en terme d'unités. Les objectifs d'apprentissage sont rarement découpés dans le but de parvenir à un seul type de produit. La recherche sur les corrélats factoriels des théories de Guilford(1968) et Taylor(1959) n'auront donc de sens qu'à partir du moment où elles s'intégreront à l'application pédagogique. Les théories de la créativité ne sont pas une fin en soit mais un préalable à l'application et à l'investigation expérimentale. Il est important pour nous que l'enseignant puisse se créer une certaine représentation de son action pédagogique et du degré de succès de sa planification d'enseignement.

Un objectif comme celui correspondant à l'exploration des actions possibles avec un objet utilisé selon des attributions imaginées doit correspondre à la notion de jeu spontané.

La notion de jeu spontané de l'enfant en matière d'art dramatique, en terme de planification d'enseignement, est perçue comme un moyen permettant de passer à l'action. En ce sens nous parlons de langage dramatique.

C'est à cette limite que nous rattachons l'activité exploratoire de l'enfant. Pour nous la créativité converge vers l'existence des niveaux hiérarchiques de Taylor(1959). L'activité d'exploration pour l'enfant est l'occasion d'explorer certaines possibilités de son corps, de sa voix ou de l'environnement et d'acquérir ainsi plus d'aisance, de confiance et d'habileté dans l'utilisation qu'il en fait pour s'exprimer M.E.Q.(1981).

Cette osmose entre l'art dramatique puis le contenu de Guilford(1968) et Taylor(1959) soit deux domaines de diffusion, la créativité et l'art dramatique, trouvent leurs influences réciproques dans une planification d'enseignement. Nous parlons alors en terme d'événement d'apprentissage.

Ainsi en terme d'événement d'une leçon la motivation est utilisée pour éveiller l'intérêt de l'élève. Nous concevons donc cette motivation comme étant un moyen

faisant appel au développement de la curiosité de l'élève, comme un besoin d'améliorer ses connaissances ou son potentiel. Le fait d'informer l'élève de l'objectif d'apprentissage crée une expectation soit une disposition persistante tout au long de l'acte d'apprentissage.

Dans le cadre de cette limite la stimulation sert à attirer l'attention. Il s'agit ainsi de placer en relief les concepts et postulats utiles qu'éveille l'objectif d'apprentissage donné lorsque vient la mise en situation, soit la sélection perceptive de certaines composantes.

Gagné(1976,1988,1992) répond à la justification de notre schéma théorique. Celui-ci permet de montrer la liaison existant entre la flexibilité et la créativité. On pourrait éventuellement envisager la mise en oeuvre de programmes accordant davantage d'importance au processus cognitif. Plus généralement, l'existence d'une liaison entre la créativité et le processus d'apprentissage devrait être le point de départ de techniques pédagogiques visant à stimuler l'apprentissage.

Cette expérience fut entreprise sur un petit nombre de sujets. Malgré ce fait cette recherche propulse vers l'avant. Il n'est pas facile de faire une expérience scientifique lorsque se retrouve inclus l'enseignement de l'art dramatique. Le protocole d'enseignement favorise la démarche pédagogique du guide pédagogique qui l'accompagne.

De plus le progrès accompli par les élèves est évalué à l'aide de la grille développée par le ministère de l'Education (Thérien, 1994).

La grille d'évaluation formative utilisée régulièrement dans l'expression-communication se retrouve composée de modalités de créativité. L'art dramatique ne fait pas uniquement valoriser le jeu dramatique mais elle incorpore les modalités de créativité. L'élève ne se retrouve plus évalué sur une échelle de rarement, parfois, souvent, la plupart du temps et toujours. L'élève est maintenant évalué sur les caractéristiques à l'expression communication.

Les caractéristiques à l'expression communication comme l'utilisation d'objet selon des attributions imaginées se retrouvent évaluées sur la capacité d'expression, de production, d'invention et d'innovation. Certaines modalités de Taylor(1959) se retrouvent inscrites à même l'évaluation de l'action créatrice en art.

La pratique du théâtre par les enfants n'inhibe pas le développement de leur créativité. Celle-ci s'exprime surtout par la dramatisation, c'est-à-dire la capacité de créer la fable et les personnages, ainsi que par l'originalité démontrée dans l'improvisation (Thérien 1994).

En terme de perspectives pour notre recherche nous sommes en position de nous poser quelques questions. Quelles

perspectives cette recherche permet-elle d'ouvrir? Les modalités de la créativité sont-elles applicables dans les différents contenus de l'Art?

Nous avons ainsi tenté d'élucider par ce projet descriptif l'étude significative de la notion de flexibilité dans l'apprentissage des arts dramatiques au niveau primaire. Une telle étude s'est élaborée sur des structures d'apprentissage utilisées et à partir de plusieurs auteurs qui ont permis de ressentir un sens pédagogique en art dramatique.

En s'exprimant de manière symbolique nous avons essayé, voyagé sur différents courants éducationnels, sur différents courants pédagogiques pour élarger la conception du processus d'apprentissage si essentiel à l'application pédagogique de l'art dramatique au niveau primaire.

Nous nous sommes situés au niveau du processus d'apprentissage; dans une étude subséquente il serait intéressant d'étudier son articulation dans un contexte d'enseignement comme celui de l'art dramatique.

Entre la formation des maîtres, la pédagogie émise par les programmes d'art dramatique et ce qui se vit en milieu d'apprentissage, comme la politique structurale, nous nous interrogeons sur ce qui est appris par l'élève et les pédagogies avancées pour arriver à la réalisation de tels

apprentissages.

Phénomène éclectique qui nous préoccupe et qui génère la question suivante: en situation d'apprentissage quels sont les événements éducatifs caractéristiques à l'art dramatique qui assurent aux enseignants la possibilité de rendre le développement intellectuel du sujet à son maximum d'efficacité. Tout autant pour la conception d'évaluation et la gestion des apprentissages.

Cette perspective s'attarde alors à la politique de formation et plus précisément à ce qui a trait au contexte physique. Elle devra alors viser la situation du phénomène de l'apprentissage vécu par l'élève en milieu scolaire.

Cependant il ne faut pas délaissier l'aspect du cadre conceptuel de l'apprentissage qui joue un rôle important dans l'élaboration d'un programme d'enseignement destiné à l'enseignement primaire. Un programme d'enseignement constitue une ressource de premier ordre dans sa particularité de subvenir à la politique éducative, de manière organisationnelle du système.

Nous ne délimitons pas notre perspective en matière de politique éducative qu'à l'application des programmes mais également à sa valeur en matière de didactique, soit le savoir contenu dans ses dimensions pédagogiques, méthodes et techniques. L'émission d'une recherche subséquente devrait

alors transiter sur cette proportion d'adaptation du savoir enseigné et sur cette accommodation que peuvent en tirer les élèves.

Il sera alors possible de délimiter et d'articuler autour de cette capacité de concevoir et d'évaluer un projet éducatif dans un domaine d'apprentissage comme celui de l'art dramatique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ministère de l'Éducation du Québec (1981). Programme d'études Primaire, Art.
- Amegan Samuel (1993). Pour une pédagogie active et créative. 2e ed. Presses de l'Université du Québec. Québec.
- Ausubel David Paul (1978). Educational psychology: a cognitive view. 2nd ed. Holt, Rinehart and Winston. New York.
- Barron Frank (1969). Creative Person and Creative Process. Holt. Rinehart and Winston, Inc. New York.
- Bandura Albert (1986). Social foundation of thought and Action . A social Cognitive Theory. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall. New Jersey.
- Berlyne D.E. (1965). Structure and Direction in Thinking. New York: J.Wiley.
- Bateson Gregory (1984). La nature et la pensée. Edition Seuil. Paris.
- Berthiaume François, Lamoureux André (1981). Initiation à la recherche en psychologie. Edition Etudes Vivantes, Montréal.
- Binet Alfred , Simon Théophile (1909). L'intelligence des imbéciles. Année psycho., 15.
- Binet Alfred (1973). L'étude expérimentale de l'intelligence. Les classiques de la psychologie. Ed M. Fromentier. Paris.
- Bourdieu Pierre, Gros François (1989). Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement. In Le monde de l'éducation. Proposition de Conseil National des programmes.

