

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
HÉLENE GOUDREAU
Bachelière en arts plastiques

INFLUENCE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ESTHÉTIQUE
SUR LA CRÉATIVITÉ DES ÉLÈVES DE SIXIÈME ANNÉE
PRIMAIRE EN REGARD DU PROGRAMME DU MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION DU QUÉBEC EN ART

FÉVRIER 1991



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

*À mon père et à ma mère,
à Alexis,
pour la continuité...*

RÉSUMÉ

Ce mémoire est présenté comme exigence partielle pour l'obtention du grade de maîtrise en éducation. Son élaboration vise, tout en confirmant l'hypothèse de départ, à vérifier l'influence de l'enseignement de l'esthétique sur la créativité des élèves de sixième année primaire en regard du programme du ministère de l'Éducation du Québec en art.

Dans la première partie de ce mémoire, nous nous sommes attardée à définir quelques théories sur les fondements de l'esthétique. En ce qui concerne le point de vue socio-affectif, nous avons dès lors tracé un parallèle entre les objectifs du continuum affectif ainsi qu'une intervention en esthétique. Les différents niveaux de l'intériorisation précisés par Krathwool, Bloom et Masia (1970) ont également été définis.

En abordant la partie consacrée aux fondements de l'esthétique du point de vue cognitif, nous avons expliqué la théorie de Madeleine Roy (1970) portant sur la pédagogie de l'antagonisme.

Une analyse de l'approche cognitiviste de Guilford, a ensuite dirigé notre discussion vers les théories relatives à la créativité. Le modèle S.O.I (Structure of Intellect) de Guilford (1964) comporte trois dimensions: l'opération, le contenu et le produit. Grâce à la définition de chacune de ces dimensions, nous avons pu constater que le comportement créatif s'insère parfaitement dans les manifestations de l'intelligence globale.

Plusieurs chercheurs ont examiné le domaine de la créativité et en ont enrichi la définition; E. P. Torrance est de ceux-là. À la fois processus et produit, la créativité selon Torrance (1976) se manifeste chez les individus qui ont la capacité d'agir sur leur environnement. Nous avons tracé ensuite un portrait de la personne créative ainsi que des produits observables de la créativité.

Manifestation de la pensée divergente, la créativité se taille une place de choix dans le domaine des arts et de la société en général. Nous nous y sommes attardée quelque peu avant de nous pencher sur le lien existant entre l'accessibilité aux manifestations artistiques et l'appartenance sociale.

La conception globaliste de l'éducation artistique que nous avons adoptée débouche sur une pédagogie tenant compte de l'interrelation entre le rationnel et l'irrationnel. Nous avons donc défini l'insertion de l'éducation artistique à l'école en regard de la croissance intellectuelle et esthétique.

Comme plusieurs techniques existent pour développer la créativité, il nous a semblé utile d'en expliquer quelques-unes avant d'aborder notre démarche expérimentale proprement dite. Fluidité, flexibilité, élaboration et originalité sont les quatre éléments représentatifs de la créativité que nous avons privilégiés dans notre recherche.

On ne peut parler de créativité sans toucher à la perception. Dans cette partie de notre mémoire, nous avons expliqué la théorie de Rudolf Arnheim (1976) sur le phénomène de la perception, dans le processus cognitif ainsi que dans l'acquisition de la compétence artistique.

Comme la compétence artistique s'acquiert, c'est du moins l'opinion de nombreux auteurs, elle peut et doit déboucher sur le plaisir esthétique. Du même coup, et parallèlement à la créativité, elle peut être enseignée dans un programme scolaire réaménagé.

Nous avons ensuite déterminé la situation du programme en art du ministère de l'Éducation du Québec en relation avec les propos énoncés précédemment dans notre mémoire. Le Percevoir, le Faire et le Réagir se révélant les trois piliers du programme d'arts plastiques, deuxième cycle, nous nous sommes penchée sur les forces et les lacunes de ce programme.

Notre préoccupation concerne le rôle de l'enseignement de l'esthétique en art; par conséquent, nous avons examiné les diverses études ou expériences qui ont été menées sur la question par des chercheurs américains, dont Torrance, ou par des

chercheurs canadiens et européens. Nous avons ensuite précisé les objectifs poursuivis par notre intervention du point de vue cognitif, affectif et psychomoteur.

Notre expérimentation a alors été expliquée. Elle s'est déroulée sur une période de six semaines alors qu'un groupe d'étudiants de sixième année a reçu un enseignement spécifique en esthétique. L'évaluation de notre intervention a été facilitée par l'utilisation des tests d'expression figurée A et B de E.P. Torrance (1976).

Enfin, la dernière partie de notre mémoire fait état des résultats de notre démarche ainsi que des recommandations qui en découlent.

REMERCIEMENTS

La réalisation d'un mémoire fait appel à de nombreuses connaissances. Elle est tour à tour source d'euphorie ou de découragement et est constamment jalonnée de périodes creuses suivies de cycles d'intense création. Quoiqu'il en soit, plusieurs sources l'alimentent.

Je désire témoigner une sincère reconnaissance aux personnes suivantes qui m'ont apporté leur appui sous quelque forme que ce soit. À mon tuteur, Monsieur Samuel Amégan, dont la disponibilité, la patience et les précieux conseils m'ont évité bien des égarements...

À Monsieur Daniel Brassard, directeur de l'école Trefflé-Gauthier pour son ouverture d'esprit et son « amour de l'art ». À Monsieur Pascal Fortin, directeur de l'école Marguerite-Belley pour m'avoir permis de rencontrer ses deux groupes de sixième année. Aux trois titulaires de sixième année pour leur appui.

À Madame Michelle Girard ainsi qu'à la direction du Centre national d'exposition pour leur soutien. À Monsieur Carol

Dallaire, agent de diffusion au Centre national d'exposition de Jonquièr, pour sa très grande disponibilité ainsi que sa compétence.

À Monsieur Lok Kessaro de l'Université du Québec à Chicoutimi, qui grâce à son habileté à manier la statistique m'a évité bien des calculs fastidieux. À Monsieur Michel Huot et à Madame Hélène Gouin, précieux amis, qui m'ont donné un sérieux coup de main pour analyser les résultats des tests.

Au comité de lecture dont les remarques ne pourront que rehausser la valeur de cette recherche.

Enfin à Richard Cooke, mon compagnon qui, venant de terminer lui-même sa scolarité de maîtrise m'a « poussée dans le dos » dans mes quelques moments de découragement.

En terminant je m'en voudrais de souligner le danger qui guette celui ou celle qui s'avance dans le périlleux sentier des remerciements personnalisés: l'oubli de quelques précieux collaborateurs, qui, peut-être aux premiers jours de la démarche, ont fourni indications précieuses ou références essentielles. À tous ceux et celles dont les noms ont été effacés temporairement de ma mémoire, je demande pardon et je dis un très grand merci.

TABLE DES MATIERES

Résumé	i
Remerciements	iv
Table des matières	vi
Liste des tableaux	x
Liste des annexes	xi
Introduction	1
Chapitre I	
La problématique	4
Chapitre II	
Le cadre théorique	7
1 Théories sur les fondements de l'esthétique	7
1.1 Du point de vue socio-affectif	8
1.1.1 Les différents niveaux de l'intériorisation	12
1.2 Du point de vue cognitif	16
1.2.1 La pédagogie de l'antagonisme	17
2 Théories relatives à la créativité	20
2.1 L'approche cognitiviste de Guilford	20

2.2 Guilford et la pensée créative	28
2.3 Torrance et le processus créatif	30
2.4 Les traits de caractère de la personne créative et les produits observables de la créativité	32
2.5 La pensée divergente et les arts	36

Chapitre III

L'actualisation de la créativité par les arts

1 La créativité dans la société	39
2 Fréquenter les œuvres d'art est-il un privilège de classe?	42
3 L'art, un loisir distingué?	44
4 L'art à l'école	48
5 Blocs d'identifications de la créativité	50
6 La croissance intellectuelle	52
7 La croissance esthétique	52
8 Techniques pour développer la créativité	54
9 Le rôle de la perception dans l'éducation à la créativité	63
9.1 La perception, un phénomène cognitif	64
9.2 Perception et compétence artistique	70
9.3 Perception et plaisir esthétique	76
9.4 Principes fondamentaux du domaine de l'art	77
9.5. Percevoir, Faire, Réagir	82
9.6 Rôle de l'enseignement de l'esthétique en art	85

Chapitre IV

L'état de la recherche sur l'entraînement de l'esthétique

1 Revue de la littérature	86
2 Originalité de la recherche	91
3 Objectifs poursuivis par cette recherche	92
3.1 Du point de vue cognitif	92
3.1.1 L'acquisition des connaissances	92
3.1.2 Du point de vue de la compréhension	92
3.1.3 Du point de vue de l'application	94
3.2 Du point de vue affectif	95
3.2.1 La réception	95
3.2.2 La réponse	96
3.2.3 La valorisation	96
3.2.4 L'organisation	97
3.2.5 Caractérisation par une valeur ou un système de valeurs	98
3.3 Du point de vue psychomoteur	97
3.4 La créativité	99

Chapitre V

La méthodologie et l'intervention

1 Identification et définition des variables	101
2 Les instruments de mesure	103
3 Les tests de Torrance en relation avec le modèle S.O.I.	105
4 L'échantillon	107
5 Le dispositif expérimental	109
6 L'intervention	110

Chapitre VI

Présentation et analyse des résultats

119

Conclusion et recommandations	140
Références bibliographiques	152

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les deux fonctions de l'intelligence utilisées dans la technique de *brainstorming*

Tableau 2: Grille d'observation, d'analyse et d'interprétation utilisée au Musée des beaux-arts de Montréal

Tableau 3: Adaptation du schéma du cycle de l'apprentissage d'Asahel Woodruff (1961)

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1: La chute

Annexe 2: La prairie

Annexe 3: Du vert

Annexe 4: J'attends mon maître

Annexe 5: Poison

Annexe 6: Rolotooth

Annexe 7: Les têtes enflées

Annexe 8: Badébédoas

Annexe 9: Téléphérique

Annexe 10: Gloxinet

Annexe 11: Questionnaire de l'exposition

INTRODUCTION

C'est autour de l'enseignement des arts à l'école en relation avec la créativité que gravite tout notre propos.

Basée sur le programme en art du ministère de l'Éducation du Québec, notre démarche tend à démontrer que ce dernier est fortement axé sur le Faire au détriment du Voir, du Percevoir et du Savoir.

L'art ne procède pas que du don ou de la science infuse. Plusieurs études, dont celles de Bourdieu et Passeron (1964) ainsi que de Porcher (1973), démontrent d'une part que la démarche artistique appartient également au domaine du rationnel et du cognitif et, d'autre part, qu'un juste équilibre entre les quatre éléments précédents développe chez les apprenants l'émergence d'une expression personnelle en plus d'un amour de l'art.

En augmentant les connaissances théoriques des apprenants, en leur permettant d'exprimer par le biais de la création certaines interrogations ou certains constats face à la démarche artistique, il est également plus que probable qu'on peut développer la créativité des apprenants.

À ce propos, plusieurs chercheurs, parmi lesquels Torrance (1976), Gusdorf (1963), Arnheim (1976), Woodruff (1961), etc., ont démontré tour à tour que la créativité relève de la pensée divergente, que la perception se révèle étroitement liée à la cognition et que finalement la créativité se manifeste de plusieurs façons tant dans la production artistique que dans le quotidien de n'importe quel individu intégré à la société contemporaine.

Qui plus est, plusieurs de ces auteurs allèguent que la créativité s'avère une des caractéristiques essentielles de l'équilibre social et psychologique de l'homme en devenir.

De nombreux travaux ont été menés en Hongrie, aux États-Unis et ici même au Québec en regard de la créativité. Notre démarche se différencie des autres en ce sens que nous avons cherché à mesurer une modification quelconque de la créativité suite à une intervention éducative spécifique.

Nous avons mené notre expérimentation d'enseignement de l'esthétique auprès d'un groupe d'élèves de sixième année. Les résultats de notre intervention ont été mesurés à l'aide des tests d'expression figurée A et B d'E. P. Torrance.

Mais, au risque de faire preuve de redondance, entrons dès à présent dans le vif du sujet...

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Pour le ministère de l'Éducation du Québec, l'art relève du domaine de l'intuitif et de l'imaginaire. Cette expérience de création « est organique et n'a de règles que celles que se donne le pratiquant. » (MEQ 1981)

Les finalités de l'éducation dans l'*Énoncé de Politique et Plan d'action* visent le développement de la personne dans toutes ses dimensions: corps, intelligence et affectivité. L'école doit également aider à promouvoir les valeurs personnelles de chaque individu en plus de celles que la société reconnaît. Pour le ministère, ces valeurs sont les suivantes: « valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales, culturelles, spirituelles, morales et religieuses. » (MEQ 1979)

Comme Bourdieu et Passeron (1964), le MEQ reconnaît que tous les enfants, de quelque milieu qu'ils soient, ont droit à une formation artistique. « Le domaine de l'art est en soi une valeur. C'est un moyen de connaître, de se connaître soi-même et de connaître les autres » (MEQ 1981). Il passe toutefois sous silence

l'apport du rationnel et du cognitif dans la formation artistique. En effet, le ministère affirme que l'art relève du domaine de l'intuitif et de l'imaginatif. Son programme est par conséquent très axé sur le **Faire** au détriment du **Voir**, du **Percevoir** et du **Savoir** qui fait appel à la cognition.

Etant donné que « toute création porte un caractère unique et d'unicité » (MEQ 1981) le ministère affirme que si la création artistique permet l'expression personnelle, l'art se rapproche alors de sa mission hautement éducative qui est le développement de la personne. « L'art devient ainsi un puissant moyen d'inspiration personnelle et sociale. » (MEQ 1981)

Tout en permettant l'émergence d'une expression personnelle, l'enseignement de l'art à l'école devrait aller plus loin et permettre aux élèves de prendre contact avec la force créatrice d'artistes reconnus morts ou vivants. Les élèves pourraient alors élargir leur vision de l'art et développer encore plus leur créativité. « Le savoir n'a jamais assassiné le goût mais a toujours su le former et parfois même le créer. » (Beaupré 1971)

Il est faux de prétendre que l'Art procède du don ou de la science infuse. Cette prétention oppose l'art au cognitif et au rationnel, le reléguant au mystère, au flou, à l'irrationnel. Sa connaissance est pourtant essentiellement d'origine culturelle.

Notre propos n'est pas de prouver que la fréquentation des œuvres d'art varie selon l'expérience sociale de chacun, car plusieurs sociologues se sont d'ores et déjà penchés sur la question. Nous considérons toutefois que l'œuvre d'art se charge de sens en fonction de notre richesse intérieure et environnementale et que, l'enseignement de l'Esthétique peut combler un manque éventuel de connaissances lié à l'expérience sociale des apprenants.

Le **Percevoir**, le **Réagir** (ou ce que l'on pourrait nommer le **Voir**), ainsi que le **Savoir**, sont laissés en veilleuse par le MEQ. Nous croyons qu'il doit y avoir équilibre entre le **Faire**, le **Percevoir**, le **Réagir** et le **Savoir** pour qu'il y ait émergence chez l'individu d'images plastiques cohérentes.

Le langage plastique possède un code; le refus de le connaître, tout en perpétuant les inégalités sociales devant la culture, freineraient jusqu'à un certain point la créativité artistique. L'introduction de notions d'Esthétique, dès le niveau primaire, contribuerait à combler cette lacune. Dans cette recherche, nous essayons de découvrir dans quelle mesure l'enseignement de l'esthétique peut-il contribuer à augmenter la créativité des élèves dans la pratique des arts plastiques?

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

1 THÉORIES SUR LES FONDEMENTS DE L'ESTHÉTIQUE

En art, la pratique est essentielle, mais toute aussi importante est l'acquisition du vocabulaire plastique et des connaissances se rapportant à son traitement. Pour stimuler le développement de sa pensée créatrice (production de pensées hétérogènes et originales), l'artiste doit nourrir continuellement son imagerie intérieure et savoir relier la structure de l'objet d'art au champ culturel et à l'époque dont il est issu.

En d'autres mots, la pratique et la théorie de l'art doivent être intimement liées pour être efficaces au niveau de l'acquisition de connaissances. La créativité étant quant à elle en relation avec l'activité cérébrale, un équilibre entre l'utilisation des habiletés relevant des apprentissages théoriques et des habiletés se rapportant aux apprentissages pratiques est également nécessaire pour maintenir cette relation.

1.1 Du point de vue socio-affectif

Nous préciserons en termes opérationnels les actes, les sentiments ou les pensées que nous attendons des élèves après l'intervention. Une grande part de notre intervention relevant du domaine affectif, nous examinerons d'abord l'opinion de quelques auteurs sur ce sujet.

Les objectifs ayant un rapport avec le domaine affectif mettent en exergue « un sentiment, une émotion ou une idée d'acceptation ou de refus » (Krathwohl, Bloom, Masia 1970). Ils peuvent varier de la plus simple attention à l'événement ou au phénomène avec lequel on choisit de les mettre en contact, jusqu'aux « qualités complexes mais cohérentes du caractère et de la conscience. » (Krathwohl, Bloom, Masia 1970). Le domaine affectif entretient donc un rapport direct avec les goûts, les attitudes, les valeurs, les appréciations, les traits émotifs ou les préjugés.

En enseignement, règle générale, ce sont surtout des objectifs reliés au domaine cognitif que l'on cherche à mesurer. Les techniques docimologiques évaluant le domaine affectif sont en effet assez rares et correspondent plus ou moins à la réalité. Il est par exemple admis que, dans une vérification des connaissances qui relèvent du domaine cognitif, un élève répondant correctement, soit considéré comme ayant assimilé l'information voulue. Dans le

domaine affectif, l'appréciation des réponses aux évaluations relèvent du jugement plutôt que de l'assimilation de connaissances et ces réponses ne collent pas toujours à la réalité comportementale du sujet évalué.

Traçons dès à présent un parallèle entre le continuum du domaine affectif tel que proposé par Krathwohl, Bloom, Masia (1970) et les objectifs poursuivis par notre intervention, soit l'enseignement de l'esthétique, auprès d'élèves de sixième année du second cycle du primaire. Ce continuum établit un rapport entre les divers comportements affectifs et les ordonne. Chaque niveau de comportement suppose la réalisation du comportement précédent.

Continuum affectif

- 1- Conscient du phénomène;
- 2- Capable de percevoir le phénomène;
- 3- Prêt à recevoir le phénomène;
- 4- Répond au phénomène avec un sentiment positif;

Intervention en esthétique

- 1- Expliquer le contenu de l'exposition, le rendre accessible;
- 2- Fournir les outils théoriques pour rendre le contenu de l'exposition accessible aux étudiants;
- 3- Rendre les élèves réceptifs;
- 4- Augmenter leur ouverture d'esprit;

- 5- Chercher d'autres phénomènes semblables;
- 5- Etre capable d'appliquer dans leur pratique en arts plastiques les connaissances apprises, rechercher le plaisir que procure le sentiment positif relié au phénomène;
- 6- Organisation du comportement en système;
- 6- Relier ce système à d'autres domaines que les arts plastiques;
- 7- Le système devient sa conception de la vie.
- 7- Idem.

Le continuum s'apparente à un processus qui va du simple constat d'un phénomène jusqu'à la position de « guide du comportement d'un individu » (Krathwohl, Bloom, Masia 1970). Lorsque la personnalité de l'individu est imprégnée, on parle alors d'intériorisation.

Pour établir le continuum de leurs objectifs affectifs, Krathwohl, Bloom, Masia (1970) partent de la définition du processus d'intériorisation:

«...l'incorporation de quelque chose dans l'esprit ou le corps; l'adoption comme siennes d'idées, de pratiques, de normes ou de valeurs provenant d'une autre personne ou de la société. » (English et English (1958) in Krathwohl, Bloom et Masia (1970)

« ... c'est quand l'individu accepte une influence parce que les éléments du comportement qui en résulteraient, les idées et les actions qui le composent sont intrinsèquement satisfaisantes.

L'individu adopte ce comportement parce qu'il est compatible avec son système de valeurs. »(Kelman 1958 in Krathwohl, Bloom et Masia (1970))

Dans le cas présent, l'intériorisation peut présenter diverses valeurs. Sur le plan taxonomique, elle est considérée comme un processus par lequel, dans un premier temps, l'adoption des manifestations du comportement désiré est incomplète. Lorsque la personnalité de l'individu est imprégnée on parle alors d'intériorisation.

À mesure que l'individu évolue dans le continuum affectif, le contrôle extérieur exercé par l'environnement cède peu à peu le pas au propre contrôle intérieur de l'individu. Au niveau de notre intervention pédagogique, nous retrouvons:

1er niveau: Des interventions pour capter l'attention du sujet. En l'occurrence une exposition de calibre international dans laquelle les artistes utilisent des médiums variés.

2ième niveau: L'élève produit les réponses appropriées en termes de comportements. L'intervention pédagogique est toujours présente.

3ième niveau: L'élève produit la réponse appropriée en terme de comportement même sans le support de l'intervention pédagogique.

« Le processus d'intériorisation représente une modification continue du comportement qui va de la simple prise de conscience

d'un phénomène à une vision plus profonde des problèmes de la vie qui influence toutes les actions d'un individu. » (Krathwohl, Bloom, Masia 1970)

La modification continue du comportement rejoint la définition de l'attitude donnée par Thurstone (in De Landshere 1979): « Le degré du sentiment positif (aimer, être favorable) ou négatif associé à un objet psychologique, » à laquelle Kerlinger (in De Landshere 1979) apporte une nuance: « Une organisation émotionnelle, motivationnelle, perceptive et cognitive durable de croyances, relatives à un ensemble de référents qui prédisposent un individu à réagir positivement ou négativement aux objets ou référents (de l'attitude). » Krathwool, Bloom et Masia (1970) précisent ainsi les différents niveaux de l'intériorisation.

1.1.1 Les différents niveaux de l'intériorisation

1.0 La réception

L'élève doit devenir sensible à la création artistique d'autrui. Il doit devenir réceptif, être prêt à recevoir d'autres créations que les siennes et y prêter attention. Il y a trois sous-niveaux dans cette catégorie. Chacun désigne un niveau

différent de réception des phénomènes. Ils représentent un continuum.

1.1 La conscience

Selon les auteurs, il s'agit presque d'un phénomène cognitif. Au moment désiré, l'élève devient apte à distinguer une oeuvre d'art de ce qui ne l'est pas, il reconnaît l'objet d'art. Dans ce cas-ci, il peut y avoir conscience sans discrimination ou reconnaissance spécifique des caractéristiques « objectives, historiques ou de style de l'objet » (Krathwohl, Bloom et Masia 1970)

1.2 La volonté de recevoir

Cette catégorie relève encore du domaine cognitif. L'individu est disposé à recevoir les stimuli, il ne s'y soustrait pas.

1.3 L'attention dirigée ou préférentielle

Intervient ici un élément de direction de l'attention de l'élève; sa capacité de discerner et dans la mesure du possible de préférer les stimuli choisis - dans le cas présent les oeuvres d'art - par rapport aux objets usuels. Puis, parmi ces oeuvres, être en mesure d'en dégager les éléments qui les différencient les unes des autres et enfin, de ce qui n'est pas une oeuvre d'art.

2.0 La réponse

À ce stade, c'est la réponse que fait l'élève à la présentation de certains phénomènes qui nous intéresse. La motivation de l'élève a grandi, il n'est plus que réceptif. Il commence à être *activement* attentif au phénomène de la création artistique au lieu de simplement le percevoir.

2.1 L'assentiment

L'assentiment représente ici le *consentement*, réaction à une suggestion plutôt que résistance ou soumission forcée. L'élève donne une réponse soit, mais sa volonté de le faire n'intervient toujours pas.

2.2 La volonté de répondre

Ce niveau est très important puisqu'il implique la capacité à une activité volontaire. L'élève commence à s'engager pleinement d'une façon libre et volontaire.

2.3 La satisfaction à répondre

Aux trois éléments précédents s'ajoute maintenant un sentiment de satisfaction lié à la réponse donnée. Ici entre en jeu le plaisir esthétique. Pour Krathwohl et all. (1970), cerner ce moment comporte un certain nombre de difficultés. En effet, la coupure entre l'absence et l'apparition de la composante

émotion n'est pas radicale. L'émotion peut apparaître à des degrés divers à l'un ou l'autre niveau et ce, de façon graduelle.

3.0 La valorisation

« Ce concept abstrait de valeur est, pour une part, le résultat de la propre valorisation de l'individu, mais il est bien davantage encore un produit social, progressivement intériorisé ou accepté que l'élève est parvenu à utiliser comme un critère personnel de valeur ». (Krathwohl, Bloom, Masia 1970)

À ce stade, le comportement, soit la créativité, prend l'allure d'une attitude, il entre dans le système de valeurs de l'élève.

3.1 L'acceptation d'une valeur

Il s'agit ici de l'attribution par le sujet d'une certaine valeur à un phénomène. Dans le cas présent, l'élève *consent* à reconnaître le caractère positif de la création artistique.

3.2 La préférence pour une valeur

Il existe une différence entre le fait d'accepter une valeur et de s'engager dans celle-ci. Ce niveau marque l'implication du sujet dans la recherche de cette valeur.

3.3 L'engagement

L'individu possède la valeur. « Il agit de manière à servir de quelque façon le phénomène valorisé, à augmenter ses possibilités de le développer et à accroître son engagement envers lui et envers tout ce qu'il représente. » (Krathwohl, Bloom, Masia 1970)

D'autres étapes se rattachent au phénomène d'intériorisation. Nous ne ferons que les énumérer puisqu'elles sont moins pertinentes pour notre expérimentation. Il s'agit de l'organisation, qui englobe la conceptualisation d'une valeur et l'organisation d'un système de valeurs. Viennent ensuite la caractérisation par une valeur ou un système de valeurs incluant la disposition généralisée de l'individu en fonction de ce système de valeurs et enfin la caractérisation globale de l'individu.

Nous pouvons d'ores et déjà constater que le phénomène de l'intériorisation, tout en se classant par niveaux, s'inscrit dans les domaines affectif et cognitif. Nous aborderons maintenant la pédagogie de l'antagonisme qui fera ressortir la dualité existant entre la pensée convergente et la pensée divergente, mais aussi les liens qui les unissent.

1.2 Du point de vue cognitif

1.2.1 La pédagogie de l'antagonisme

Madeleine Roy (1984) dans sa théorie sur la pédagogie de l'antagonisme, suggère que l'équilibre entre les deux hémisphères du cerveau serait à la base de l'acte intellectuel. Voyons d'abord comment se distribuent les fonctions dans chacun des deux hémisphères du cerveau humain.

- hémisphère droit: Lieu de l'apprentissage visuo-moteur: courir, marcher, peindre. Là réside également l'intuition, l'imagination, la prospection et la pensée divergente.
- hémisphère gauche: Lieu de l'apprentissage du savoir lire, savoir écrire, savoir compter; de l'apprentissage et de l'identification des concepts. Là réside également le siège de la volonté, de la pensée logico-ratационnelle et de la pensée convergente.

L'équilibre entre la pensée divergente et la pensée convergente provoquerait la connaissance. Il y a en effet trois niveaux d'entreposage du connu dans le cortex cérébral.

- le niveau 1: a besoin d'une faible mobilisation pour surgir. Niveau le plus utilisé, il donne accès aux idées courantes, aux stéréotypes ainsi qu'aux lieux communs utilisés souvent dans le langage.
- le niveau 2: plus profond que le précédent, il requiert une plus grande mobilisation de l'énergie. Les données ne sont plus aussi spontanées et claires, mais ont quand même une certaine accessibilité.
- le niveau 3: c'est le niveau de l'oublié, du très lointain. Il requiert une forte mobilisation de l'énergie.

Roy va plus loin et suggère que la créativité exigerait la capacité de puiser à ces trois niveaux, par une mobilisation de l'énergie du cortex cérébral.

« Se pourrait-il que le processus ne soit pas la propriété ou la dominance d'un hémisphère plutôt que de l'autre, mais le dépassement des oppositions ou des antagonismes des deux hémisphères, ce qui provoquerait l'émergence d'une nouvelle dialectique ou d'un gain d'ordre? » (Roy 1983)

Rapprochons ici la pédagogie de l'antagonisme d'une expérience menée dans une école primaire hongroise. Bien que le but de l'exercice était relié au développement physique et intellectuel des apprenants, il n'en demeure pas moins que, dans ses résultats, cette démarche se rattache à la théorie de la pédagogie de l'antagonisme dans son rapport avec la créativité.

À chaque jour, quarante-cinq minutes de musique était enseignée aux élèves et ce, dès la première année. Ces notions impliquaient la mobilisation des deux hémisphères du cerveau qui étaient sollicités à tour de rôle. En effet, les chansons étaient tout d'abord apprises (mobilisation de l'hémisphère gauche); pour ensuite être mimées, dansées, chantées, frappées dans les mains ou avec divers objets (mobilisation de l'hémisphère droit). Cette approche pédagogique en plus de favoriser la formation de l'oreille musicale, facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture musicale. Les résultats de l'expérience démontrèrent une amélioration de la performance des élèves dans des matières académiques aussi différentes que la lecture, le calcul et le dessin.

La créativité, qu'on retrouve à l'école surtout dans les arts plastiques ou dans les matières sollicitant l'imagination et l'intuition comme l'écriture, est donc en relation directe avec une activité cérébrale équilibrée; entre l'utilisation des habiletés (hémisphère droit) et des apprentissages théoriques (hémisphère gauche). Une pédagogie de l'antagonisme provoquerait un équilibre entre les deux hémisphères du cerveau, phénomène qui semble être à la base de l'acte intellectuel et éventuellement de la créativité.

2 THÉORIES RELATIVES À LA CRÉATIVITÉ

2.1 *L'approche cognitiviste de Guilford*

Guilford, dont l'approche se révèle cognitiviste, allègue qu'il y a cinq opérations dans le processus mental: la cognition, la mémoire, la pensée convergente, la pensée divergente et l'évaluation. (Guilford 1964).

Les cognitivistes ont établi que la créativité sollicite selon le cas la *fluidité* (facilité de débit), la *flexibilité* (capacité d'envisager plusieurs perspectives à partir d'un même thème), l'*originalité* (capacité de s'éloigner des lieux communs et de la routine), l'*élaboration* (capacité de détailler, de fignoler, de voir toutes les conséquences possibles), la *transformation* (capacité de changer radicalement la façon habituelle de voir, de faire ou d'utiliser les choses). Pour Guilford, le comportement créatif s'avère une des manifestations de l'intelligence globale. (in Amégan, 1987).

Le modèle S.O.I. (Structure of Intellect) de Guilford comporte trois dimensions: Selon lui « l'intelligence est un ensemble d'habiletés qui nous permettent de traiter plusieurs sortes d'informations de différentes façons. » (in Amégan 1987) Ces

habiletés se subdivisent en trois niveaux, l'acte intellectuel s'avérant le résultat de la combinaison des éléments suivants:

	Opération (action) ou traitement de l'information
<u>acte intellectuel</u>	Contenu ou information traitée
	Produit (résultat)

Opération:

Selon le modèle de Guilford (in Amégan 1987) les opérations englobent les différents processus intellectuels nécessaires au traitement de l'information. En fait, c'est ce que l'intelligence accomplit. Ces processus sont au nombre de cinq:

cognition: C'est grâce à elle que nous captions l'information et que nous pouvons nous l'approprier. Par elle aussi que nous découvrons, redécouvrons ou comprenons l'information. La cognition est nécessaire aux autres opérations.

mémoire: Grâce à cette opération, nous pouvons emmagasiner l'information que nous enregistrons pour la ressortir au besoin. Au moment où s'amorce le processus d'apprentissage, la mémoire apparaît presqu'en même temps que la cognition. À la phase

de rappel, elle sert à renouveler la cognition ou encore à réunir les éléments nécessaires à la résolution d'un problème convergent ou divergent. La mémoire est, encore là, une opération de base.

production convergente: « C'est l'opération par laquelle nous utilisons le matériel accumulé ou fourni par la cognition et la mémoire, sous le regard de l'évaluation, pour réaliser un objectif spécifique, généralement identique pour tous et apparaissant de la même façon pour tous. » (in Amégan 1987) Étant donné la précision des objectifs et de la plupart des moyens, les résultats générés par la pensée convergente, sont, à l'intérieur d'un groupe donné, sensiblement les mêmes.

production divergente: Grâce aux données fournies par les quatre opérations précédentes soit: la convergence, l'évaluation, la mémoire et la cognition, la production divergente nous permet principalement trois choses. Dans un premier temps, elle donne la possibilité d'utiliser de façon nouvelle ou différente le matériel disponible dans le but d'obtenir un résultat nouveau et différent. On peut donc considérer la production divergente comme un *produit*.