- Brien Robert (1994). Sciences cognitives et formation. 2e Edition. P.U.Q.. Québec.
- Bruner Jerome Seymour (1962). On knowing : essays for the left hand. Belknap Press of Harvard University Press. Cambridge. Massachusetts.
- Brunschvicg Léon (1953). Le progrès de la conscience. t 11.2e ed. Presse Universitaire de France. Paris.
- Carlier Michèle (1973). Etude différentielle d'une modalité de la créativité : La flexibilité. Paris : Ed centre national de la recherche scientifique.
- Commission Scolaire Samuel-De-Champlain (1994). Guide, Manuel de l'enseignant et de l'enseignante, programme d'art dramatique, atelier pratique. Québec.
- Danvers Francis (1992). 700 mots-clefs pour l'éducation. Presses universitaires de Lille. France.
- Demnard Dimitri, Fourment Dominique (1981). Dictionnaire d'histoire de l'enseignement. Editions universitaires.
- Descartes Remi (1596-1650). Œuvres philosophiques. Classique Garnier. Paris. v2 1639-1642.
- Eberle Robert F., Williams Frank Edwin (1970). Content Process Practice Creative Production in the Classroom. Edwarville : Creative Concepts Unlimited.
- Fineberg Carol (1987). Thinking trough the Arts : A Comprehension Arts in Education Program. Dissertation Abstracts International, SO 018 578. (Microfiche ED 288 790).
- Gagné Robert M. (1976). Les principes Fondamentaux de L'apprentissage (R.Brien et R.Paquin, Trad). Les éditions HRW Ltée. Montréal.

- Gagné Robert M. (1988). Essential of Learning for Instruction Prentice Hall Inc. New Jersey.
- Gagné Robert M. et Al (1992). Principles of Instructional Design. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. New York, Philadelphia.
- Gardner Howard (1991). The unschooled mind: How children think and how scools should teach. BasicBooks. Inc; New York, NY.
- Gartenhaus Alan (1984). Museums and Critical Thinking Skills for Students. Dissertation Abstracts International, SO 015 891. (Microfiche ED 249 128),
- Guilford Joy Paul (1956). The structure of intellect . Psychologie. Bull.
- Guilford Joy Paul (1965). Fundamental statistics in psychology and education. McGraw-Hill. New York.
- Guilford Joy Paul (1967). The nature of human intelligence. McGraw-Hill. New York.
- Guilford Joy Paul & coll.(1968). Intelligence, Creativity and their Educational Implications. Robert R. Knapp. California, San Diego.
- Hayes John R. (1990). Cognitive Processes in Creativity. Occasional Paper No. 18 . Dissertation Abstracts International, CS 009 948, (Microfiche ED 317 947).
- Houle Michel (1987). Jeu-apprentissage: art dramatique. Les entreprises culturelles, La Prairie.
- Hull Clark Léonard (1943). Principles of Behavior. Appleton. New York.
- Key Sandra (1990). Cognitive Theory : An Element of Design for Arts Education. Design for Arts in Education; v92 n2 p 10-20 Nov-Dec.

- Matthysse Steven (1984). La conscience (D. Dodier , trad.). Le cerveau. Educational Broadcasting Corporation. Wnet. New York. Antenne 2Tv-France (ed).
- Moore Ruth (1966). L'évolution (P.Germa, trad). Life le monde vivant. Collection Life.
- Myhen Jim (1984). La conscience (D.Dodier,trad.). Le cerveau. Educational Broadcasting Corporation. Wnet. New York. Antenne 2Tv-France (ed).
- Paré André (1977). Créativité et pédagogie ouverte. Volume I. Ed. NHP. Succ. Ste-Rose, Ville de Laval. Québec.
- Paré André (1977). Créativité et pédagogie ouverte . Volume 2. Ed. NHP. Succ. Ste-Rose, Ville de Laval. Québec.
- Parnes Sidney Joy (1967). Creative Behavior Guidebook. Scribners. New York.
- Piaget Jean et Inhelder Barbel(1968).Mémoire et intelligence. Presse Universitaire de France. Paris.
- Sefer Jasmina (1987). Measuring Divergent Abilities . Dissertation Abstracts International ,TM 012 983. (Microfiche ED 316 551).
- Schutz William C.(1967). Expanding Human Awareness. Grove Press. New York.
- Skinner Burrhus Frederic (1988). L'analyse expérimentale du comportement: un essai théorique. (A. M. et M.Richel, trad,) P. Mardaga. Bruxelles.
- Staats Arthur W. (1986). Behaviorisme social. Ed Bahaviora. Brossard. Québec.
- Taylor Calvin W., (1972). Climate for Creativity. Pergamon Press. Library of Congress Catalog No. 70-112399. New York.

- Taylor Irving A., Getzels Jacob W. (1975). Perspectives in creativity. Aldine Pub., Chicago.
- Thérien Chantal (1994). Les retombées éducatives d'un projet théâtral. Revue de l'association québécoise des professeurs d'art dramatique, attitudes, 21, 3-12.
- Torrance E. Paul (1970). Encouraging Creativity in the Classroom. W.M.C. Brown Co. Publ.
- Thorndyke Perry W., (1979). Training Procedures For Map Learning. Dissertation Abstracts International, 80 012 483. (Microfiche ED 184 949).
- Wallas Graham (1926). The art of thought. Harcourt Brace. New York.
- Watson John (1972). Le behaviorisme. Centre d'étude et de promotion de la lecture. Paris.
- William C. Schutz (1967). Joy : Expanding human Awareness. Grove press. New York.
- Williams Frank Edwin, Eberle Robert F. (1967). Content Process Practice Creative Production in the Classroom. Edwarsville ; Creative Concepts Unlimited.
- Williams F.E. (1968). Productive Thinking in Education. Ed. National Education Association. Washington D.C..
- Zillman Dolf (1991). Responding to the screen : Reception and reaction processes. Hillsdale ; Lawrence Erlbaum Associates Inc. Jennings Bryant, Dolf Zillmann, Eds.

APPENDICE A

Matériel expérimental

1. Considération pédagogique

Les nouveaux programmes présentent, en général, des objectifs bien définis et des contenus d'apprentissage plus précis, qui facilitent l'action de l'enseignant et le progrès continu de l'enfant (M.E.Q., 1981).

1.1 Le domaine de l'art.

L'art tire sa substance des sentiments et des réactions humaines; il prend sa source dans le vécu. Il permet à l'individu de poser des gestes en relation avec sa pensée, son originalité, sa capacité de concrétisation et de prendre conscience de son pouvoir de communication avec lui-même et avec son environnement (M.E.Q., 1981).

Le domaine de l'art repose sur certains principes qui méritent d'être tenus pour fondamentaux, à savoir:

- que l'art est un moyen privilégié de comprendre l'homme et son univers par un mode de connaissance intuitive;
- que l'art permet à tout individu d'éprouver du plaisir à reconnaître des médiums d'expression et de communication
- qui s'inscrivent dans son univers et à se reconnaître en eux.
- que l'art est à la base de l'existence de toute société, jouant un rôle non seulement au niveau des rituels, mais aussi dans la vie personnelle des citoyens.

L'expérience esthétique est présente dans la création, qui est l'expression d'une unité, d'une sensibilité. Cette expérience est organique et n'a de règles que celles que se donne le pratiquant; autrement, on aboutit au dogmatisme. Il résulte que toute règle appliquée rigidement à l'expression créatrice nuit au développement esthétique, lequel se révèle dans les produits de l'activité créatrice des enfants, par leur sensibilité croissante à l'unité de leurs expériences.

1.2 La démarche disciplinaire

Une démarche disciplinaire renferme l'ensemble des connaissances à acquérir par des expériences variées dans le domaine d'une discipline. Dans ce programme, nous avons voulu décrire le processus de la démarche afin d'en bien faire comprendre les étapes.

L'être par le contact sensoriel avec l'environnement, se fait une image de la réalité grâce au pouvoir de son imagination. Cette image, remplie d'émotion ; de sensation, d'intuition, altérée à tout instant par de nouvelles perceptions, est en constante transformation. D'abord insaisissable, à la manière d'un rêve, c'est à travers la réalisation qu'elle devient visible: l'artiste, en la représentant, s'y reconnaît, en prend pleinement conscience et apprend ainsi à mieux se connaître. Cette démarche constitue donc un élément essentiel dans la formation de l'être, car elle est une démarche vers la connaissance de soi et de l'environnement.

Percevoir-réaction, faire-réalisation, réflexion-réaction constituent les éléments interchangeables du processus. Toutefois, si leur ordre n'est pas immuable, la présence de chacun est indispensable (M.E.Q. 1981).

Il faut voir cette démarche comme un processus de création et Michel Houle (1987) avance également qu'il ne faut pas considérer le produit artistique comme une finalité.

1.3 La démarche pédagogique

La démarche pédagogique se fonde sur le processus développé dans la démarche disciplinaire. Par conséquent, c'est en fonction des trois moments-types de ce processus qu'elle propose une exploration du langage dramatique dans ses multiples utilisations (M.E.Q., 1981)

Percevoir. La levée d'images associée à la perception demande de la part de l'enseignant une présence attentive à ce qui se passe dans le groupe afin de créer des mises en situation susceptibles de développer une disponibilité physique, affective et intellectuelle chez les enfants.

L'enseignant sensible aux manifestations des enfants peut, selon l'état d'apathie ou d'excitation de ceux-ci, créer le climat favorable à cette mise en disponibilité par des activités qui occasionnent une grande dépense d'énergie, et, par là, un état d'éveil accru jeu dans l'espace avec ou sans manipulation d'objet - mises en train corporelles; ou inversement, par des activités calmes qui permettent un dépôt d'énergie progressif, et, par là, une plus grande concentration jeux d'exploration sensorielle, d'observation, de relaxation.

Grâce à cette disponibilité, les interactions multiples dans le groupe, aussi bien que les thèmes utilisés par l'enseignant dans la proposition des activités, deviennent catalyseurs d'images. Les thèmes reliés à la vie quotidienne de l'enfant, à son environnement, à la littérature, etc. stimulent sa mémoire sensorielle et affective, de même que son imagination, et l'aident à s'impliquer d'une façon personnelle et entière dans son jeu.

Faire. L'actualisation des images intérieures, leur mise en action est d'ordre varié en jeu dramatique. Les différentes formes qu'elle peut prendre doivent être présentées dans une progression qui tient compte de l'âge de l'enfant et de l'expérience qu'il a du jeu dramatique, afin que le processus d'apprentissage du langage dramatique remplisse son rôle dans la formation globale de l'enfant.

Deux types d'activités peuvent être proposées aux enfants: des activités d'exploration du langage dramatique, d'une part, et des activités d'expression-communication exploitant globalement ce langage, d'autre part. L'un et l'autre type d'activités permettent à l'enfant d'actualiser ses images dans l'action.

Réagir. A l'occasion d'une mise en action, certaines prises de conscience s'opèrent naturellement. Ce réagir spontané de l'enfant contribue à renouveler ses images, l'amène à approfondir son implication et à mieux utiliser les éléments du langage dramatique. Mais l'enseignant propose aussi des retours sur l'expérience vécue, des rétroactions, moments privilégiés où les enfants échangent sur leur jeu.

Dans cet échange, l'occasion est donnée à l'enfant de communiquer aux autres enfants du groupe les émotions et les idées vécues et exprimées au cours d'une activité, de même que les moyens utilisés pour les exprimer. De cette façon, il est amené à prendre conscience de sa vision personnelle du monde et du réel et à s'approprier progressivement les éléments de base du langage dramatique.

De plus, si l'enseignant sait créer un climat d'échange où les différences individuelles sont respectées, la rétroaction permet à l'enfant d'enrichir son expérience des expériences vécues par les différents individus du groupe. Sur un plan personnel, il gagne ainsi une meilleure connaissance du monde et de lui-même en tant que différent d'autrui. Sur un plan disciplinaire, cet échange contribue à élargir sa connaissance du langage dramatique.

Certaines considérations pédagogiques sont soulevées de la part de Michel Houle (1987) sur cette démarche pédagogique.

- l'enseignant doit créer un climat de confiance,
- accepter de vivre avec les différences des autres,
- favoriser le respect entre les participants,
- importance à accorder à la gratuité et au plaisir,
- proposer le plus possible des situations liées au vécu de l'élève.
- tenter de faire vivre à l'élève la globalité du processus.

1.4 Résultats aux grilles d'analyse.

Tableau 12

Grille d'analyse 1

Résultats obtenus selon la grille de Taylor (1959, les niveaux de créativité pour chacun des sujets, n= 23

SUJET 1	1	2	3	X	5
SUJET 2	1	2	3	X	5
SUJET 3	1	2	3	X	5
SUJET 4	1	2	3	X	5
SUJET 5	1	2	3	X	5
SUJET 6	1	2	3	X	5
SUJET 7	1	2	X	4	5
SUJET 8	1	2	3	X	5
SUJET 9	1	2	X	4	5
SUJET 10	1	2	X	4	5
SUJET 11	1	2	3	X	5
SUJET 12	1	2	3	X	5
SUJET 13	1	2	X	4	5
SUJET 14	1	2	3	X	5
SUJET 15	1	2	X	4	5
SUJET 16	1	2	3	X	5
SUJET 17	1	2	3	X	5
SUJET 18	1	2	3	X	5
SUJET 19	1	2	3	X	5
SUJET 20	1	2	X	4	5
SUJET 21	1	2	3	X	5
SUJET 22	1	2	3	X	5
SUJET 23	1	2	3	X	5

Tableau 13

Grille d'analyse 2

Résultats obtenus selon un des paramètres de Guilford(1968)
la Production divergente pour chacun des sujets, n= 23

SUJET 1	1	2	3	X	5	6	7	8
SUJET 2	1	2	3	4	X	6	7	8
SUJET 3	1	2	3	4	5	X	7	8
SUJET 4	1	2	3	X	5	6	7	8
SUJET 5	1	2	3	X	5	6	7	8
SUJET 6	1	2	3	X	5	6	7	8
SUJET 7	1	2	X	4	5	6	7	8
SUJET 8	1	2	3	X	5	6	7	8
SUJET 9	1	2	X	4	5	6	7	8
SUJET 10	1	2	X	4	5	6	7	8
SUJET 11	1	2	3	X	5	6	7	8
SUJET 12	1	2	3	X	5	6	7	8
SUJET 13	1	2	X	4	5	6	7	8
SUJET 14	1	2	3	4	5	X	7	8
SUJET 15	1	2	X	4	5	6	7	8
SUJET 16	1	2	3	X	5	6	7	8
SUJET 17	1	2	3	4	X	6	7	8
SUJET 18	1	2	3	X	5	6	7	8
SUJET 19	1	2	3	4	X	6	7	8
SUJET 20	1	2	X	4	5	6	7	8
SUJET 21	1	2	3	4	5	X	7	8
SUJET 22	1	2	3	X	5	6	7	8
SUJET 23	1	2	3	X	5	6	7	8

Tableau 14

Grille d'analyse 3

Résultats obtenus selon un des paramètres de Guilford(1968)
le contenu figural pour chacun des sujets, n= 23