Dans un deuxième temps, la **production divergente** nous permet de disposer d'un matériel et de l'utiliser de manière

différente dans le but de résoudre un problème précis. Elle peut alors être considérée comme un *processus*.

Enfin, la **production divergente** offre la possibilité d'investiguer plusieurs avenues, de tenter différents essais dans le but de résoudre un problème précis. Amégan (1987) considère, là encore, la production divergente comme un *processus*.

évaluation: Par cette opération, nous arrivons à comparer les objets ou idées avec d'autres idées ou objets; ce qui nous permet de reconnaître leur identité mais également leur différence. Pour établir le choix, nous pouvons utiliser un objet comme modèle de référence ou encore nous servir de spécifications, de caractéristiques que nous aurons pris soin de bien définir au préalable. Ces dernières serviront de base à la prise de décision. L'évaluation est toujours présente au cours des autres opérations.

Contenu

Toujours selon le modèle de Guilford, nous pouvons distinguer la sorte d'information que traite l'intelligence en nous arrêtant sur son contenu. L'information étant: « tout ce que l'intelligence perçoit et discrimine » (Amégan 1987). Nous retrouvons dans le modèle S.O.I. quatre types de contenu, qui, même s'ils sont différents demeurent, à certains moments, perméables entre eux.

contenu figural: Ou l'information qui se présente à nous sous une forme concrète, d'image perçue ou rappelée. Sont inclus dans le contenu figural, les sous-classes visuelles comme les couleurs, les formes et l'orientation spatiale. Nous y retrouvons également les sous-classes auditives (sons perçus), olfactives (odeurs), gustatives (saveurs), tactiles (manipulations) et enfin kinesthésiques (mouvements perçus ou prévus). Amégan (1987) fait ici un rapprochement avec l'intelligence concrète telle que définie par la psychométrie traditionnelle.

contenu symbolique: Ce dernier appartient au domaine des *signifiants*. Ce sont des informations qui ont leurs propres caractères visuels ou auditifs et, par conséquent, peuvent être à l'origine d'opérations intellectuelles. Les sons, les notes de musique, les signes du code morse, les chiffres, les lettres de l'alphabet, pour ne donner que ces exemples, appartiennent au contenu symbolique. Il se révèle comme faisant partie de l'intelligence abstraite.

contenu sémantique: Les informations relevant du contenu sémantique nous donnent la possibilité d'exprimer des idées, des concepts et des significations. Nous nous trouvons ici dans le domaine des *signifiés*. L'expression des idées des contenus sémantiques s'exécute par la forme verbale; les idées pouvant

s'exprimer par des mots ou expressions différentes. Le contenu sémantique se classe lui aussi dans ce qu'on appelle l'intelligence *abstraite*.

contenu behavioral ou comportemental: Généralement de nature non verbale, l'information du contenu comportemental s'exprime plutôt par les *sentiments*. C'est le domaine des attitudes, des intentions et des communications interpersonnelles non verbales. Les gestes, le langage du corps caractérisent le contenu comportemental. Nous sommes ici en présence de l'intelligence *sociale*.

Produit

L'information traitée par l'intelligence peut prendre diverses formes plus ou moins complexes. Ces formes, sous lesquelles apparaissent les informations traitées, forment ce qu'Amégan (1987) appelle les produits de l'intelligence. Au nombre de six, ce sont: les unités, les classes, les relations, les systèmes, les transformations et les implications.

unité: « Dans une situation donnée, l'unité est l'entité la plus simple que nous puissions isoler. C'est l'élément de base d'un tout, celui qui sert à constituer ce tout. » (Amégan 1987) La grandeur de l'unité diffère selon la complexité de la situation à

laquelle elle appartient. Par exemple, dans un mot, l'entité la plus simple est la lettre, alors que dans une phrase, c'est le mot, l'un et l'autre formant l'unité.

classe: « Nous présentons des informations sous forme de classes, lorsque nous constituons des catégories d'unités ou d'entités isolées en nous basant sur leur critère d'appartenance. » (Amégan 1987) Par exemple, dans un texte, lorsque nous trouvons tous les noms, ou tous les mots écrits au pluriel, nous constituons des classes. De la même façon, en mathématiques, lorsqu'on fait des regroupements de blocs selon leur grandeur ou leur couleur, nous constituons, encore là, des classes.

relation: On peut parler de relation lorsque des liens existent, qu'ils soient connus, visibles ou définis, entre deux éléments ou deux classes. Il s'agit alors d'une association directe. Par exemple, quand on compare deux objets entre eux au niveau de la forme, de la grandeur ou de la couleur. « Elles se traduisent en des sériations (relations quantitatives), des analogies (comparaisons), des associations directes, des correspondances terme à terme, des synonymes, des antonymes, des tendances constatées, des rapports, des proportions... » (Amégan 1987)

système: Lorsque nous agençons des éléments comme les unités, les classes ou les relations en tenant compte de règle, de principe ou d'un ordre quelconque, nous organisons alors les informations sous forme de systèmes. Ces derniers peuvent relever du système sémantique, figural, symbolique ou behavioral.

transformation: Amégan (1987) parle ici des changements qui peuvent intervenir dans les informations traitées. Ce sont les changements de sens, de point de vue, d'état, de forme, d'attitude et de position spatiale. Il y a transformation lorsqu'on est en présence du réarrangement ou de la réorganisation d'une situation initiale résultant en la création d'une nouvelle situation.

implication: C'est la structure la plus complexe pouvant être donnée à une information. L'implication suppose l'utilisation des cinq produits précédents puisqu'elle exige que nous fassions des associations par détours pour compléter une situation qui s'avère incomplète en cherchant par exemple les données manquantes.

« En résumé, l'intelligence fonctionne de cinq façons différentes, sur quatre sortes d'informations qui peuvent être structurées de six façons différentes. Toute habileté intellectuelle comporte donc, conjointement, un aspect opération, un aspect contenu et un aspect produit. » (Amégan 1987)

L'ordre des opérations a une certaine importance. Pas de mémoire sans cognition, pas de production divergente ou convergente sans mémoire etc... De la même façon, les produits possèdent également un certain ordre. On passe des unités aux implications soit du simple au complexe. Chaque opération se définit par un produit et un contenu et chaque produit par l'opération et le contenu.

2.2 **Guilford et la pensée créative**

Guilford et son équipe ont procédé à une analyse factorielle de la pensée créatrice. À partir des tests et des analyses qu'il en a tirées, Guilford (in Beaudot 1980) fait ressortir 16 facteurs, dont 14 sont identifiables. Les facteurs suivants représentent le mieux la pensée créatrice:

- La perception ou la sensibilité aux problèmes;
- La fluidité idéationnelle;
- la fluidité des mots (ou la productivité du sujet);
- La flexibilité (facilité à passer d'une catégorie à l'autre);
- L'originalité;
- La reconstruction ou transformation (capacité de restructurer quelque chose qui existe déjà);

- Le raisonnement logique.

Parmi ces habiletés, quatre relèvent directement de l'opération divergente telle que nous l'avons définie ci-haut. Selon cet auteur donc, la divergence joue un rôle primordial dans la créativité. Mais d'autres habiletés intellectuelles interviennent également. La sensibilité aux problèmes tient de l'opération de cognition, le raisonnement logique se révèle une opération d'évaluation alors que la transformation, lorsque spécifiée, est une opération convergente.

Selon le modèle guilfordien, dans la créativité, la divergence a besoin de ces habiletés complémentaires et d'une façon plus nette de la convergence. C'est celle-ci qui assure réalisme et utilité à celle-là. Voici un parallèle entre les deux.

« Dans la pensée convergente, il y a généralement une conclusion ou une réponse qui est considérée comme unique et la pensée est canalisée ou contrôlée en direction de cette réponse. Dans les tests de pensée convergente, il y a une réponse à chaque item du test. Les tests à choix multiples sont bien adaptés à la mesure de ces capacités. Dans la pensée divergente, d'autre part, il y a une recherche qui va dans différentes directions. Ceci est particulièrement évident quand il n'y a pas de conclusion unique. Pour la mesure de ces capacités, les tests à compléter sont une nécessité. »

« Dans la divergence, les restrictions sont peu nombreuses; elles sont nombreuses dans la

vaste; dans la convergence elle est étroite. Dans la divergence, les critères de réussite sont vagues et peu précis, ils portent sur la variété et la quantité, dans la convergence, les critères sont rigoureux et contraignants. » (Guilford, Wilson, Christensen (1952) in Beaudot 1980)

La pensée divergente a besoin des informations emmagasinées dans la mémoire pour s'exercer. Si on désire trouver plusieurs solutions à un problème donné ou examiner plusieurs avenues, il faut pouvoir puiser des idées là où elles se trouvent! Si, comme le dit Torrance, le réservoir demeure vide, la pensée divergente ne peut s'exercer. Pour actualiser la pensée divergente, (Cropley (1967) in Beaudot 1980) affirme que l'individu doit pouvoir organiser l'information qu'il reçoit ou qu'il possède en catégories plus ou moins larges. Il peut ainsi mieux traiter un grand nombre d'informations.

2.3 Torrance et le processus créatif

Gordon avec son approche personnaliste, Gowan, Parnes et Torrance dont l'approche se situe plus du côté cognitivo-personnaliste, ont également approfondi le sujet et ont enrichi la définition de la créativité. Torrance la décrit d'ailleurs ainsi:

«...Processus par lequel on devient sensible à des problèmes, à des manques, à des lacunes de connaissance, à l'absence de certains éléments, à des dysharmonies etc...; par lequel on identifie la

difficulté; par lequel on cherche des solutions, on fait des conjectures, ou on formule des hypothèses à propos des déficits; par lequel on teste et on reteste ces hypothèses et éventuellement on les modifie et on reteste ces modifications; et finalement par lequel on communique les résultats.» (Torrance 1976)

Pour Amégan (1987) la personnalité créative est caractérisée par « un goût marqué pour la fantaisie et la prise du risque, une grande confiance en soi, une forte tolérance à l'ambiguïté et à la frustration et un net rejet du conformisme ».

« La pensée créative est la démarche relativement autonome d'un individu agissant dans et sur son environnement; cette démarche doit aboutir à un résultat (produit) relativement autonome, c'est-à-dire personnalisé. Il s'agit donc d'un *processus* (démarche) et/ou d'un *produit* (résultat). » (Amégan 1987)

Pour mettre en pratique la connaissance, le cerveau doit pouvoir réunir l'information qui lui est fournie et ensuite être en mesure de la traiter (*processus*). Le produit ou traitement est créatif si la combinaison des éléments de départ a pour résultat un élément nouveau, original et pertinent.

Eisner (1965 in Deighton 1971) quant à lui, distingue quatre types de créativité:

capacité d'étendre l'utilisation ou la fonction d'un objet ou d'un sujet.

capacité d'inventer, de combiner les formes, objets ou sujets pour créer quelque chose de nouveau.

capacité de briser les frontières d'un objet en créant à partir d'éléments connus une nouvelle forme objet ou sujet.

capacité d'organiser en objet esthétique les formes qui constituent un objet.

Une personne créative est active par rapport à son environnement tout en ayant la capacité de le transformer. L'environnement englobant ici les objets inanimés ou animés, les odeurs, les sons, les saveurs, les stimulations sensorielles, les formes et les couleurs, les mouvements, les bruits, l'espace.

2.4 *Les traits de caractère de la personne créative et les produits observables de la créativité*

Selon Rogers (1961), les produits observables de la créativité comprennent les mots, dessins, poèmes, inventions etc. Ils comportent en fait toute construction nouvelle et originale provenant de la relation privilégiée qu'a entretenue un individu avec la matière. L'objet de création recèle donc la marque de l'individu. Le processus créatif est « l'émergence dans l'action

d'un produit nouveau, provenant du caractère d'unicité d'un individu. »

Les individus créateurs font également preuve d'ouverture face aux expériences nouvelles. On dénote chez eux une absence de rigidité et une perméabilité des frontières des concepts, des croyances, des hypothèses et des perceptions; une grande tolérance à l'ambiguité lorsqu'elle est présente, une habileté à recevoir des informations conflictuelles et à pouvoir les traiter.

Créativité ainsi que capacité d'exprimer ses idées et impulsions sans retenue et sans crainte du ridicule vont de pair. Spontanéité et expression se retrouvent donc parmi les caractéristiques de la personne actualisée. Cette dernière, selon Rogers, ne se sent pas traumatisée par l'inconnu, le mystérieux, l'incompréhensible. Elle peut, si la situation l'exige, se sentir confortable dans le désordonné, l'anarchie et une certaine forme de chaos.

La personne actualisée s'inquiète peu ou pas des moqueries, elle a moins besoin du cautionnement de ses pairs. Elle ne craint pas d'exprimer ses sentiments, ses impulsions, émotions ou pensées et s'accepte plus que la moyenne des gens. Pouvant sans crainte se laisser submerger par ses sentiments, elle investit moins d'énergie pour se protéger contre ses sentiments ou ses émotions.

Une des conditions fondamentales à l'émergence de la créativité est que le lieu de critique privilégié du produit de création soit à l'intérieur même de l'individu: « Ais-je créé un produit qui me satisfasse? Exprime-t-il une parcelle de moi, de mes sentiments, de mes pensées, etc.? »

L'acte créateur est également concomitant. Dès que l'idée surgit - Rogers (1961) parle d'*Eureka feeling* - survient une période d'anxiété liée au sentiment de solitude ressenti face au geste de création. Advient ensuite un désir de communiquer le produit de création et enfin, une certaine crainte de se séparer de l'objet créé. Au moment où le processus est à son maximum - Rogers utilise le terme *peak experience* - l'individu est submergé par un sentiment d'intégration, de fusion avec l'univers. Dans cet état, la personne devient unifiée, ses polarités, dissociations, séparations tendent à se résorber.

Cet état complet, quoique momentané, s'accompagne d'une perte de crainte, d'anxiété, de défense et de contrôle. La personne devient donc spontanée, fonctionnelle, unifiée et puissante. En création, le *peak experience* est nécessaire. Mais il est intimement lié au travail et à l'autocritique. Après la spontanéité, surgit l'analyse; après l'intuition se trouve la

réflexion rigoureuse. Succédant à l'imagination et à la fantaisie, s'inscrit la réalité.

Les personnes les plus créatives, selon Barron (1968) sont bien informées et intéressées par les problèmes humains. Elles s'expriment facilement, ont une forte personnalité, possèdent un très grand esprit d'initiative, sont *entreprenantes, énergiques et hardies*. L'auteur leur oppose les individus peu créatifs au tempérament apathique et terne. Ces derniers sont conformistes et pusillanimes, ils ont des idées conventionnelles et font preuve de rigidité.

La distinction entre création, invention et découverte est clairement établie par Bronowski (in Beaudot 1980). Un fait est découvert, une théorie est inventée et une oeuvre d'art est créée. Stein quant à lui (in Beaudot 1980) suggère que « la créativité est ce processus qui a pour résultat une oeuvre personnelle, acceptée comme utile ou satisfaisante par un groupe social à un point quelconque du temps.»

Tout individu détient donc une disposition à créer. Pourtant, cette tendance naturelle a besoin pour s'épanouir de conditions favorables. La créativité ne grandit pas si le milieu est coercitif ou non créatif. Le désir de se relier à tout prix à un

certain conformisme social demeure un des plus grand frein à la créativité.

2.5 *La pensée divergente et les arts*

La créativité fait appel à la pensée divergente. Dans les arts, les facteurs intellectuels se retrouvent tout d'abord dans le domaine de la sémantique: l'individu créateur énoncera facilement quantité de mots de phrases et d'idées. Dans le domaine du figuratif, on recensera des éléments créatifs dans les dessins ou présentations artistiques de lettres ainsi que dans les monogrammes. La mémoire visuelle et auditive, la fluidité idéationnelle liée au sens kinesthésique, comme celui que possèdent les chorégraphes ou les acrobates, s'inscrivent dans cette sphère.

Guilford (1968) distingue la fluidité expressive de la fluidité idéationnelle. Traçons dès à présent un parallèle entre le commun des mortels et le poète. Leur différence réside dans le fait qu'à partir du même support de base, la fluidité idéationnelle permet au poète de concevoir un grand nombre d'idées. La fluidité expressive l'amènera quant à elle à trouver les mots pertinents pour les exprimer.