SUJET 1	1	X	3	4	5	6	7	8
SUJET 2	1	X	3	4	5	6	7	8
SUJET 3	1	2	3	X	5	6	7	8
SUJET 4	1	2	3	X	5	6	7	8
SUJET 5	1	2	X	4	5	6	7	8
SUJET 6	1	X	3	4	5	6	7	8
SUJET 7	X	2	3	4	5	6	7	8
SUJET 8	1	X	3	4	5	6	7	8
SUJET 9	X	2	3	4	5	6	7	8
SUJET 10	X	2	3	4	5	6	7	8
SUJET 11	1	2	3	X	5	6	7	8
SUJET 12	1	X	3	4	5	6	7	8
SUJET 13	X	2	3	4	5	6	7	8
SUJET 14	1	2	3	X	5	6	7	8
SUJET 15	X	2	3	4	5	6	7	8
SUJET 16	1	X	3	4	5	6	7	8
SUJET 17	1	2	X	4	5	6	7	8
SUJET 18	1	X	3	4	5	6	7	8
SUJET 19	1	2	X	4	5	6	7	8
SUJET 20	X	2	3	4	5	6	7	8
SUJET 21	1	2	3	X	5	6	7	8
SUJET 22	1	X	3	4	5	6	7	8
SUJET 23	1	X	3	4	5	6	7	8

Tableau 15

Grille d'analyse 4

Résultats obtenus selon un des paramètres de Guilford(1968)
la catégorie transformation pour chacun des sujets, n= 23

SUJET 1	0	1	2	X	4	5	6
SUJET 2	0	1	2	X	4	5	6
SUJET 3	0	1	2	X	4	5	6
SUJET 4	0	1	2	X	4	5	6
SUJET 5	0	1	X	3	4	5	6
SUJET 6	0	X	2	3	4	5	6
SUJET 7	X	1	2	3	4	5	6
SUJET 8	0	X	2	3	4	5	6
SUJET 9	X	1	2	3	4	5	6
SUJET 10	X	1	2	3	4	5	6
SUJET 11	0	1	2	X	4	5	6
SUJET 12	0	1	X	3	4	5	6
SUJET 13	X	1	2	3	4	5	6
SUJET 14	0	1	2	X	4	5	6
SUJET 15	X	1	2	3	4	5	6
SUJET 16	0	X	2	3	4	5	6
SUJET 17	0	1	X	3	4	5	6
SUJET 18	0	1	2	X	4	5	6
SUJET 19	0	1	X	3	4	5	6
SUJET 20	X	1	2	3	4	5	6
SUJET 21	0	1	2	X	4	5	6
SUJET 22	0	X	2	3	4	5	6
SUJET 23	0	X	2	3	4	5	6

1.5 Les activités d'expression-communication.

Les activités d'expression-communication visent une utilisation globale du langage dramatique à travers le jeu. Une certaine progression dans l'application proposée aux enfants s'avère nécessaire quant à l'application des activités pour assurer une qualité à l'apprentissage et à la validité des expériences de l'enfant en jeu dramatique.

1.6 Structure de l'atelier.

Percevoir.

Les élèves individuellement ayant les yeux fermés visualisent le concept émis par l'animateur: un vase.

Les élèves prennent le temps de visualiser un vase, sa forme, sa couleur et son contenu.

Faire

Se placer debout, en cercle, en position neutre. Chaque fois que l'animateur émet une consigne l'élève sur-le-champ évoque l'attitude ou le concept proposé.

Un vase: heureux	- paresseux	- surpris
- craintif	- rempli	- vide
- joyeux	- rêveur	

Maintenant tu dois imaginer des objets que tu pourrais placer ou insérer au vase. Tu devras mimer ce contenu que tu imagines. Tu en mimeras quatre les uns après les autres...

Placez vous je vais bientôt te demander de me mimer le premier objet que tu pourrais placer ou insérer au vase. Place toi en position neutre.

- Mime-moi le premier contenu que tu imagines au vase.

- Mime-moi le deuxième contenu que tu imagines au vase

- Maintenant mime le troisième contenu que tu imagines au vase.

- Et pour terminer, tu mimes le quatrième contenu que tu imagines au vase.

Réagir

A l'aide de la feuille, la plaquette, que je vais te remettre tu vas dessiner les contenus que tu as imaginés au vase. (voir figure 3 p 144)

Tu as trente minutes pour réaliser ce que tu as mimé.

Lorsque tous et chacun ont remis leur feuille, à main levée, demander quel est le mime qu'ils ont préféré effectuer et pour quelle raison.

Sur la feuille d'auto-correction, en suivant chacun des énoncés, à main levée ou par écrit, recueillir les commentaires des élèves.

Objectif général

Permettre à l'enfant de prendre conscience de son environnement (objets) afin de l'utiliser de façons variées au service de son expression-communication.

1.7 Evaluation

Tout individu éprouve le besoin de faire un retour sur la tâche qu'il a réalisée. L'évaluation découle donc du besoin de faire le point sur son propre cheminement afin de vérifier les étapes parcourues, de prévoir celles qui restent à parcourir, d'identifier ses capacités de dépassement et de trouver les moyens à prendre pour réaliser l'objectif poursuivi (M.E.Q. 1981).

Nous retrouvons à même une activité d'apprentissage un but à atteindre. Puisqu'il n'existe aucune formation sans évaluation, la grille d'évaluation est un outil tout aussi important pour l'enseignant que pour l'enfant. Elle permet d'informer l'enfant qui pourra diriger sa propre démarche à travers les échanges de son enseignante. L'évaluation devient une source de valorisation qui peut amener l'élève à apprendre à se dépasser, dépasser ses limites en gardant un caractère authentique à travers sa démarche. L'évaluation est ainsi continue vers une amélioration de la démarche de

l'enfant, d'une part, de celle de l'enseignant et de l'enseignante, d'autre part.

Pour l'enseignant et l'enseignante l'évaluation permet d'identifier les buts acquis ou à acquérir en y apportant les correctifs utiles à la formation de l'élève. L'évaluation en art est d'abord en avant tout axé sur le processus, la démarche et non le produit atteint (M.E.Q., 1981).

Figure 3: Plaque expérimentale. Le vase.

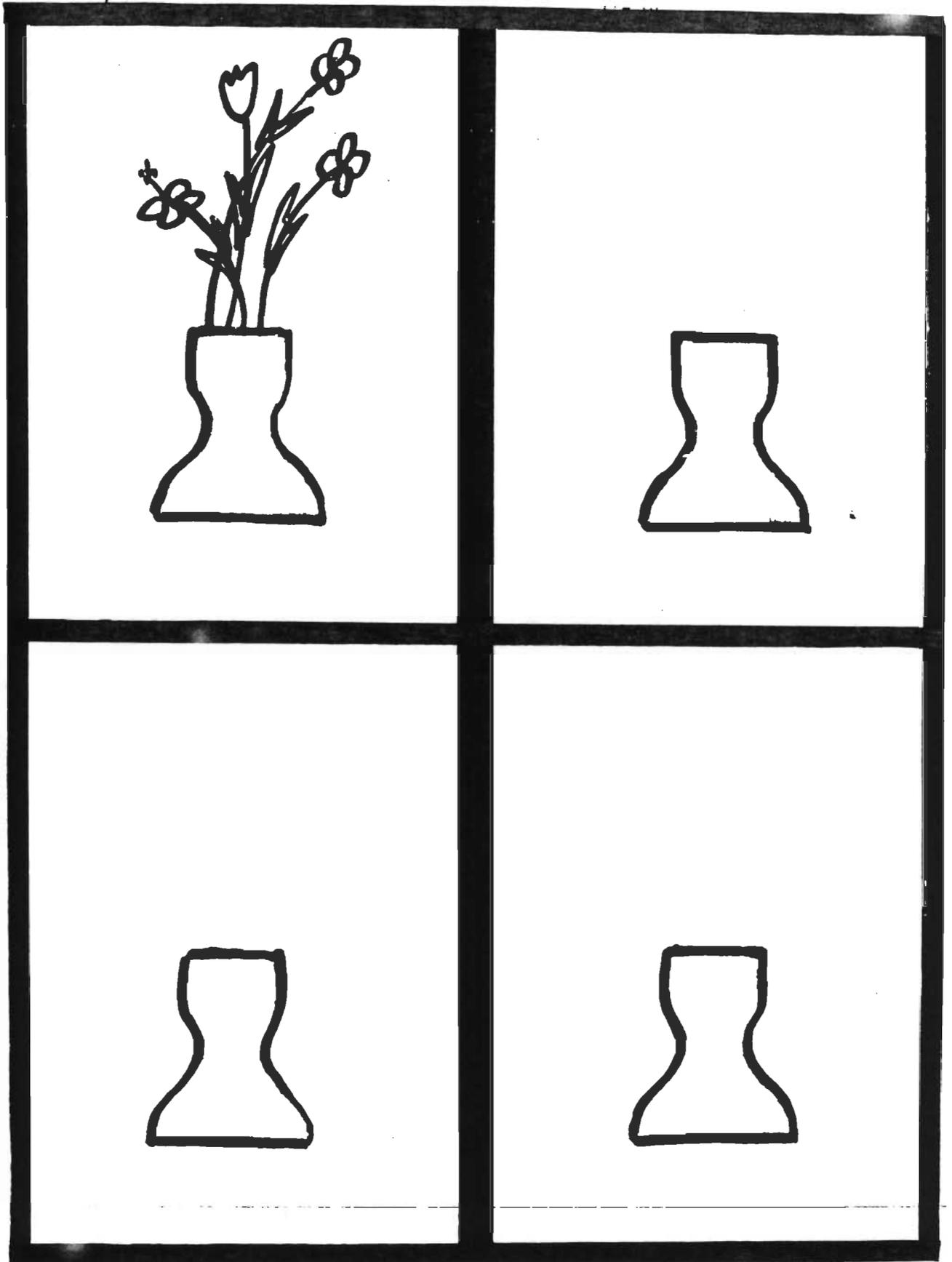


Figure 4: Grille d'évaluation formative. (M.E.Q., 1987)

Nom de l'enfant: _____

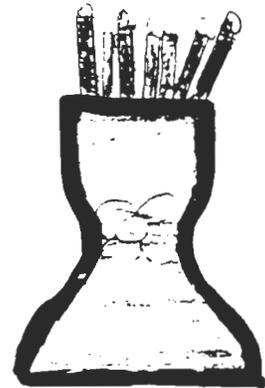
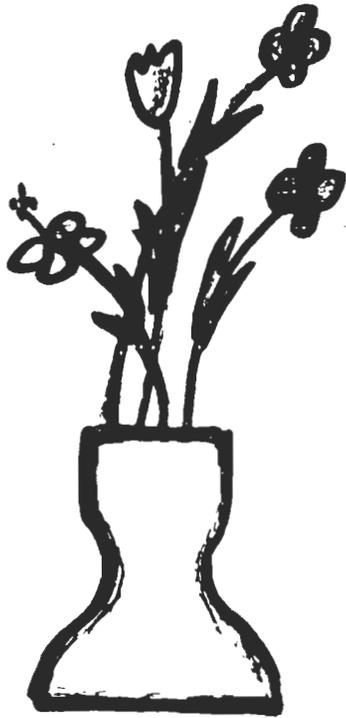
Démarche disciplinaire	Objectif terminal	GRILLE D'ÉVALUATION FORMATIVE					rarement	parfois	souvent	la plupart du temps	toujours
		Éléments à observer	Caractéristiques								
FAIRE — exploration	2.1	Corps	bouge aisément bouge de façons variées								
	3.1	Voix	utilise sa voix aisément utilise sa voix de façons variées								
	4.1	Espace	se déplace aisément se déplace de façons variées								
	5.1	Objets	utilise les objets aisément utilise les objets de façons variées								
FAIRE — expression-communication	6.1	Improvisation non verbale	Utilise des attitudes, des gestes, le mouvement — pour exprimer des sensations, des émotions, des idées • reliées à la proposition de départ. • en enrichissant la proposition de départ d'éléments personnels; — dans l'intention de communiquer avec un(des) pair(s) • prenant l'initiative de la communication. • en réaction à l'initiative d'un(des) pair(s) (attention à l'autre, observation).								
	7.1	Improvisation verbale	Utilise les mots, la parole — pour exprimer des sensations, des émotions, des idées • reliées à la proposition de départ. • en enrichissant la proposition de départ d'éléments personnels; — dans l'intention de communiquer avec un(des) pair(s) • prenant l'initiative de la communication. • en réaction à l'initiative d'un(des) pair(s) (écoute de l'autre).								
	8.1	Improvisation verbale et gestuelle	Utilise simultanément les sons, les mots, la parole, le mouvement, des gestes, des attitudes — pour exprimer des sensations, des émotions, des idées • reliées à la proposition de départ. • en enrichissant la proposition de départ d'éléments personnels; — dans l'intention de communiquer avec un(des) pair(s) • prenant l'initiative de la communication. • en réaction à l'initiative d'un(des) pair(s) (attention à l'autre, observation, écoute).								

APPENDICE B

Recueil des plaquettes

1. Recueil des épreuves

Vous retrouvez en cet appendice B chacune des plaquettes qu'ont effectuées les 23 élèves du niveau 5e année primaire lors de la rétroaction de l'activité d'art dramatique, activité nommée atelier-5.