Les artistes possèdent également une forte dose d'originalité et de flexibilité dans les domaines sémantiques et figuratifs. De plus, comme le souligne Guilford, l'opération évaluative du visuel, des formes et du cinesthésique se retrouve chez tous les vrais artistes et surtout chez les critiques d'art.

Enfin, l'auteur classe certains types de productions artistiques selon qu'elles font appel à la production divergente ou convergente.

Le dessin imposé: production convergente d'unité figurative et production convergente de système figuratif.

Le dessin libre: production divergente d'unité figurative et production divergente de système figuratif. Les arts visuels, comme la peinture, tiendraient donc essentiellement de ces facteurs intellectuels.

Gagné (in Amégan 1977) affirme quant à lui qu'en créativité, les idées mises de l'avant dans le but de concevoir une oeuvre d'art n'ont pas été enseignées ou ne peuvent être apprises par l'auteur de l'oeuvre. Ce dernier verbalise d'ailleurs difficilement son processus créateur. La créativité ouvrant la porte aux créations multiples, c'est un processus qui n'est figé ni dans le temps ni dans l'espace.

Pour Guilford (in Amégan 1977), le processus créatif fait appel tour à tour à la divergence (hémisphère droit) et à la convergence (hémisphère gauche), ainsi qu'à l'évaluation. Il n'y a donc pas antagonisme mais complémentarité.

En résumé et compte tenu de ce qui a été démontré précédemment, nous croyons que le fait d'initier les jeunes à la lecture et à la compréhension de la structure et de la signification des œuvres d'art, leur fournit des idées ainsi que des techniques pouvant les aider eux-mêmes dans leurs initiatives de création. Au contact des œuvres d'art, les enfants recevront du même coup l'incitation nécessaire pour mettre en branle les diverses habiletés signalées ci-dessus. Ainsi se trouveraient associés le Voir, le Percevoir, le Savoir et le Faire dans l'enseignement des arts plastiques à l'école.

CHAPITRE III

L'ACTUALISATION DE LA CRÉATIVITÉ PAR LES ARTS

Certaines conditions sont nécessaires afin d'actualiser la créativité:

- Sécurité psychologique;
- Absence de climat d'évaluation;
- Liberté psychologique;
- Climat permissif.

Au cours de l'histoire de l'humanité, les types de créativité cités plus haut se sont manifestés à des degrés différents dans la société humaine et par conséquent chez les individus. Nous reprendrons ici en l'adaptant pour notre propos, un résumé de l'histoire humaine puisé dans Porcher (1973).

1 LA CRÉATIVITÉ DANS LA SOCIÉTÉ

Dans la société traditionnelle, l'homme fait corps avec son environnement, il ne s'en différencie pas. Il s'établit une

concordance, presqu'une symbiose entre lui et le monde qui l'entoure. Les objets sont des produits immédiats qu'il crée; les outils, des prolongements de ses membres. Sa maison est identique aux sites naturels, que ce soit par son architecture ou par la disponibilité des matériaux qu'il utilise pour la construire. Les comportements culturels quant à eux sont moulés sur une gestuelle ancestrale et les modifications de comportements d'une génération à l'autre sont presqu'imperceptibles. À des degrés divers, la société traditionnelle utilise les éléments suivants de la définition d'Eisner (in Deighton 1971):

la capacité d'étendre l'utilisation ou la fonction d'un objet ou d'un sujet.

la capacité d'inventer, de combiner les formes, objets ou sujets pour créer quelque chose de nouveau.

la capacité de briser les frontières d'un objet en créant à partir d'éléments connus une nouvelle forme objet ou sujet.

Dans cette société, les objets sont subordonnés aux besoins et les formes de ces objets aux fonctions qu'ils doivent remplir. Avec la société industrielle, la production n'est plus subordonnée aux besoins mais au profit de l'homme. Les objets sont produits en série, les moyens de communication prolifèrent. La société en évoluant, satisfait de plus en plus les besoins primaires des

individus laissant place à l'émergence du dernier élément de la définition d'Eisner soit: la capacité d'organiser en objet esthétique les formes qui constituent un objet.

Tous les milieux sont aujourd'hui en équilibre précaire; les valeurs morales, les critères de beauté, les pôles de l'affectivité, la religion, se sont transformés amenant une crise générale des référentiels et des signifiants. Les valeurs humaines les plus élémentaires cèdent le pas au rendement et à la productivité. La télévision s'inscrit en souveraine dans notre mode de pensée.

La société de demain exigera encore plus de créativité de la part des individus. L'être humain devra faire preuve d'imagination, d'invention et d'initiative pour fonctionner efficacement dans ce monde en mutation.

Nous vivons dans un monde inculturel. La forme de créativité consistant à organiser en objet esthétique les formes qui constituent un objet s'inscrit difficilement dans notre société informatisée et dans notre système éducatif.

La créativité esthétique, comme nous l'entendons ici, concerne principalement les créations humaines; non pas strictement utilitaires - comme l'outil de l'homme préhistorique - mais dont

la conception et la création ont été chargées d'intentions affectives ou imaginaires par leurs auteurs. Elles englobent les événements, les formes, les objets «...susceptibles de cristallisation esthétique, c'est-à-dire capables de mobiliser (chez l'homme) les virtualités sensorielles et émotionnelles, les réserves d'images de l'espace intime selon une logique de jubilation et de communication, non de calcul et de colère. » (Porcher 1973)

Nous développerons dans une section ultérieure la place qu'occupe la créativité esthétique dans le système éducatif québécois. Mais dans un premier temps, il importe de situer la place de l'art, auquel la créativité esthétique est reliée, dans les diverses couches sociales de notre société.

2 FRÉQUENTER LES OEUVRES D'ART EST-IL UN PRIVILEGE DE CLASSE?

La fréquentation des œuvres d'art est-elle à la portée de tous? Si, comme nous le verrons plus loin, le ministère de l'Éducation du Québec, en accord avec Bourdieu et Passeron (1964), reconnaît que tous les enfants ont droit à une formation artistique, qu'en est-il dans la réalité? Si cette formation provient strictement de l'école et que la fréquentation des musées

ou des galeries est laissée à la discrédition de la famille, les enfants ont-ils tous le même accès aux oeuvres d'art?

Pour plusieurs personnes l'art est considéré comme un privilège de classe. Dès sa plus tendre enfance (quatre, cinq ans) l'enfant d'un milieu économiquement privilégié, peut à loisir suivre des cours de musique, de ballet, d'arts plastiques. Il est à noter que ces cours sont beaucoup plus onéreux que les activités sportives dispensées par les services de loisir des municipalités.

Quant aux oeuvres d'art exposées dans les musées ou les galeries, ce sont les enfants des classes aisées qui les fréquentent. Bien que le système éducatif tente de pallier cette lacune en introduisant dès le primaire des cours de musique, de théâtre et d'arts plastiques, il n'en demeure pas moins que les inégalités sociales face à la culture se perpétuent. L'action de l'école s'exerce en effet sur des individus qui, par leur structure familiale, sont dotés d'une certaine familiarité ou d'une absence de familiarité avec le monde de l'art.

Bourdieu et Passeron (1964), dans une étude menée auprès d'une population étudiante, ont tiré des conclusions sur l'accès à la culture par rapport à l'appartenance sociale. Leur étude conclut également que le taux de réussite scolaire est inégal selon

l'origine sociale des apprenants, surtout dans les disciplines qui supposent un acquis culturel.

« En quelque domaine culturel qu'on les mesure, théâtre, musique, peinture, jazz ou cinéma, les étudiants ont des connaissances d'autant plus riches et étendues que leur origine sociale est plus élevée. » (Bourdieu 1964)

Dans les classes favorisées, la connaissance culturelle ou même les choix culturels se font comme par osmose, les enfants baignant littéralement dans un milieu culturel stimulant. Les goûts pour la culture répondent plus à des déterminismes sociaux qu'à des choix individuels.

En d'autres mots, les jeunes qui ont été en contact dans leur milieu familial avec le monde de l'art, sous quelque forme que ce soit, se retrouvent presque toujours dans des familles ayant un niveau d'instruction plus élevé. L'origine sociale de la famille détient donc une part très importante dans l'acquis culturel, car plus on s'élève dans l'échelle sociale, plus le cercle des relations hors famille s'agrandit. Si l'enfant est laissé à lui-même, sans qu'il soit *nourri de culture*, on risque de ne permettre de s'épanouir que la société qui est en lui. Un autre élément rend l'accès à l'art assez difficile.

Dans certains milieux, l'art est considéré comme un passe-temps réservé à l'élite, que ce soit au niveau de la pratique ou de la fréquentation des œuvres d'art.

D'aucuns croient également que l'art procède du don ou de la science infuse, qu'une sensibilité immédiate devant l'objet d'art émerge comme par enchantement chez les individus doués. Cette vision, nous le répétons, oppose l'art au cognitif et au rationnel, le reléguant dans un monde inconsistant et flou.

« L'immédiateté est en réalité médiatisée, la sensibilité construite, le talent se forme, l'inspiration s'acquiert, l'émotion se prépare, le don n'est qu'une façon de nommer provisoirement un processus non mystérieux, mais que l'on ne sait pas encore expliquer, la société masque son travail sous les fumées d'une nature savamment déformée. »
(Porcher 1973)

La spontanéité de l'activité artistique est une utopie. Parce que nous avons souvent de la difficulté à décortiquer, à analyser une œuvre d'art - et cette affirmation ne vaut pas seulement pour l'art moderne - nous croyons que la facilité dans la création relève du don. Le langage plastique existe pourtant. Il faut posséder un certain nombre d'outils *intellectuels et techniques* pour bien comprendre et bien faire l'activité artistique.

Ces outils ne semblent pas, à prime abord, accessibles à tous les milieux sociaux. La classe ouvrière, à travers son éducation

familiale, apprend aux enfants à lire le quotidien, à voir le monde d'une façon rationnelle; en distinguant par exemple le connu de l'inconnu, l'utile de l'inutile. La pensée y est pragmatique. Devant une oeuvre d'art, quelle qu'elle soit, il est fréquent de constater que les personnes issues de ce milieu recherchent des points de repères connus qui se réfèrent autant que possible à leur quotidien, à leur vécu. C'est une recherche de schèmes sensoriels, intellectuels, réalistes, utilitaires et *autocentriques*.

D'après Beaupré (1971), reconnaître dans un tableau des formes connues, ou qui font partie de notre environnement, ne signifie en aucune façon que l'on comprend l'oeuvre et le message de l'artiste. Il est donc impossible d'associer une valeur esthétique quelconque à l'objet en fonction du rapport avec le connu. On ne peut y reconnaître qu'une certaine forme d'habileté de la part de l'artiste.

Les gens culturellement défavorisés, qui ne possèdent pas les instruments de perception nécessaires pour décoder le contenu des œuvres d'art, tendent à mesurer la qualité d'une œuvre à sa corrélation avec leurs points de comparaison, c'est-à-dire à sa fidélité quasi-photographique avec le réel ou avec l'intérêt anecdotique. On comprend aisément quel dépaysement peuvent ressentir ces personnes devant l'art abstrait du XXe siècle.

Aucune possibilité de reconnaître une bouteille ou un oiseau dans une toile de Pollock ou de Borduas!

Cette déformation systématique de type *utilitaire* et *réaliste* devant l'œuvre d'art est à l'inverse de l'approche perceptive esthétique qui consiste au contraire à percevoir de manière formelle, par une espèce de vue au *second degré* les objets et les situations en les délestant de leur poids de banalité et d'utilitarisme.

Child (in Deighton 1971) et Child and Siroto (idem) ont mené une série d'enquêtes sur les relations existant entre culture, jugement esthétique et personnalité. Selon Child la préférence esthétique comprend les qualités esthétiques relevées dans un travail ayant comme critères de sélection les goûts personnels d'un individu. Le jugement esthétique quant à lui est le degré de jugement d'une personne correspondant au jugement des experts.

Le langage plastique possède donc un code qu'il faut connaître pour *déchiffrer* l'œuvre d'art. Ce code se rapporte au style, à la gestuelle, aux critères d'esthétisme de l'époque

où l'œuvre a été conçue. L'œuvre est étroitement liée à l'époque dont elle est issue, à la contemporanéité des autres œuvres, qu'elles soient musicales ou visuelles. On appréhende la lecture d'une œuvre en décodant son style conceptuel.

La compréhension de l'œuvre grandit avec notre compétence à la lire, à la comprendre et à l'insérer dans un processus créateur global, qu'il relève de la facture de l'artiste qui l'a créée ou de l'époque qui l'a vue naître. L'appréhension de l'œuvre d'art est liée à la fréquentation, à la familiarisation et à la connaissance de l'art. L'inexplicable *coup de foudre* devant l'œuvre se transforme en amour de l'art, amour plus durable et plus profond.

4 L'ART À L'ÉCOLE

L'art ne relève donc pas que de l'affectif, et baser l'éducation artistique sur l'opposition de la sensibilité à l'intelligence ou de l'émotion à la raison est une erreur. Une conception globaliste de l'éducation artistique vise plus à diffuser une pédagogie d'interrelation entre le senti et le conçu, entre le rationnel et l'irrationnel.

La créativité occupe peu de place dans l'enseignement traditionnel. Pour plusieurs enseignants et avec des classes d'une trentaine d'élèves, il est plus facile d'exercer un contrôle sur des enfants silencieux qui ne remettent rien en question. La société de demain offrira une place très grande aux individus créatifs. L'école, en développant des enfants à la personnalité forte, non versés dans un conformisme confortable, ne pourra que sortir gagnante de ce choix.

Pour les tenants de la pédagogie ouverte, un enseignement créatif augmentera l'utilisation de la pensée divergente chez les enfants. Ces derniers ne produiront plus de travaux ou n'acquerront plus de notions dans le seul but d'une reconnaissance quelconque de la part de l'enseignant ou de l'école. Ils viseront plus la satisfaction reliée à un apprentissage intéressant.

L'enseignement de l'esthétique à l'école vise donc:

- le développement du jugement esthétique des apprenants;
- l'augmentation de la formation intellectuelle de l'élève en rapport avec le vocabulaire artistique;

- le développement chez l'élève d'instruments et d'outils afin qu'il puisse s'exprimer dans cette discipline que ce soit au niveau moteur ou verbal (vocabulaire plastique);
- le développement chez l'élève de moyens pour augmenter sa sensibilité devant l'objet d'art;
- la création d'une appréciation pour les beaux-arts et leurs produits, mais surtout une conscience et un esprit critique face à son environnement et à la qualité de sa vie quotidienne;
- le développement d'habiletés créatrices particulières et surtout le développement plus intégral de sa personnalité sous ses formes expressives, créatrices et sensibilisatrices.

5 BLOCS D'IDENTIFICATION DE LA CRÉATIVITÉ

Première période, jusqu'à six ans: du gribouillage à la première figuration; la conquête de la ligne. Le graphisme représente l'image de l'esprit. L'enfant part de son monde intérieur, ses formes réalistes ne sont pas identifiées au réel. Les dessins comprennent des éléments superposés, en transparence,

des développements simultanés de plusieurs points de vues ainsi que des éléments symboliques.

Deuxième période, de six à neuf ans: l'influence de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture se fait sentir. L'observation prend le dessus sur le dessin d'instinct. L'enfant part de l'objet plutôt que de son monde intérieur. C'est à cette époque que l'enfant peut comprendre qu'une découverte plastique est une réponse à un long questionnement. L'enseignant peut lui donner des informations d'incitation plutôt que de référence.

Troisième période, de neuf à dix ans: l'enfant passe du réalisme intellectuel au réalisme visuel. Il acquiert la notion d'espace et le sens de la profondeur. Son manque de capacité à reproduire fidèlement ce qu'il voit l'inhibe à l'occasion. Il est temps de lui expliquer ce qu'est vraiment une démarche créatrice et de vérifier si sa fidélité au réel a de profondes racines ou si elle n'est le fruit que d'un environnement socio-culturel ou éducatif. C'est l'époque du *je ne sais pas dessiner*.

Dans un dessin, le degré de conscience de soi peut se mesurer entre autres grâce à l'identification de stéréotypes. Ces derniers se retrouvent dans les dessins d'enfants à la pensée rigide. Ce sont parfois les enfants qui ont dessiné presqu'exclusivement dans les livres à colorier. Ces enfants s'adaptent mal à de nouvelles

situations. S'évader en terrain inconnu pour aller explorer un nouveau monde semble insécurisant pour plus d'un.

Un enfant éloigné de ses émotions peut, dans ses dessins, n'insérer rien de personnel. Il n'inclut, dans son discours pictural, aucun élément pouvant le placer en relation avec des objets.

6 LA CROISSANCE INTELLECTUELLE

La croissance intellectuelle se vérifie dans l'éveil (awareness) de l'enfant face à son environnement. Le type de connaissances à la disposition d'un enfant d'un certain âge est fonction de son développement intellectuel. Par exemple, plus on retrouve de détails dans un dessin, plus ce dernier révèle un haut degré d'habileté intellectuelle de la part de son auteur. Les enfants n'ont pas à être habiles pour être créateurs, mais dans chaque forme de création, on peut déceler un degré plus ou moins grand de liberté émotionnelle.

7 LA CROISSANCE ESTHÉTIQUE

Considérée souvent comme l'ingrédient de base de toute expérience artistique, l'esthétique comporte les moyens d'organisation, de pensée, de sentiment, de perception dans une

expression permettant de communiquer ces sentiments à un tiers. Le critère esthétique est lié au travail artistique et à la culture dont il est issu.

« Il y a une science philosophique du vrai qui se nomme la logique, une science philosophique du devoir et du bien qui se nomme la morale; il y a aussi une science philosophique du beau dans la nature et dans l'art, que Baumgarten a appelé Esthétique. » (Buisson 1911)

Cette science s'occupe des choses que l'on sent et s'adresse à la sensibilité. Le beau est connu d'abord par l'intelligence. L'esthétique nous permet de comprendre comment la beauté est connue et ressentie par l'être humain, comment elle l'influence.

Il n'est pas tant nécessaire de donner une définition à la beauté ou d'en arrêter les critères, mais plutôt de savoir prendre conscience de sa présence dans une oeuvre ou même dans la nature. Sa présence réveille en nous un sentiment de plénitude, d'harmonie, d'ordre et de perfection.

Afin de ne pas réduire l'accès à l'esthétique à un processus purement intellectuel, il faut placer les jeunes en contact étroit avec les œuvres d'art soit par le biais de visites aux galeries et aux musées ou de contact avec des artistes.

Porcher (1973) affirme que, dès la petite enfance, l'accès à l'art doit être possible, et que si le travail de sensibilisation esthétique n'a pas été entrepris dès ce moment, « l'analphabétisation sensoriel et la consommation hébétée perdureront ».

En terminant, nous pouvons, comme Porcher, relever deux points importants qui rendent l'accès à l'art si difficile. En premier lieu, si l'art est accessible à l'élite, soit par le prix élevé des cours offerts ou par la connotation d'oisiveté qui y est attachée, la classe non favorisée, qui doit travailler durement pour gagner sa vie, n'a que faire de perdre du temps à son contact. En second lieu, si l'accès aux valeurs esthétiques procède du don ou de la science infuse, l'école n'a pas à accorder à la pratique de l'art une importance trop grande.

Gusdorf (1963) n'affirme-t-il pas que: « Chaque chef-d'œuvre d'art, de sport, de technique ou d'action nous apporte le témoignage d'une liberté humaine, ou plutôt d'une libération qui nous engage, car elle peut être, car elle est aussi la nôtre. »

8 TECHNIQUES POUR DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ

Pour ne pas étouffer la créativité et lui permettre de se développer, Torrance (1965 in Beaudot 1980) affirme qu'il faut:

- « respecter les questions des enfants et les amener à trouver eux-mêmes les réponses;

- respecter les idées originales, inhabituelles et faire découvrir à l'enfant leur valeur;

- donner un travail libre aux enfants sans menace de notre jugement de valeur ou de critique. »

Torrance croit qu'on peut développer la créativité. Pour prouver cette affirmation, il a mené une expérience auprès d'élèves de six, sept et huit ans. Les élèves habitués à produire des idées grâce à des méthodes appropriées réussirent à obtenir des scores plus élevés que ceux d'un groupe témoin aux tests de créativité. Il est donc possible d'enseigner à des enfants des principes qui leur permettront de produire un plus grand nombre d'idées que les autres enfants.

La technique du *brainstorming* ou brassage d'idées permet d'utiliser deux fonctions de l'intelligence selon le modèle de Guilford;

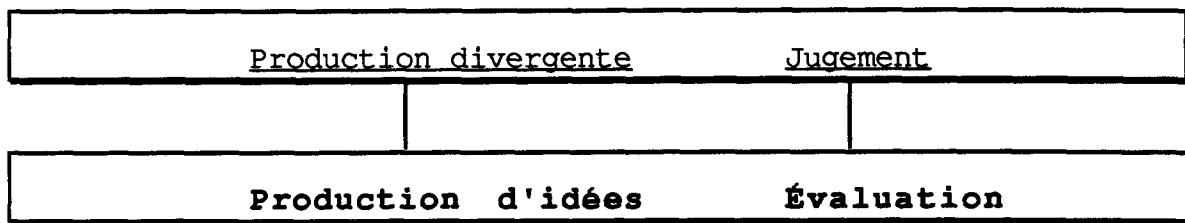


Tableau 1: Les deux fonctions de l'intelligence utilisées dans la technique de brainstorming

Dans l'utilisation de cette technique, la quantité d'idées émises est essentielle, les idées les plus inhabituelles étant les bienvenues. La combinaison des idées en accroît d'ailleurs l'émission. Les tenants de cette pratique considèrent que le jugement et l'évaluation peuvent mettre un frein à la production d'une grande quantité de concepts.

La verbalisation sur différents aspects d'un même élément s'avère une autre bonne façon d'augmenter la créativité. Nous reproduisons ici la grille d'observation, d'analyse et d'interprétation utilisée par l'équipe du Musée des beaux-arts de Montréal dans son programme de découverte de la vie muséale. (Vie pédagogique 1990)

	Observation	Analyse	Interprétation
Sujet	Que voit-on sur cette oeuvre?	Précise les qualités du ou des sujets sur cette oeuvre.	Ce sujet me fait penser à...
Medium et Technique	De quoi est faite cette oeuvre?	Comment est appliquée la peinture?	Ça ressemble à quelque chose que j'ai moi.
Couleur	Quelles sont les couleurs employées par l'artiste?	Y a-t-il une couleur qui prédomine?	Y a-t-il une couleur gaie? chaude? froide? Pourquoi?
Composition	Où sont placées les formes, couleurs, etc.?	Quelle est la forme la plus importante	Les personnages sont loin l'un de l'autre, ils sont tristes.
Espace	Distingue-t-on des sections de l'oeuvre qui semblent près ou loin?	Comment est l'espace? Plat? en relief? Comment est distribuée la lumière dans l'espace?	La ville est très loin et sombre, on voit les champs et la ferme de très près donc la vie est meilleure à la campagne.

Tableau 2: Grille d'observation, d'analyse et d'interprétation utilisée au Musée des beaux-arts de Montréal

Dans ce type de questionnement, il n'y a jamais qu'une seule bonne réponse. Le principe fait appel à la pensée divergente dont nous avons fait état précédemment. L'acceptation de la prolifération d'idées, sans jugement de valeur, permet aux participants de découvrir parfois des éléments de réponse, auxquels, à prime abord, ils n'auraient pas pensé.

Nous avons utilisé une technique semblable dans la démarche que nous avons entreprise au Centre national d'exposition de Jonquière avec un groupe d'élèves de sixième année, démarche qui sera expliquée ultérieurement dans ce mémoire. Nous reproduisons tout de même le questionnaire remis aux élèves lors d'une activité découverte. Le document a été préparé en collaboration avec Carol Dallaire, à l'époque agent de diffusion au Centre national d'exposition.

Le Geste oublié

1- Pourquoi ce titre d'exposition?

2- Le temps est représenté de quelle façon dans

- l'oeuvre de Gilbert et George?
- l'oeuvre de Sorel Cohen?
- l'oeuvre de Raymonde April?
- l'oeuvre de Muybridge?

3- L'oeuvre de Thomas Corriveau pourrait s'intituler?

4- Racontez brièvement une petite histoire sur cette oeuvre?

5- Y a-t-il une séquence dans cette oeuvre?

Si oui, présentez-en les différents fragments.

6- Que représente selon vous l'oeuvre de Michael Snow?

- donnez-lui un titre.

7- Quels sentiments se dégagent pour vous de l'oeuvre de William Klein?

8- Que peuvent bien faire les enfants photographiés dans cette oeuvre? Inscrivez toutes les réponses qui vous viennent à l'esprit.

9- Que feriez-vous si vous étiez un de ces enfants?

10- Quel artiste a réalisé de véritables études du mouvement animal?

11- Vous vivez sur une autre planète peuplée d'animaux étranges. Dessinez un animal extraordinaire et trouvez-lui un nom.

12- Deux grimaces: quels sont les titres et les artistes?

- laquelle préférez-vous et pourquoi?

13- Pouvez-vous donner à ces grimaces un nouveau titre?

14- Expliquez-la ou les techniques de l'oeuvre?

- Meurtre

- Forgotten Gesture

15- Combien y a-t-il

- de photographies dans l'exposition?
- de peintures?
- d'oeuvres utilisant plus d'une technique?

16- Si vous le pouviez, quelle oeuvre apporteriez-vous à la maison et pourquoi?

17- Trouvez une ou des oeuvres que vous trouvez...

- violente
 - drôle
 - ennuyeuse
- ... et dites pourquoi?

18- Trouvez une oeuvre représentant le mieux selon vous, chacun des mots suivants:

- geste
- oubli
- temps
- fragment
- humour
- séquence
- histoire (conte)
- photographie historique

19- Une photographie représente un moment tragique, quel est-il?

20- Maintenant que vous connaissez un peu plus les oeuvres présentées dans cette exposition, donnez-lui un autre titre que Le Geste oublié.

Ce questionnaire faisait appel à la fluidité (nombres de questions répondues, ainsi que réponse aux questions 4-7-12), l'élaboration (réponse aux questions 1-2-4-7-8-11-16-17), la flexibilité (réponse aux questions 7-8-9-11-16-18), l'originalité (réponse aux question 3-4-6-11-13-20) et à la transformation (réponse aux question 3-6-9-11-13-20), éléments caractéristiques de la créativité selon Guilford.

La série de questions a été complétée durant la visite de l'exposition « Le Geste oublié ». L'ambiance était à la détente, les élèves étaient libres de circuler, de parler et de toucher aux œuvres.

Pour Torrance (1972), un des éléments-clés de l'enseignement de la créativité est d'amener les élèves à devenir conscients de l'importance d'utiliser leurs émotions ou leurs pensées irrationnelles dans la recherche de diverses solutions à un problème ou à une interrogation. Le chercheur a d'ailleurs recensé quelques avenues intéressantes à explorer pour amener les enfants à une organisation de pensée plus créative. Ce sont entre autres:

- Des programmes d'entraînement à la créativité; comme les techniques de résolution de problèmes d'Osborn-Parnes;

- Des programmes existant déjà avec matériel didactique comme le Programme axé sur la créativité de Purdue, ceux de Covington, Crutchfield et Davies, ainsi que ceux de Myers et Torrance;
- Les arts visuels comme véhicule de développement de la créativité;
- Des curriculums axés sur le développement de la pensée créative;
- Des classes visuellement stimulantes ayant un climat de travail agréable pour les élèves et dont l'organisation varie en cours d'année.

La plupart de ces approches ont été expérimentées puis évaluées. Il semble que les plus pertinentes pour le développement de la créativité soient celles qui font appel à l'utilisation de matériel didactique varié et stimulant ainsi qu'au programme d'Osborn-Parnes (in Torrance 1972) axé sur la résolution de problème. On constate, encore une fois, que les pratiques pédagogiques faisant appel à la pensée divergente se révèlent les plus efficaces pour développer la créativité chez les apprenants.

En pédagogie traditionnelle, l'enfant est poussé à rechercher LA solution au problème posé. Cette recherche de la solution juste « sanctionne surtout la capacité d'évaluation et favorise l'esprit critique ».

« S'exercer et se former à la spontanéité est la tâche principale de l'école de l'avenir. Car la spontanéité n'est pas une vertu de l'enfance qu'il suffirait de respecter pour la voir s'épanouir. S'il s'agit bien d'une disposition présente chez lui, tout concourt à sa disparition au profit de l'imitation de l'adulte et du conformisme rigide de ses conduites. Il faut que la spontanéité devienne créatrice, c'est là une des fonctions du psychodrame psychologique. » (Wildlöcher 1962 in Beaudot 1980)

9 LE ROLE DE LA PERCEPTION DANS L'ÉDUCATION À LA CRÉATIVITÉ

« L'art constitue le plus puissant moyen de renforcer la composante perceptuelle en l'absence de laquelle la pensée productive est impossible dans tous les domaines de l'effort humain. » C'est en ces termes que Rudolf Arnheim (1976) relie la pensée productive à l'art et qu'il affirme que la fréquentation des œuvres d'art contribue au développement d'un être doué de raison et d'imagination.

Le système d'éducation fait pourtant peu de place aux arts qui sont souvent négligés sous prétexte qu'ils se fondent sur la perception, donnée méprisante s'il en est, qui n'est pas censée faire intervenir la pensée. Pour Arnheim (1976), la perception et la pensée sont pourtant liées, bien que la philosophie populaire ne le reconnaisse pas. Étant donné que le système éducatif est surtout basé sur le cognitif, la perception est souvent considérée comme une donnée inférieure. On peut pourtant l'envisager comme faisant partie du processus cognitif.

9.1 La perception, un phénomène cognitif

On relie habituellement l'intelligence à la pensée, qui commence à remplir son office quand les sens ont fini de jouer leur rôle. Arnheim (1976) affirme que les opérations cognitives sont les ingrédients fondamentaux de la perception. En fait, nous comprenons ce que nous percevons bien. Ces opérations dites cognitives consistent:

«...à explorer activement, à sélectionner, à apprêhender ce qui est essentiel, à simplifier, à abstraire, à analyser et à synthétiser, à compléter, à réajuster, à comparer, à résoudre des difficultés de même qu'à combiner, à trier, à placer dans un contexte. » (Arnheim 1976)

Les opérations cognitives concernent donc l'entrée, le stockage et le traitement de l'information. Dans un premier temps il y a perception au moyen des sens, puis mémorisation de l'information et enfin, réflexion et apprentissage. Cette position rejoint d'ailleurs à peu de chose près celle de Woodruff (1961) et de son schéma de base dans l'apprentissage.

Asahel Woodruff conçoit l'apprentissage sous une forme cyclique. À l'origine de la modification du comportement, dont l'apprentissage est le résultat, se trouve la perception. Lorsqu'une personne est mise en présence d'un objet ou d'un événement particulier, un processus de réflexion s'amorce. Ce dernier peut être attaché à des expériences antérieures, lorsque l'objet ou l'événement sont connus, ou faire appel à un nouveau mode de pensée ou de réponse physiologique. Surgissent ensuite les concepts; ils influencent fortement la vision qu'adoptera l'individu lorsqu'il sera à nouveau en présence de l'objet ou de l'événement en question et détermineront pour ainsi dire son comportement. Après les concepts, survient l'interrogation sur la pertinence des gestes à poser.

L'action découle donc directement des décisions et produit un effet sur l'environnement ou sur la personne. La perception qui en découle donne le signal au recommencement du cycle.