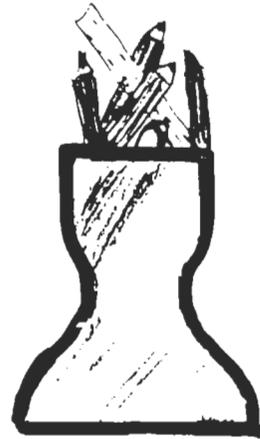
clouons



les cornes



des billes



crayons, efface, règle



bonbons

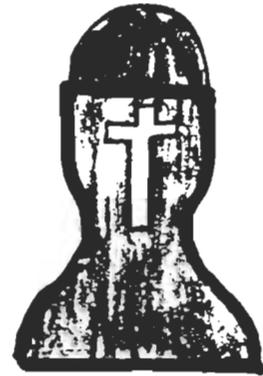


bonbons

190 m 3

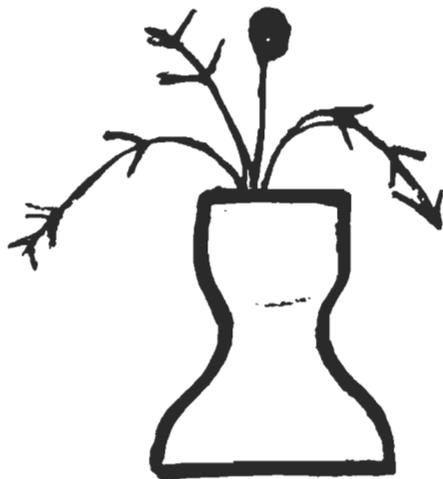


hostie



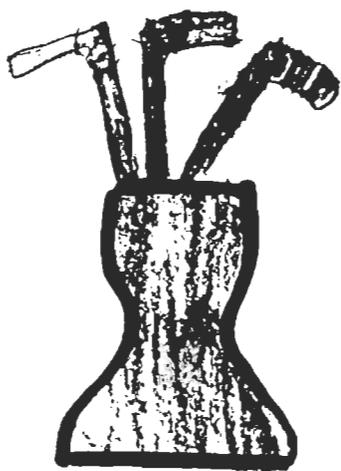
Sapin

Bouture

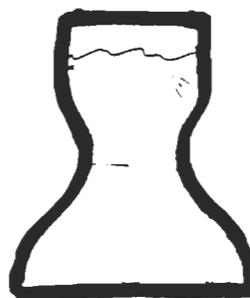




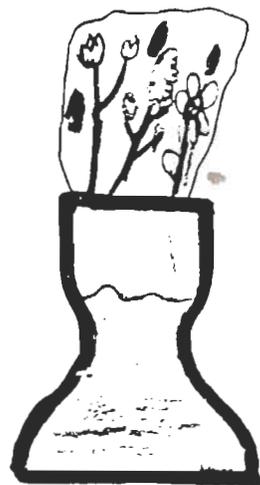
Parapluie
dans le vase



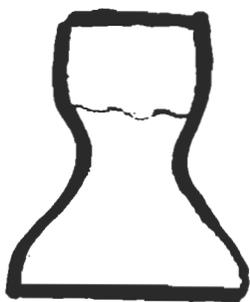
Paille dans le vase



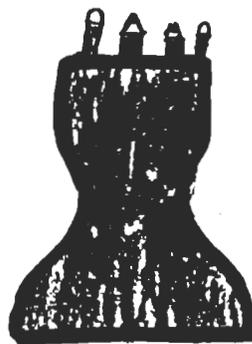
Lait dans le vase



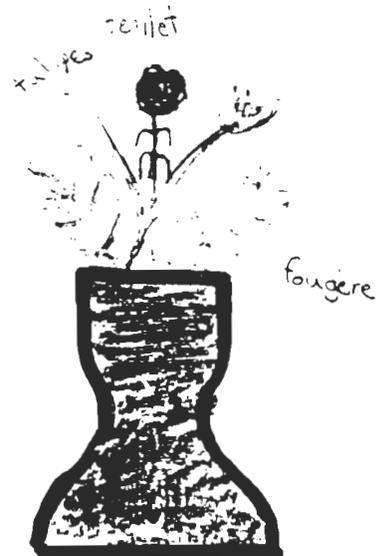
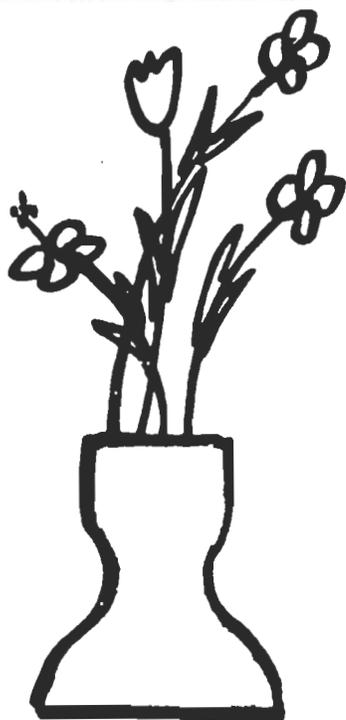
arrangement
de fleur secher



le vase



crayons

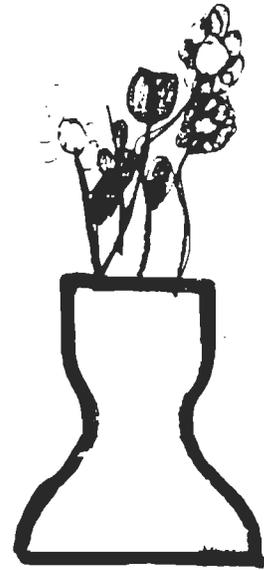
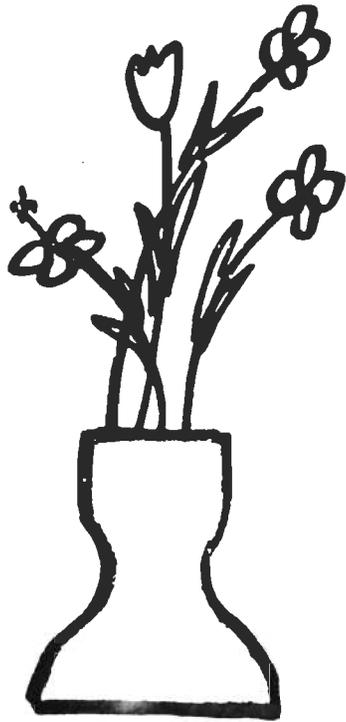