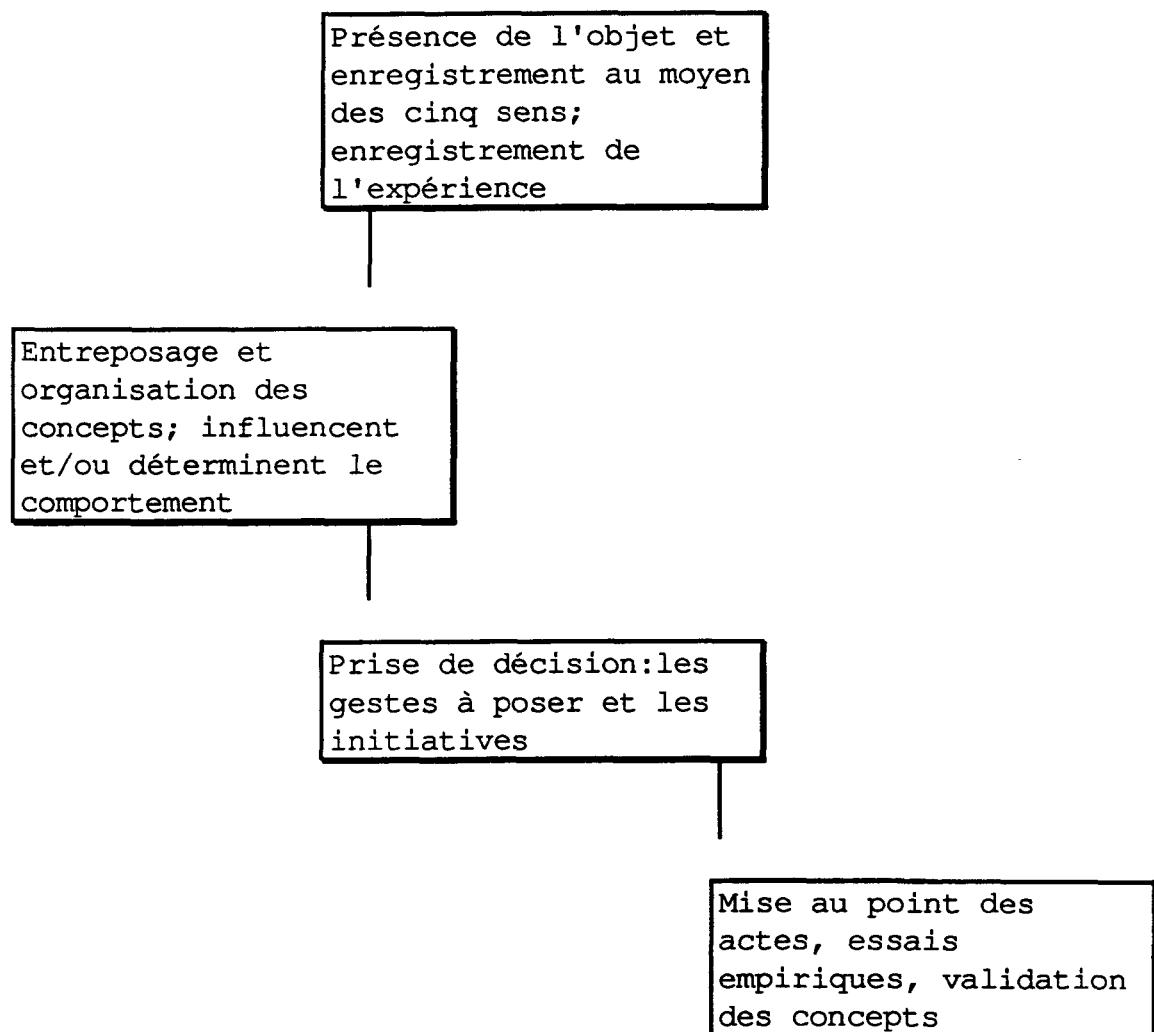


Tableau 3: Adaptation du schéma du cycle de l'apprentissage de Woodruff (1961)

Quand on peut observer un élément en relation avec un autre, notre compréhension de l'objet augmente en

complexité et en validité, tout en nous exposant à une multitude d'associations possibles. En effet, il nous est souvent plus facile de décrire un objet en le comparant à un autre. En confrontant deux éléments l'un par rapport à l'autre, nous percevons mieux ce qui les rapproche ou les différencie ainsi que leurs qualités spécifiques. « À quelque niveau que ce soit, la perception met en jeu des opérations d'une complexité structurale analogue à celle du comportement cognitif en général. » (Arnheim 1976)

Ce n'est pas la pensée qui est perceptive en soi, elle élabore plutôt le résultat de la perception. En d'autres mots, la pensée transforme la perception en concepts aptes à se prêter à des opérations intellectuelles. La perception étant le résultat de ce que reçoivent les sens au moment où ils sont stimulés par le milieu extérieur. L'ouïe, la vue et l'odorat sont en quelque sorte les sens de la distance.

« Les sens de la distance non seulement ouvrent à la connaissance un champ très vaste, mais encore soustraient le percevant à l'impact direct de l'événement exploré. La capacité de dépasser l'effet immédiat de ce qui agit sur le percevant, ainsi que de ses propres actions permet à celui-ci d'approfondir le comportement des objets existants de façon plus objective. Elle le rend attentif à ce qui est et non pas simplement à ce qui lui est fait et à ce qu'il fait. La vue, en particulier, constitue, comme l'a souligné Hans Jonas, le prototype et sans doute l'origine de la *teoria* qui

signifie vision détachée, contemplation. »
(Arnheim, 1976)

Outre le fait que la vue soit un médium extrêmement articulé, elle offre sur les événements et les objets de l'extérieur une information des plus riches. C'est pourquoi Arnheim affirme que « la vue constitue le médium essentiel de la pensée. » (1976)

L'esprit a besoin du sens de la vue pour assurer son fonctionnement. Nous connaissons tous les expériences menées sur les privations sensorielles. « Quand les sensations visuelles, auditives, tactiles et kinesthésiques se réduisent à une simulation non structurée (...) le fonctionnement mental tout entier se trouve bouleversé. L'adaptation sociale, la sérénité, la capacité à penser du sujet sont profondément compromis. » (Arnheim 1976) À la longue, certains sujets ont même des hallucinations.

« Ces tentatives désespérées de l'esprit en vue de remplacer une stimulation absente prouvent que l'activité des sens, loin d'être une simple faculté de réception des données est indispensable au fonctionnement de l'esprit en général. Une réponse continue au milieu ambiant constitue la base même de l'activité du système nerveux. » (Arnheim 1976)

La perception et la « pensée dans la cognition » (Arnheim 1976) sont imbriquées l'une dans l'autre. Si la pensée peut utiliser le matériau perceptuel, c'est grâce à la perception qui rassemble les concepts. À l'inverse, « l'esprit n'a d'aliment que dans la mesure où il emmagasine le matériau recueilli par les sens. » (Arnheim 1976)

« C'est dans les œuvres d'art - un tableau par exemple - que l'on peut observer de quelle manière le sens de la vue utilise au maximum son pouvoir d'organisation. Lorsqu'un artiste choisit un certain site pour peindre un paysage, il ne se borne pas à sélectionner ce que lui offre la nature; il lui faut encore réorganiser l'ensemble de la matière visible en fonction d'un ordre qu'il a découvert, inventé, sublimé. Et de même que l'invention et l'élaboration d'une telle image constitue un travail de longue haleine, de même la perception d'une œuvre d'art est loin d'être immédiate. » (Arnheim, 1976)

Au contact d'une œuvre, prenons l'exemple d'un tableau, on regarde d'abord un point quelconque, tout en cherchant ensuite à s'orienter par rapport à la structure générale. En repérant des éléments connus ou des points qui nous semblent forts l'œuvre devient peu à peu signifiante pour nous.

« L'expérience qui consiste à examiner et à interroger une image donnée, puis à trouver la clé de ce qui à prime abord se présentait comme une simple accumulation de formes est courante en matière d'appréciation des œuvres d'art. » (Arnheim 1976)

Pour qu'on puisse retirer le maximum d'une oeuvre d'art, il faut pouvoir y lire l'aboutissement d'un effort qu'a fait l'artiste en accordant une forme visible à quelqu'aspect de l'existence. L'objet d'art est par conséquent une *forme visuelle*, elle-même principal médium de la pensée productive. « Dès lors que l'on aura reconnu que la pensée productive, en quelque domaine de la cognition que ce soit, est de nature perceptive, la fonction pivot de l'art dans l'enseignement apparaîtra avec évidence. » (Arnheim 1976)

9.2 Perception et compétence artistique

Rapprochons cette affirmation de notre propos. Si l'activité de nos cinq sens est essentielle au fonctionnement de l'esprit en général, nous pouvons soupçonner que l'organe de perception qu'est la vue, par exemple, influence jusqu'à un certain point notre mode de pensée. Une augmentation de l'utilisation du sens de la vue signifie pour Lowenfeld et Brittain (1970) une prise de conscience des différences et des détails qui caractérisent un objet.

La manière d'appréhender les formes artistiques et les couleurs varie également en fonction de notre appartenance culturelle et de notre degré d'entraînement par rapport à l'objet sélectionné. En effet, ce qu'un individu comprend au contact d'une œuvre peut rester profondément incompréhensible pour une autre personne. Cette possibilité de recevoir le message contenu dans l'œuvre d'art dépend de la compétence du *récepteur*. Chaque individu possède une certaine capacité d'appréhender l'œuvre d'art qui dépend surtout de l'éducation qu'il a reçue et du milieu social dont il est issu. Lorsque le message de l'œuvre dépasse les possibilités d'appréhension du spectateur, « celui-ci n'en saisit pas l'intention et se désintéresse de ce qui lui apparaît comme bariolage sans rime ni raison... il se sent « noyé » et ne s'attarde pas. » (Bourdieu, Darbel 1961)

La compétence artistique se définit donc comme une capacité de:

«... disposer de connaissances suffisantes du code selon lequel l'œuvre est construite, être familiarisé suffisamment avec les traits, les caractéristiques stylistiques (le *vocabulaire*, la *syntaxe*, la *rhétorique*) de cette œuvre ou des œuvres qui lui ressemblent pour être capable justement d'éprouver cet *appel réciproque* des sons qui constitue la logique intérieure d'une œuvre. » (Bourdieu in Porcher 1973)

Selon Mc Fee (Deighton 1961) quatre facteurs influencent la perception de l'enfant et son travail artistique:

- empreusement de l'enfant;
- environnement psychologique;
- habileté à reproduire son environnement;
- habileté intrinsèque.

Ce dernier a d'ailleurs découvert que des étudiants américains de niveau Junior High School recevant une éducation systématique en design et perception avaient des résultats supérieurs à un autre groupe contrôle sans enseignement en design lorsqu'ils ont passé des tests sur la créativité.

Percevoir une oeuvre d'art dans sa dimension esthétique consiste principalement à pouvoir en repérer les caractéristiques de style pour ensuite la mettre en relation avec d'autres œuvres qui lui sont contemporaines. À ce propos, Caravage affirme que la perception que les gens se font d'une œuvre à une époque donnée dépend de facteurs historiques qui sont fournis par la société à laquelle ils appartiennent. Ces facteurs sont bien sûr changeants. L'histoire des instruments de perception d'une œuvre est donc étroitement liée à l'histoire des instruments de production de l'œuvre. Cette dernière est ainsi faite deux fois. Une première fois par le créateur et une seconde fois par la société qui habite les spectateurs.

« La lisibilité modale d'une œuvre d'art (pour une société donnée d'une époque donnée) est fonction de l'écart entre le code qu'exige objectivement l'œuvre considérée et le code comme institution historiquement constitué: la lisibilité d'une œuvre d'art pour un individu particulier est fonction de l'écart entre le code, plus ou moins complexe et raffiné qu'exige l'œuvre et la compétence individuelle, définie par le degré auquel le code social lui-même plus ou moins complexe et raffiné est maîtrisé. » (Bourdieu, Darbel 1961)

Selon Bourdieu et Darbel, la lecture d'une oeuvre est fonction de différents facteurs. Il y a d'abord à considérer l'écart entre le niveau d'émission d'une oeuvre (degré de complexité et de finesse intrinsèques du code exigé par l'oeuvre) et le niveau de perception (degré avec lequel l'individu maîtrise le code social) qui eut été plus ou moins adéquat au code exigé par l'oeuvre. Quand le code dépasse en complexité et en finesse le code du spectateur, celui-ci ne parvient plus à maîtriser un message qui lui paraît dépourvu de toute nécessité.

Dans le cas de l'oeuvre contemporaine, la lisibilité varie en fonction du rapport qu'entretiennent les créateurs à une époque donnée et dans une société donnée, avec le code de l'époque qui les précède. Chaque dessin, chaque peinture reflète les sentiments, les capacités motrices et intellectuelles, les goûts esthétiques et l'influence de la société sur son auteur. À l'éclatement actuel de la notion d'espace en science correspond le même éclatement en peinture, en sculpture ou en musique. C'est ainsi qu'aujourd'hui, nous vivons un art de rupture:

« ...nouvel art d'inventer où s'engendre une nouvelle grammaire génératrice de formes en rupture avec les traditions esthétiques d'un temps et d'un milieu. Le décalage entre le code social et le code exigé par les œuvres a évidemment plus de chances d'être réduit dans les périodes classiques que dans les périodes de rupture continue comme celle que nous vivons aujourd'hui.» (Bourdieu, Darbel 1961)

La transformation des instruments de production artistique précède nécessairement la transformation des instruments de perception artistique. Dans les périodes de rupture comme celle que nous vivons présentement les œuvres qui sont créées avec des instruments artistiques d'un type nouveau - comme la peinture par ordinateur - sont vouées, pour un certain temps du moins, à être lues avec des instruments de perception anciens.

C'est donc dire que la compétence artistique s'acquiert. En effet, cette connaissance des principes stylistiques d'une œuvre qui permet de la situer parmi les diverses représentations de l'univers artistique peut être développée à des degrés différents chez les individus. Ce degré de compétence artistique dépend donc non seulement du niveau auquel est maîtrisé le système de classement disponible à une époque, mais encore du degré de complexité ou de raffinement de ce système de classement.

« Il s'ensuit que l'appréhension de l'œuvre d'art dépend dans son intensité, dans sa modalité et dans son existence même de la maîtrise que le spectateur a du code générique et spécifique de l'œuvre (c'est-à-dire de sa compétence artistique) et qu'il doit pour une part à l'entraînement scolaire; or, la valeur, l'intensité et la modalité de la communication pédagogique, chargée entre autres fonctions, de transmettre le code des œuvres de culture savante (en même temps que le code selon lequel s'effectue cette transmission) sont elles-mêmes fonction de la culture (comme

système de schèmes de perception, d'appréhension, de pensée et d'action historiquement constitué et socialement conditionné) que le récepteur doit à son milieu familial et qui est plus ou moins proche, tant dans son contenu que sous le rapport de l'attitude à l'égard des œuvres de culture savante ou de l'apprentissage culturel qu'elle implique. » (Bourdieu, Darbel 1961)

Plus qu'une simple acquisition de connaissances nous pouvons parler ici de *besoin culturel* qui croît avec l'usage comme le disent si bien Bourdieu et Darbel (1961).

« Le besoin culturel contrairement aux besoins qu'on dit primaires, s'accroît à mesure qu'il s'assouvit puisque chaque nouvelle appropriation tend à renforcer la maîtrise des instruments d'appropriation et, par là, les satisfactions attachées à une propre appropriation; et d'autre part, la conscience de privation décroît à mesure que croît la privation, les plus complètement dépossédés des moyens d'appropriation des œuvres d'art étant les plus complètement dépossédés de la conscience de cette dépossession. »

En conclusion, nous devons arriver à développer l'aptitude émotionnelle de l'individu en face de l'œuvre d'art, cette aptitude émotionnelle qu'on appelle plaisir esthétique.

9.3 Perception et plaisir esthétique

Qu'est-ce que ce plaisir esthétique que l'on peut ressentir en créant une oeuvre ou simplement en se trouvant en présence d'une oeuvre qu'elle soit humaine (c'est notre propos) ou naturelle?

« C'est un plaisir au second degré qui survient comme par surcroît, en surimpression par rapport aux émotions ordinaires, et qui symbolise avec elle, tantôt en concordance et tantôt à rebours. Plaisir désintéressé, désimpliqué, désengagé et pourtant saisissement organique, tension du corps, vertige profond, parfois même exaltation violente quand on aime vraiment quelque chose dont la splendeur nous étreint comme une puissance implacable.»
(Porcher 1973)

Voir et Savoir, Apprendre et Comprendre, concepts essentiels pour développer le plaisir au contact des œuvres d'art. Le ministère de l'Éducation du Québec accorde-t-il la place nécessaire à l'enseignement des arts? Cet enseignement est-il pertinent? Permet-il de développer ce goût pour la culture? Enfin, ce programme permet-il aux jeunes le développement maximum de leur créativité?

9.4 Principes fondamentaux du domaine de l'art

Dans son programme, le MEQ relègue l'art au seul domaine de l'intuitif; comme si la géographie, l'histoire ou le français,

faisant appel aux structures cognitives bien identifiées, on ne pouvait que ressentir l'art.

- « que l'art est un moyen privilégié de comprendre l'homme et son univers par un mode de connaissances intuitives. » (MEQ 1981)

L'éducation esthétique est dichotomique, en ce sens qu'elle vise l'enseignement méthodique et structuré d'un comportement qui relève de l'émotion et de la sensibilité. En niant la possibilité d'enseigner l'émotion, on relègue l'art et sa perception aux domaines du flou et de l'irrationnel. Par contre, si on allègue que l'esthétique ne relève que de la culture, comme Bourdieu et Passeron l'affirment (1964), cela ramène l'esthétique à un aspect intellectualliste qui devient vite réductionniste. Pour ceux qui n'ont pas accès à la culture, par leur milieu familial, l'école est la seule voie d'accès possible. C'est donc son rôle de faire en sorte de ne pas prolonger les inégalités sociales devant la culture.

Les *savoir*, *savoir-dire* et *savoir-faire* propres à tout enseignement constituent le patrimoine des classes cultivées. Pour les enfants de milieu défavorisé, le discours des professeurs sur la culture est souvent une initiation à l'artifice. Dans leur cas en effet, le discours précède l'expérience directe. Bourdieu et

Passeron donnent l'exemple d'élèves devant étudier les plans du Parthénon sans y avoir jamais mis les pieds!

Cet exemple nous ramène directement à l'époque des études classiques où l'apprentissage entretenait peu de lien avec le réel et ce, pour la majorité des étudiants. Le MEQ emprunte toutefois la voie diamétralement opposée, en ramenant l'enseignement des arts à un apprentissage du quotidien ou de l'environnement immédiat. Cette voie risque de prolonger, nous le répétons, les inégalités sociales face à la culture.

Pour l'enfant, l'art est un moyen de s'extérioriser. Chaque enfant s'exprime par conséquent différemment, et sa façon de le faire se modifie avec le temps. L'art est pour lui un langage, un moyen privilégié de communication. Dans ses dessins, ses créations, il exprime ses pensées, ses sentiments et sa connaissance de l'environnement. « Pour manifester une idée dans une pratique artistique, il faut connaître certaines techniques certes, mais aussi pouvoir reconnaître l'émergence d'une idée à matérialiser » (Beaupré, 1971). L'élève peut sélectionner les parties de son environnement avec lesquelles il s'identifie et les organiser en un tout cohérent. Dans l'enseignement des arts, c'est moins le produit final qui compte que le geste de création. L'enfant doit pouvoir exprimer ses sentiments et la relation qu'il

établit avec son environnement doit être stimulante. Il va sans dire que cet environnement doit être riche et varié.

Pour Porcher, le rôle de l'éducation esthétique se situe donc plus loin que le seul domaine des connaissances intuitives. Elle vise à augmenter la relation des individus à l'environnement, ce qui permet éventuellement de rendre leur vie plus signifiante et plus satisfaisante.

« Reconnaître les nuances des couleurs et des éclairages, étudier les mouvements, les bruits, évaluer les grandeurs et les distances, éprouver les matières et les formes, prendre conscience des rythmes propres aux choses et aux êtres les plus divers, s'attacher à ce qui se passe et à ce qui demeure, aux proportions et aux distorsions, aux ressemblances et aux contrastes, se familiariser avec les valeurs spatiales et les propriétés volumiques, c'est là la base de toute appropriation effective du monde sensible, le moyen d'habiter le monde plus intensément et plus significativement. » (Porcher 1973)

Lowenfeld et Brittain (1970) quant à eux affirment que l'interaction entre la symbolique, la personnalité et l'environnement permet de se rendre à l'abstraction intellectuelle.

- « que l'art permet à l'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. » (MEQ 1981)

Plus que dans son univers immédiat, l'élève peut se reconnaître à travers des moyens d'expression qui ont émergé du temps et qui ont laissé leurs traces dans l'histoire de l'art. La croissance sociale des enfants est visible dans leur création en devenir. Leurs dessins ou leurs peintures reflètent le degré d'identification qu'ils entretiennent avec leur propre expérience et avec celle des autres.

Par l'art, l'enfant prend conscience de sa contribution personnelle au projet collectif de la société. Selon Lowenfeld et Brittain (1970), le contact avec le produit artistique d'autres sociétés, permet à l'enfant de connaître et de comprendre comment cette société se développe ou s'est développée.

- « 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. » (MEQ 1981)

En effet, l'éducation esthétique ne vise pas qu'à donner accès au vocabulaire esthétique propre à notre culture ou même, comme il serait souhaitable, à donner une connaissance des œuvres passées et présentes. Elle vise avant tout à favoriser une conscience

exigeante et critique face à l'environnement quotidien, environnement qui peut facilement devenir monotone et non stimulant.

9.5. *Percevoir, Faire, Réagir*

« L'éducation artistique vise à développer chez l'enfant une conscience sensible, personnelle et agissante face à son environnement, c'est-à-dire face au cadre et à la qualité de son milieu de vie » (MEQ 1981). C'est en ces termes que le *Programme d'études Primaire-Art* définit le concept **Percevoir** mis de l'avant dans l'enseignement des arts. Comme nous l'avons déjà démontré, le ministère rejoint ici l'opinion de nombreux auteurs sur l'enseignement des arts. Cependant, il insiste peu sur les moyens utilisés en enseignement pour atteindre cet objectif.

Une oeuvre d'art s'approprie par un travail de *synthèse formelle* et d'*acculturation perceptive*. À la pédagogie de permettre l'émergence de ces possibilités. Bien que l'acte de création procède de la sensibilité d'un individu au monde qui l'entoure, une part de rationalité est essentielle. Rationalité par laquelle on donne des moyens de s'exprimer certes, mais aussi des outils pour comprendre et être réceptif à la création des autres.

La raison est un intermédiaire indispensable. Elle n'est aucunement une fin en soi. On ne l'utilise pas pour imposer des normes esthétiques, mais pour aider à découvrir les normes propres à chaque individu. On arrive ainsi non pas à copier ce qui existe déjà ou ce qui a été fait mais à actualiser sa propre imagerie intérieure (**Faire**) et/ou sa propre lecture (**Savoir**). L'art est multiple, son enseignement doit l'être également.

« L'éducation artistique vise à mettre l'enfant en possession d'un certain nombre d'outils et de techniques indispensables à l'expression libre de soi, qui lui permettent d'agir comme pratiquant » (MEQ 1981). C'est en ces termes que le MEQ présente le concept **Faire** qui domine son programme.

Pour qu'un individu ait le goût et la possibilité de produire des images plastiques cohérentes, il faut plus que le développement de ses capacités personnelles. Il est également nécessaire de le nourrir, de le stimuler de l'extérieur. Le plus important et le premier principe du ministère dans son programme d'enseignement de l'art est de respecter le pouvoir créateur de l'enfant. Quoique nous soyons entièrement d'accord avec ce propos, la formule d'application de ce principe nous apparaît incomplète. On peut partir de l'intérieur de l'enfant, certes mais également de l'extérieur.

Centrer l'enseignement des arts exclusivement sur l'*auto-alimentation* de l'élève finit par développer chez lui une étroitesse d'esprit et un égocentrisme incompatibles avec le caractère universaliste de l'art. L'enseignant est d'ailleurs invité par le MEQ à: « ...porter une attention particulière aux perceptions de l'enfant dans l'immédiat. » (MEQ 1981)

« En partant consciemment de l'enfant et non plus des connaissances à acquérir, de la discipline à enseigner, ou du programme à remplir, l'éducation artistique joue un rôle dynamique et formateur » (MEQ 1981). Selon Porcher (1973), il est pourtant nécessaire d'acquérir certaines connaissances pour que la personnalité créatrice puisse se développer au maximum. À ce propos Carl Rogers (1961) affirme que plus l'individu est éveillé par rapport aux différentes phases de son expérience créatrice plus son produit de création sera personnel et socialement constructif.

Un des objectifs généraux du programme en art est de « puiser dans les sensations perçues au contact de l'être et de l'environnement les idées qui lui permettent de réaliser son image» (MEQ 1981). La notion d'environnement doit ici être élargie et comprendre les créations artistiques en général.

9.6 Rôle de l'enseignement de l'esthétique en art

Dans la pédagogie de l'art au niveau primaire, il y a une place pour l'enseignement de l'esthétique. Cet enseignement vise à donner une formation intellectuelle à l'élève en fonction de l'activité et/ou du vocabulaire artistique; à donner à l'enfant les instruments nécessaires pour s'exprimer individuellement tout en universalisant sa pensée et bien sûr à donner à l'élève des moyens d'acquérir une plus grande sensibilité face à l'objet d'art.

Ce n'est pas tant un *amour excessif* pour les beaux-arts qu'il s'agit de donner au jeune, mais plutôt une conscience et un esprit critique face à leur environnement et à la qualité de leur vie quotidienne. L'émergence d'aptitudes artistiques spécifiques amène un développement global de la personnalité sous ses formes créatrices, sensibilisatrices et expressives.

CHAPITRE IV

L'ÉTAT DE LA RECHERCHE SUR L'ENTRAÎNEMENT DE L'ESTHÉTIQUE

1 REVUE DE LA LITTÉRATURE

Quelques démarches ont été entreprises au Québec et à l'étranger pour amener des jeunes à se familiariser avec le domaine de la création. À Montréal, tout récemment, la direction du Musée des beaux-arts a permis à des élèves de sept à douze ans de vivre une semaine d'exploration de la vie muséale.

Depuis 1988 en effet, le Service éducatif du Musée offre des ateliers d'arts plastiques à des jeunes de la région montréalaise et des alentours. Les objectifs visent à fournir aux élèves des outils leur permettant de mieux apprécier une oeuvre d'art. En vivant, pour ainsi dire, au musée durant une semaine, les participants apprivoisent ce lieu tout en démythifiant son rôle et ses fonctions. De plus, les animateurs ont eu pour mandat « de faire connaître tous les aspects du Musée, les lieux publics et aussi les coulisses; faire découvrir la richesse et la diversité des oeuvres de la collection permanente ». (Vie pédagogique 1990)

Les enfants apprennent tout en s'amusant et, en maintes occasions, au cours de la semaine, expriment leur créativité et leur imagination. Le programme d'activités se déroule à partir de méthodes, de thèmes et d'approches variées. Les huit thèmes explorés durant le stage sont les suivants:

- les coulisses du musée;
- la préparation d'une visite commentée par les enfants;
- un atelier de sculpture;
- un atelier sur l'artiste Marc Chagall (programme de l'hiver 1989);
- un atelier sur l'architecture;
- un atelier sur l'art par rapport aux cinq sens;
- une chasse aux trésors;
- le montage d'une exposition des travaux des enfants.

Bien que cette approche semble très appréciée de la clientèle étudiante, elle n'offre aucun moyen de vérifier si les connaissances acquises au cours de cette semaine apportent un changement dans le processus créateur des enfants concernés.

Comme nous l'avons expliqué sommairement dans la section de notre mémoire portant sur la pédagogie de l'antagonisme (1.2.1), une autre expérience, en Hongrie cette fois, a été menée auprès d'élèves du primaire. Tous les jours, une période de quarante-cinq minutes était consacrée à l'enseignement de la musique. Cette approche pédagogique privilégie la formation de l'oreille musicale, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture musicale etc. La somme de stimuli auditifs, visuels et cinétiques a également développé chez les enfants des aptitudes variées. ne se limitant pas au seul domaine musical. La pratique vocale et chorale, la mémorisation des chansons, les divers exercices rythmiques et mélodiques ont augmenté leur esprit d'analyse et de synthèse ainsi que leur capacité d'abstraction.

Par ailleurs, les résultats de l'expérience démontrèrent que les élèves présentaient des performances scolaires supérieures à celles des autres élèves pour le calcul mental, la lecture, l'écriture, le dessin, les activités mettant en œuvre la mémoire et l'imagination, la capacité pulmonaire et la gymnastique.
(Porcher 1973)

Le but de l'exercice était surtout lié au développement physique et intellectuel des apprenants. Dans ses résultats toutefois, cette démarche s'apparente, jusqu'à un certain

point, à notre problématique; puisque les résultats de l'expérience ont démontré que les élèves présentaient des performances scolaires supérieures à celles des autres élèves entre autres en écriture et en dessin.

De son côté, Torrance a mené plusieurs expériences avec des enfants. Leur dénominateur commun étant basé sur le fait que chaque être humain possède la capacité de développer et, par le fait même, d'augmenter son pouvoir créateur. Pour prouver cette allégation, Torrance a proposé une expérience à des élèves de six, sept et huit ans. Les étudiants habitués à produire des idées, grâce à des méthodes appropriées, réussirent à obtenir des scores plus élevés que ceux d'un groupe témoin aux tests de créativité. Il est donc possible d'enseigner à des individus des principes qui leur permettent de produire un plus grand nombre d'idées.

À Paris, au Centre Georges Pompidou, une série d'ateliers destinés aux enfants et dirigés par des artistes visaient à les initier aux démarches particulières des artistes/animateurs ainsi qu'aux pratiques et matériaux utilisés en art actuellement. Au Québec, les ministères de l'Éducation et des Affaires culturelles se sont associés, il y a quelques années pour permettre l'intervention d'artistes dans les écoles. Aucune de ces expériences portant sur un rapport de proximité avec l'artiste et sa pratique ne visait à mesurer une modification de la créativité

chez les participants. Il est sous entendu toutefois que l'intention de mieux faire connaître l'art, son langage et sa pratique ont augmenté les fonctions du savoir et du percevoir chez l'enfant.

Bien que ces descriptions de quelques expériences se rapportant à la créativité ne soient pas exhaustives, nous croyons que notre démarche s'inscrit dans cette foulée et qu'elle peut amener certaines réponses aux questions reliées à un si vaste domaine.

2 ORIGINALITÉ DE LA RECHERCHE

Notre cheminement se différencie quelque peu des précédents en ce sens que nous avons cherché à mesurer une modification quelconque de la créativité suite à une intervention éducative spécifique.

En plaçant des étudiants de second cycle - plus précisément de sixième année - en contact durant un certain temps avec des œuvres d'art, en procédant à diverses interventions visant à éveiller leur curiosité, à augmenter leurs connaissances sur l'art contemporain et à leur donner le goût de fréquenter les galeries ou musées, nous avons tenté de modifier leur degré de créativité.

Pour mesurer les résultats de ces diverses interventions, nous avons utilisé le test de Torrance portant sur les expressions figurées. Cet outil mesure la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration, quatre éléments que nous avons reconnus, à l'instar de plusieurs auteurs, comme représentatifs de la démarche créatrice.

3 LES OBJECTIFS POURSUIVIS PAR CETTE RECHERCHE

Étant donné que nous prônons un enseignement des arts plastiques basé sur un équilibre entre le **Faire**, le **Savoir**, le **Percevoir** et le **Voir**, les objectifs poursuivis par notre recherche appartiennent aux domaines cognitifs, affectifs et psychomoteurs tout en se révélant fréquemment reliés entre eux.

Afin de cerner le problème qui nous préoccupe, nous avons élaboré une série d'objectifs qui, lorsque réalisés, pourraient augmenter la créativité des apprenants dans leur pratique en arts plastiques. Les objectifs ont été conçus en fonction d'un groupe d'élèves du primaire, deuxième cycle, sixième année, et bien entendu en tenant compte de l'intervention que nous avons menée auprès d'eux. Cette dernière sera expliquée plus en profondeur au chapitre suivant.

3.1 *Du point de vue cognitif*

3.1.1 L'acquisition des connaissances

« La connaissance telle qu'on la définit ici suppose le rappel des faits particuliers et généraux, des méthodes et des processus, ou le rappel d'un modèle, d'une structure ou d'un ordre. » (Ministère de l'Éducation, 1978)

En ce qui concerne la connaissance de données particulières en esthétique, les objectifs retenus sont les suivants:

- L'élève définit ce qu'est une oeuvre d'art.
- L'élève définit la notion de code artistique.
- L'élève acquiert quelques notions du vocabulaire artistique.
- L'élève acquiert des connaissances sur les outils théoriques lui permettant de comprendre la démarche artistique des artistes-exposants.

3.1.2 Du point de vue de la compréhension

« Il s'agit ici du niveau le plus élémentaire de l'entendement. Cet entendement ou appréhension intellectuelle permet à l'étudiant de connaître ce qui lui est communiqué et de se servir du matériel ou des idées qui lui sont communiqués sans nécessairement établir un lien entre ce matériel et un autre, ou en saisir toute la portée. »
(Ministère de l'Éducation, 1978)

Dans le cas présent, étant donné que les élèves du groupe expérimental n'en étaient qu'aux premiers balbutiements de notions en esthétique, la compréhension des quelques éléments de contenu qu'ils ont reçus leur permettrait d'établir très peu de liens avec d'autres domaines. Toutefois, les objectifs suivants pourraient être atteints.

- L'élève peut expliquer dans ses propres mots le contenu de l'exposition *Le Geste oublié*.
- L'élève distingue les différents éléments qui différencient les œuvres exposées et par le fait même les artistes-exposants.
- L'élève reconnaît l'existence de la démarche artistique.
- L'élève distingue une œuvre d'art de ce qui ne l'est pas.