feuille de papyrus

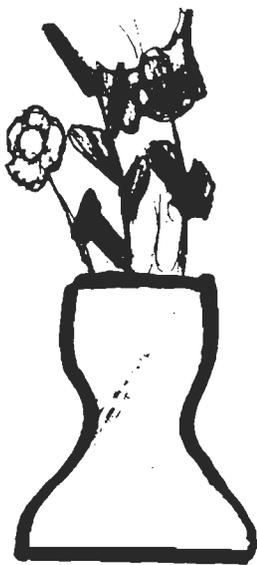


hostie

19073



Fleurs

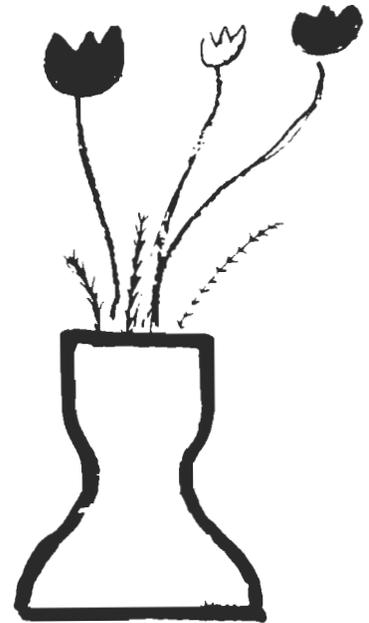


1915

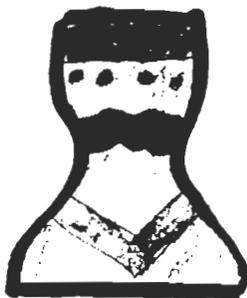


Fleurs

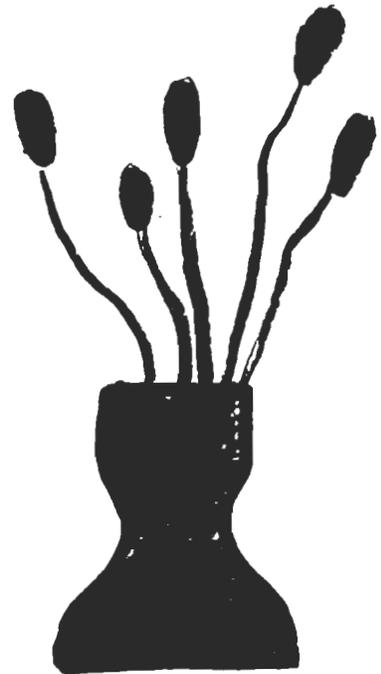
1971112



tulipe et herbes

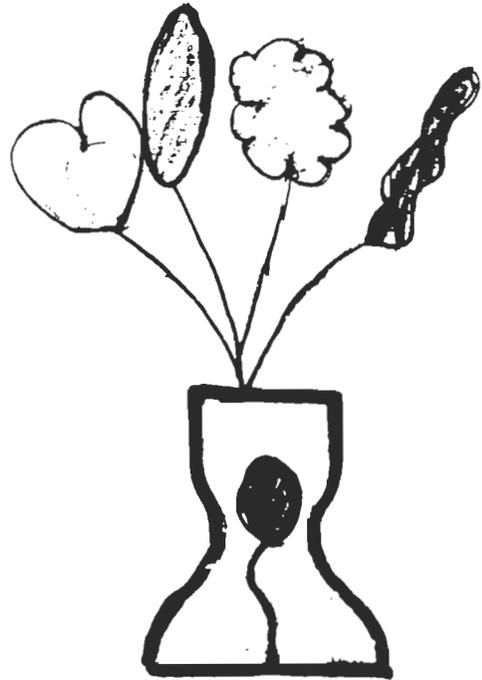


eau de source



queneuille

152 1112



des balons

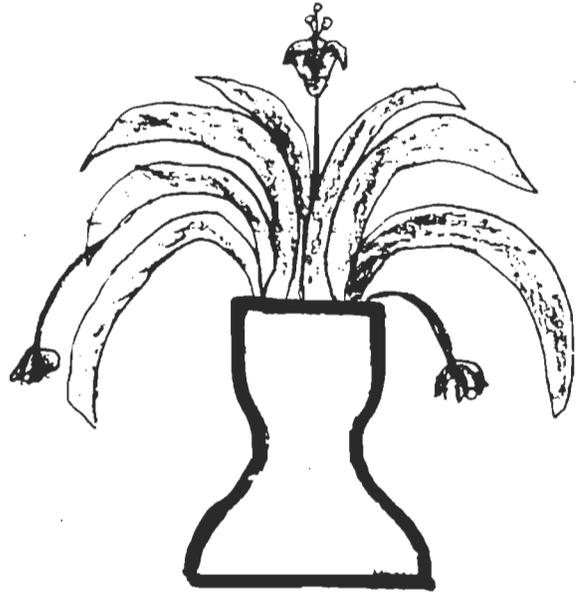


flor et herbe

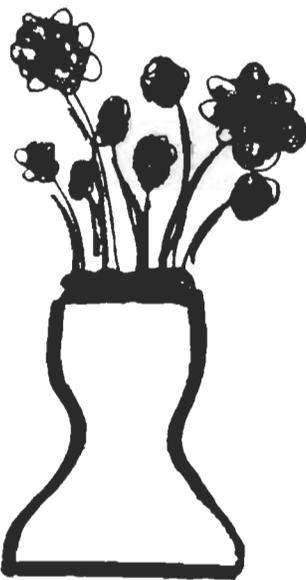


Herbe

14/11/3



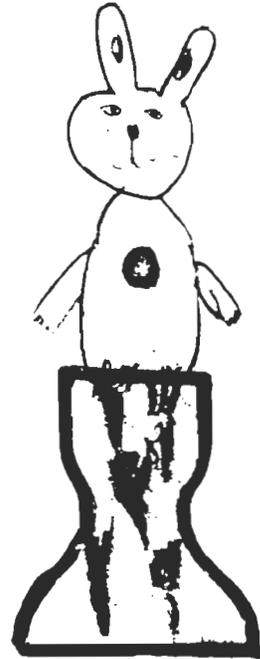
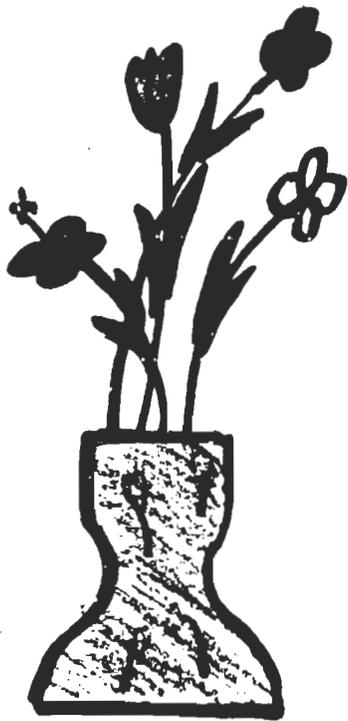
fleur araigné et fleur ?



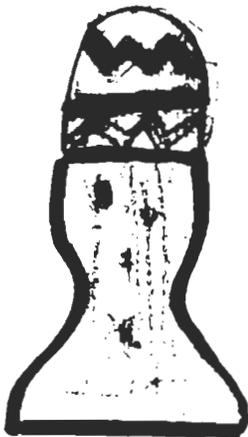
roche
Marguerites



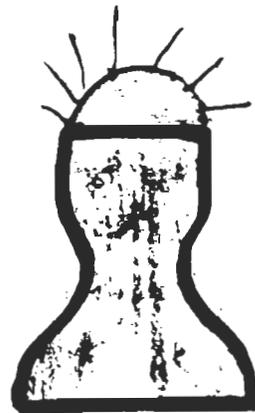
herbes séchées et Marguerites
roche



Un Lapin



Un vase de fleurs



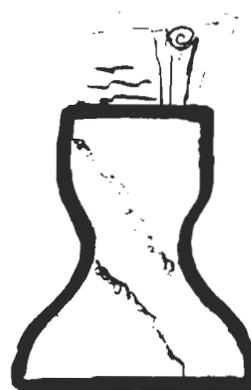
Un coché de soleil
de vase

190 m 3

190 m 3

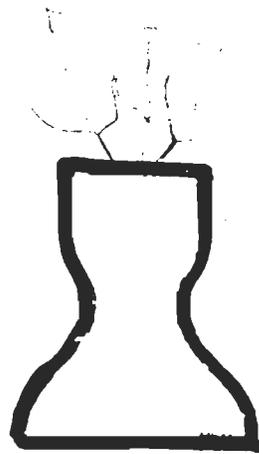
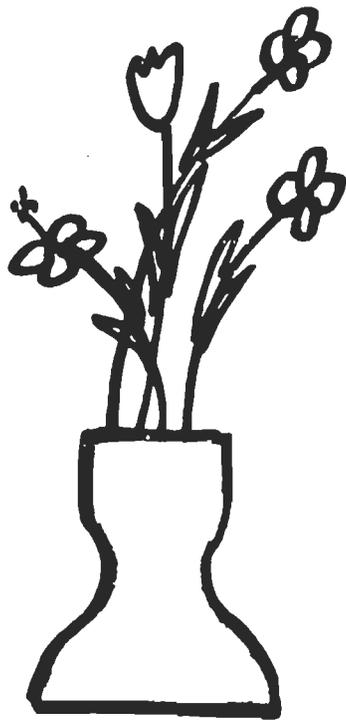


190 m 3

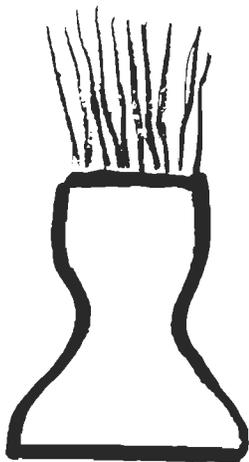


190 m 3

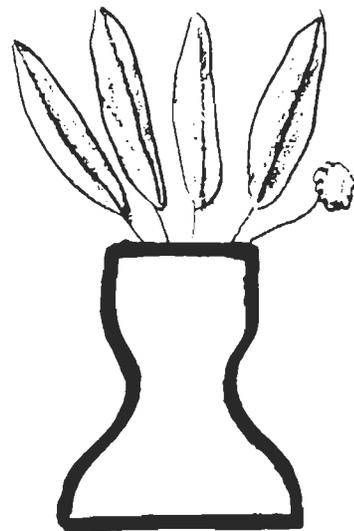
170 1113



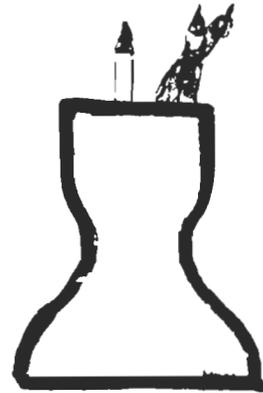
feuilies



nerre



feuilles pointues et fleur



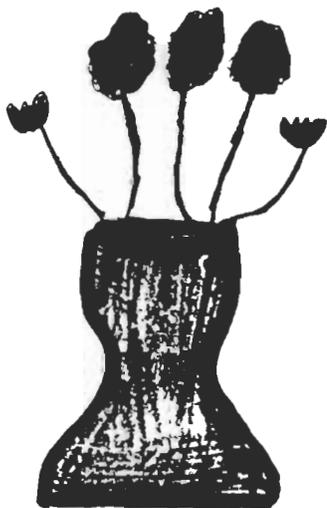
Crayon



Lampe



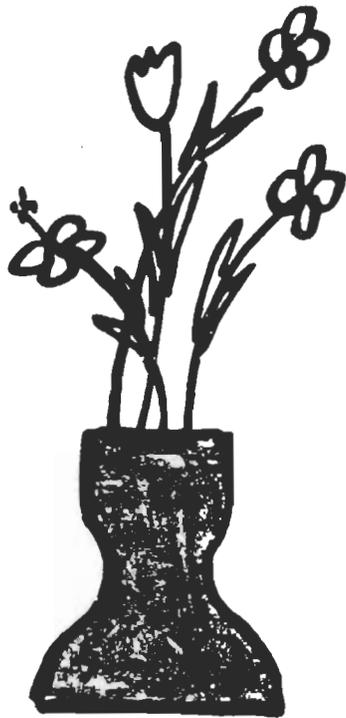
Quenouille et Tulipe



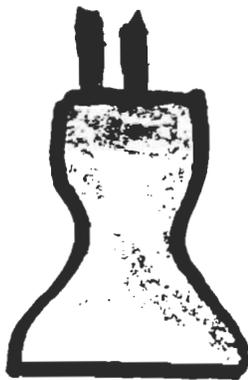
Fleurs et Tulipe



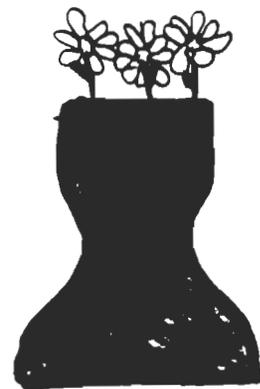
tulipe et cactus



quennouilles

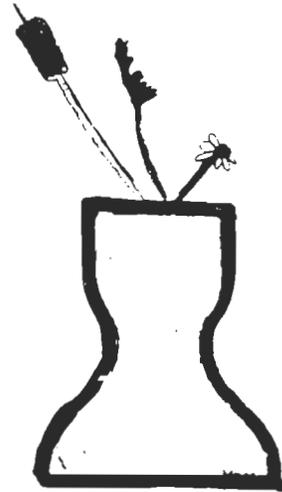
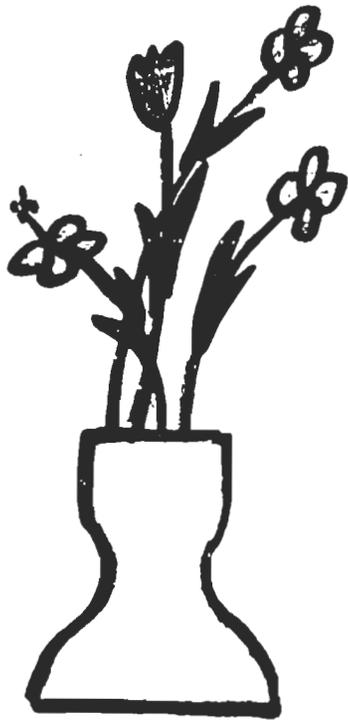


crayons



marguerites

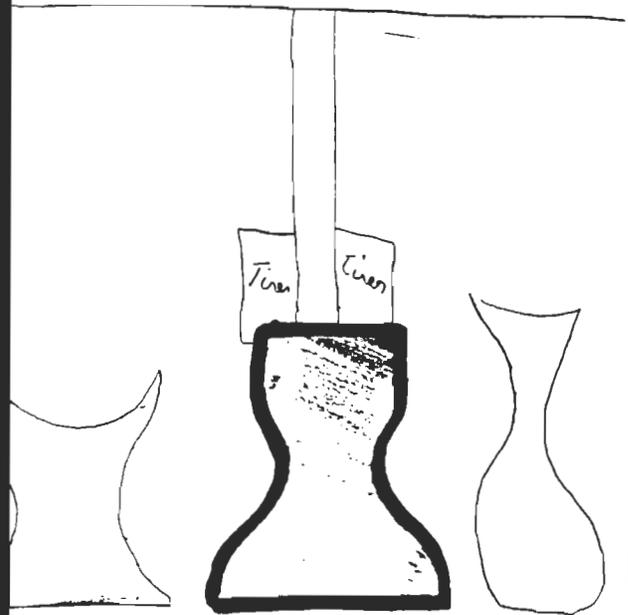
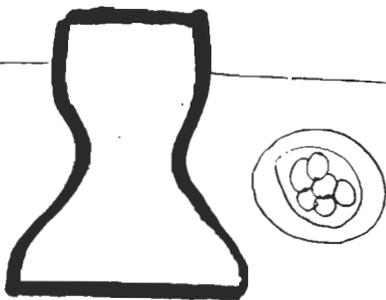
140 m 8



une aigle, une mascarete, une herbe

un hôtel avec la coupe et les

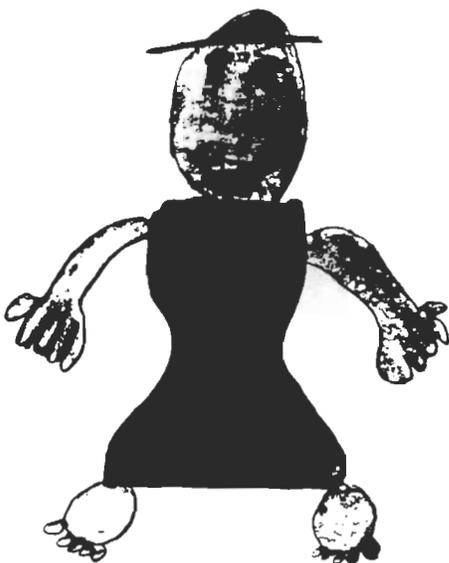
un magasin de vase







marquerite et tulipe



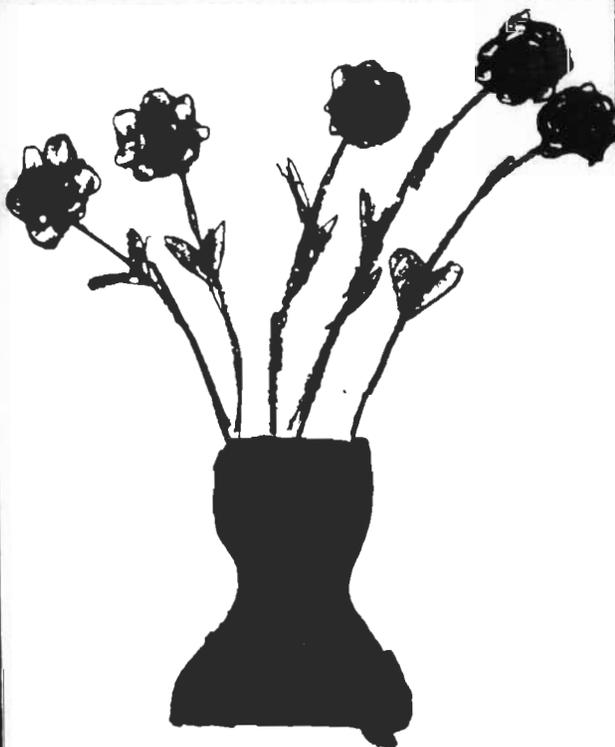
petit bonhomme



une table



Tulipe



Journeval



Des Perbes



Flurs



Cafe



arion



Pill en arde



Un petit arbre



Un Cactus



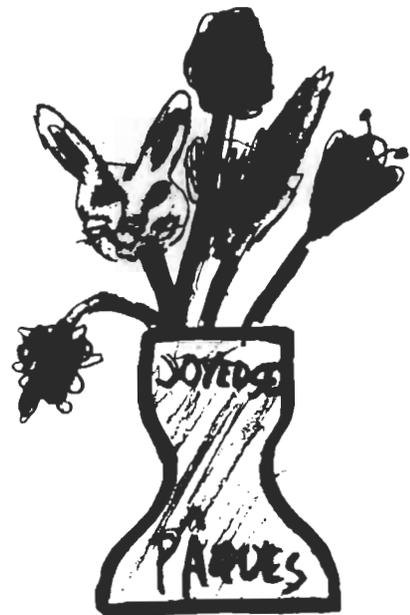
Haricot



Flours herbes



Flour, herbe, rose,



Lapin, herbe, fleurs