3.1.3 Du point de vue de l'application

« Utilisation des représentations abstraites dans des cas particuliers et concrets. Ces représentations peuvent prendre, soit la forme d'idées générales, de règles de procédure ou méthodes largement répandues, soit celle de principes, idées et théories qu'il faut se rappeler et appliquer...» (Ministère de l'Éducation, 1978)

D'un point de vue général, les élèves auront à quelques occasions la possibilité d'appliquer leurs nouvelles connaissances. Durant leur visite à l'exposition, ils rempliront un questionnaire qui nous permettra de vérifier la présence de cinq éléments-clés de la créativité, soit la fluidité, l'originalité, l'élaboration, la transformation et la flexibilité. (Le questionnaire est reproduit dans la section 8 du chapitre III ainsi qu'à l'annexe 11 de ce mémoire)

Les objectifs portant sur l'application sont les suivants:

- L'élève appliquera les connaissances acquises dans une situation de création.
- L'élève utilisera les connaissances acquises pour répondre à un questionnaire.
- L'élève utilisera les connaissances acquises pour s'exprimer verbalement sur la démarche des artistes exposants et sur la sienne.

3.2 *Du point de vue affectif*

3.2.1 *La réception*

Selon Bloom et ses collaborateurs (Ministère de l'Éducation, 1978), la taxonomie du domaine affectif révèle plusieurs catégories. La première est la réception qui, outre la conscience, comprend la volonté de recevoir ainsi que l'attention dirigée ou préférentielle.

Pour ce qui concerne notre propos, nous poursuivrons les objectifs suivants:

- L'élève isolera l'objet d'art présent à l'exposition afin de l'insérer dans le champ culturel dont il est issu.
- L'élève partagera sa compréhension des œuvres avec ses camarades.

3.2.2 La réponse

« Réponses qui suivent la simple attention prêtée aux phénomènes. On souhaite qu'un élève soit suffisamment engagé dans un sujet, un phénomène ou une activité pour chercher à le découvrir et avoir plaisir à l'approfondir. » (Ministère de l'Éducation, 1978)

Les réponses peuvent aller du simple assentiment à la satisfaction à répondre en passant par la volonté de répondre. Nous visons les objectifs suivant:.

- L'élève discutera de ses sentiments en présence d'une ou des œuvres présentées.
- L'élève discutera de ses goûts, ses valeurs, ses préjugés, ses appréciations en présence des œuvres exposées.
- L'élève discutera spontanément avec ses camarades.
- L'élève reconnaîtra le caractère positif de la création artistique.

3.2.3 La valorisation

« Comportement qui est assez solide et stable pour prendre les caractéristiques d'une croyance ou d'une attitude. L'élève manifeste ce comportement avec suffisamment de cohérence, dans les circonstances appropriées, pour qu'on estime qu'il détient une valeur. Intériorisation d'un ensemble de valeurs spécifiques idéales. Le comportement est motivé, non par le plaisir de

plaire ou d'obéir, mais par l'engagement individuel à la valeur fondamentale déterminant le comportement. » (Ministère de l'Éducation, 1978)

L'acceptation d'une valeur, la préférence et l'engagement pour une valeur caractérisent les objectifs portant sur la valorisation. Notre démarche ne vise pas l'acquisition de valeurs particulières par les élèves, puisque nous souhaitons plutôt une augmentation de la créativité visible dans la pratique des arts plastiques. Toutefois, comme nous l'avons expliqué précédemment et en accord avec de nombreux auteurs, nous croyons que l'enseignement de l'esthétique pourrait, à long terme, transformer le jugement esthétique des élèves.

- L'élève améliorerait sa compétence en présence des représentations artistiques.
- L'élève s'encouragerait à la production artistique.

3.2.4 L'organisation

« Organiser les valeurs en système, déterminer les interrelations qui existent entre elles, établir celles qui sont dominantes et plus profondes. » (Ministère de l'Éducation, 1978)

L'organisation se divise en deux niveaux: la conceptualisation d'une valeur ainsi que l'organisation d'un système de valeurs. Notre intervention ne se rapporte pas expressément à

l'organisation. Toutefois, nous pouvons cibler les objectifs suivants:

- L'élève comparera les œuvres de l'exposition entre elles.
- L'élève comparera sa production avec celle de ses camarades.

3.2.5 Caractérisation par une valeur ou un système de valeurs

« Les valeurs ont une place dans la hiérarchie des valeurs de l'individu; elles sont organisées en une sorte de système intrinsèquement cohérent. Elles ont réglé le comportement de l'individu assez longtemps pour que celui-ci s'y soit adapté. »
(Ministère de l'Éducation, 1978)

Dernier élément de la classification de Bloom, la caractérisation par une valeur ou un système de valeurs comporte deux divisions: la disposition généralisée ainsi que la caractérisation. Nous avons privilégié quant à nous les objectifs suivants:

- L'élève verra les formes expressives, créatrices et sensibilisatrices de son comportement se transformer.
- L'élève poursuivra son processus d'intériorisation.

- L'élève modifiera son comportement en présence d'une création artistique quelle qu'elle soit.

3.3 Du point de vue psychomoteur

Nous ne pourrions passer sous silence l'importance de la pratique dans l'enseignement des arts plastiques. Aussi, même si le choix de notre intervention n'amènera pas l'exécution de nombreux travaux par les élèves, il n'en demeure pas moins que nous abondons dans le même sens que plusieurs auteurs cités dans ce mémoire, dont le ministère de l'Éducation, et que nous croyons en la valeur du **Faire**.

Nous avons privilégié les deux objectifs suivants:

- L'élève exécutera des travaux correspondant à son nouveau schème de pensée.
- L'élève exécutera des travaux d'une façon libre et spontanée.

3.4 La créativité

Les objectifs de créativité à atteindre concernent la fluidité, la flexibilité, l'élaboration et l'originalité. Ces caractéristiques qui seront mesurées à l'aide du test de E. P. Torrance seront expliquées à la page 103 et 104 de ce mémoire.

CHAPITRE V

LA MÉTHODOLOGIE ET L'INTERVENTION

Il est possible d'éveiller en chacun la capacité, non pas de représenter ce qui l'environne ou ce que son imagination lui dicte, mais plutôt ce langage issu de sa vie intérieure. Il faut pour cela éveiller des rites disparus ou atrophiés, rites que chacun de nous recèle.

C'est du moins la conviction d'Arno Stern (1974) qui croit que la reproduction techniquement bien faite ne représente en aucune façon la qualité de l'expression. Le vocabulaire utilisé dans la création plastique est fait de « signes primaires » qui se transforment avec le temps. Tout ce que vit l'enfant par ses expériences ou ses sentiments agit sur ce langage plastique. Ce dernier est donc en constante évolution et s'enrichit en même temps que grandit et évolue l'enfant. Si ce langage n'est pas nourrit, il se produit éventuellement une rupture. La facilité d'expression s'atrophie alors et tend même à disparaître.

Stern (1967) affirme que l'expression ne s'apprend pas; que plus elle est mise en pratique, plus elle s'actualise.

L'expression vient du dedans, elle n'a pas besoin d'observations répétées. Elle s'alimente par contre d'expériences, nourriture essentielle à la créativité. Ces expériences sont fournies par un environnement riche et stimulant.

C'est pourquoi nous avons tenu compte de ces éléments dans l'expérimentation que nous avons menée auprès d'un groupe d'élèves de sixième année. Nous avons, dans la mesure du possible, veillé à créer une ambiance facilitant l'émergence d'émotions positives. Une discussion éclairée avec les élèves leur a d'ailleurs permis d'affiner leur raisonnement.

1 IDENTIFICATION ET DÉFINITION DES VARIABLES

Variable indépendante:

Enseignement de l'esthétique: Tout en poursuivant le programme d'enseignement des arts proposé par le MEQ pour le primaire deuxième cycle, l'enseignant choisi pour tenter l'expérience, ainsi que l'animateur du Centre national d'exposition de Jonquière, ont mis les élèves en contact avec des notions d'esthétique, par une visite à une exposition. Il aurait été souhaitable de compléter la démarche par des visites dans des galeries ou des ateliers d'artistes contemporains, mais des

contraintes budgétaires nous ont limitée à deux visites de l'exposition. Il a toutefois été possible d'utiliser un matériel visuel assez varié comme de fusionner à l'enseignement du professeur d'autres matières du programme (littérature-français, histoire, dans ce cas-ci).

Intervention de l'enseignant: Etant donné que l'enseignement des arts au deuxième cycle est habituellement dispensé par le titulaire et non par un spécialiste, il va sans dire qu'un tel enseignement requiert un minimum de connaissances en art. Le dynamisme et la curiosité intellectuelle de l'enseignant a pu pallier un manque de formation en art. Il a été positivement secondé par un animateur du Centre national d'exposition.

Variable dépendante:

Une augmentation de la créativité: Cette augmentation doit en principe être visible dans la production artistique (peinture, modelage et dessin) dans un premier temps et éventuellement dans d'autres matières académiques. Pour les besoins de notre mémoire, nous avons évalué la fluidité, la flexibilité, l'élaboration et l'originalité en utilisant les tests de Torrance expression figurée A et B. De plus, des textes s'inspirant d'une des œuvres présentées à l'exposition ont été

composés par le groupe expérimental. Quelques-uns démontraient une originalité certaine. Nous ne sommes toutefois pas en mesure d'affirmer hors de tout doute que cette originalité résulte de notre intervention puisque nous n'avons pas d'éléments de comparaison avec d'autres groupes.

Variable intermédiaire:

L'intervention a été faite auprès d'élèves du niveau primaire deuxième cycle, soit des élèves de sixième année de la Commission scolaire de la Jonquière. Les élèves, des deux sexes, étaient âgés de 11 et 12 ans et provenaient de la classe moyenne. L'école sélectionnée pour l'expérience a accès facilement aux activités du Centre national d'exposition de Jonquière, qui fournit d'ailleurs un service d'animation pour les expositions.

2 LES INSTRUMENTS DE MESURE

Pour les besoins de notre expérimentation, nous avons utilisé les tests d'expression figurée A et B de Paul Torrance. Ces instruments servent à mesurer les éléments suivants:

Fluidité: aptitude du sujet à produire un grand nombre d'idées. Sa mesure correspond au nombre total de réponses

pertinentes. L'à propos de la réponse est fonction des exigences de la tâche telles qu'elles sont énoncées dans les instructions.

Flexibilité: aptitude du sujet à produire des réponses très variées appartenant à des domaines différents. Sa mesure est le nombre de catégories différentes de réponses. Il est difficile, voire impossible, d'établir une note de flexibilité. Il est possible toutefois de l'évaluer du point de vue qualitatif. On peut avoir une idée de la flexibilité d'un groupe sans toutefois pouvoir la quantifier. Habituellement, la flexibilité égale le nombre de catégories différentes abordées.

Originalité: aptitude du sujet à produire des idées éloignées de l'évident, du lieu commun, du banal ou de l'établi. La note est attribuée en fonction de la rareté des réponses données. Une réponse est considérée comme rare lorsque sa fréquence d'apparition dans une population générale est très basse. Pour chaque classe, on donne un indice de fréquence qui va de 1 à 5. La note 1 va aux groupes de réponses qui reviennent le plus souvent et la note 5 pour les réponses les plus rares. Cette dernière catégorie contient souvent les réponses qui ne sont apparues qu'une seule fois. On reprend chacune des réponses données auxquelles on attribue un indice de fréquence correspondant. Le total des indices définit l'originalité de l'individu dans le groupe test. Selon Wilson Guilford et Christensen (1952 in Beaudot 1980), l'originalité se définit comme « la capacité à produire des

associations indirectes, à percevoir des relations entre des objets éloignés dans l'expérience courante. »

Élaboration: aptitude du sujet à développer, élargir, embellir des idées. Cette note sera fonction du nombre « de détails additionnels utilisés pour développer la réponse, en plus de ce qui est nécessaire pour développer l'idée de base ». (Torrance, 1972) On accorde un point par détail ajouté à l'idée de base. Toutefois, un même détail supplémentaire apparaissant deux fois ne vaudra qu'un seul point.

3 LES TESTS DE TORRANCE EN RELATION AVEC LE MODELE S.O.I.

Les tests de Torrance ont un rapport certain avec le modèle S.O.I. (Structure of Intellect) de Guilford. En effet, nous avons vu précédemment (2.1) que Guilford identifie cinq opérations dans le processus mental: la cognition, la mémoire, la pensée convergente, la pensée divergente ainsi que l'évaluation.

La production divergente se manifeste à partir des données fournies par la cognition, la mémoire, la production convergente et l'évaluation. La production divergente, tout en étant à la fois un produit et un processus représente pour ainsi dire le siège de la créativité.

Quant à cette dernière, toujours selon Guilford, elle se caractérise par cinq éléments: la fluidité, la flexibilité, l'élaboration, l'originalité et enfin, la transformation. Le comportement créatif se révèle donc, pour cet auteur, une manifestation importante de l'intelligence perçue dans sa globalité.

Tout comme Guilford, Torrance considère la fluidité, la flexibilité, l'élaboration et l'originalité comme étant des éléments représentatifs de la créativité. Ses tests d'expression figurée A et B, que nous avons utilisés pour mesurer la créativité chez les étudiants avant et après notre intervention, font ressortir ces éléments. Rappelons qu'E. P. Torrance considère la créativité comme étant:

« un processus par lequel on devient sensible à des problèmes, à des manques, à des lacunes de connaissance, à l'absence de certains éléments, à des dysharmonies, etc.; par lequel on identifie la difficulté; par lequel on cherche des solutions, on fait des conjectures, ou on formule des hypothèses à propos des déficits; par lequel on teste et on reteste ces hypothèses et éventuellement on les modifie et on reteste ces modifications; et finalement par lequel on communique les résultats » (Torrance 1976).

Résultat de quinze années de recherche menées à l'Université du Minnesota par Torrance et ses collaborateurs, les tests peuvent

être présentés à des groupes provenant de la maternelle au secondaire. Ils font appel à l'imagination des participants par le biais de la production de dessins. Afin de contrer l'effet négatif associé à l'idée de « passer un test » et par le fait même de se faire évaluer, ce terme n'est jamais utilisé en présence des enfants.

Dans l'élaboration de ces tests, Torrance s'est efforcé de concevoir des épreuves qui soient des modèles du processus créatif. «... chaque épreuve impliquant des modes de pensée différents et apportant quelque chose d'unique au contenu des batteries. » (Torrance 1976) Un soin très particulier a donc été apporté à leur construction, et ce, après plusieurs années de recherche et de vérification d'analyses factorielles d'un nombre important d'activités élaborées par l'auteur.

La créativité peut bien entendu s'exprimer sous diverses formes, mais Torrance considère que le dessin et le langage sont quand même les avenues les plus fréquemment empruntées par elle. Les tests de Torrance nous ont donc permis de déterminer de façon opérationnelle les quatre éléments présents dans la créativité, représentation de la production divergente.

4 L'ÉCHANTILLON

Notre expérimentation a été faite auprès d'un groupe d'élèves de deuxième cycle. Nous les appellerons le groupe A. Ces élèves ont tout d'abord subi un pré-test, celui de Torrance intitulé expression figurée A. Après l'intervention, soit une période s'échelonnant sur six semaines, ils ont subi un post-test, du même auteur, intitulé expression figuré B.

Le second et le troisième groupe d'élèves proviennent d'une autre école de la Commission scolaire de la Jonquière. Ce sont des élèves de sixième année avec les mêmes caractéristiques que les élèves du groupe A. Le groupe B a subi un pré-test, soit le test de pensée créative de Torrance expression figurée A quelques jours après le groupe A. Il n'a bénéficié d'aucune autre intervention que l'enseignement habituel en arts plastiques inspiré du programme du MEQ. Après six semaines, peu de temps après le groupe A, un second test a été donné, soit le test de la pensée créative expression figurée B.

Le groupe C quant à lui, a subi un post-test six semaines après le début de l'expérimentation et durant la même semaine que les deux autres groupes. Le test choisi était le test de Torrance mesurant la pensée créative et appelé expression figurée B.

5 LE DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

Le schéma de notre expérimentation se lit comme suit:

Groupe A O₁ X O₂ O₁ = gr.A avant intervention

X = intervention

O₂ = gr.A après intervention

Groupe B O₃ O₄ O₃ = gr.B au pré-test

O₄ = gr.B au post-test

Groupe C O₅ O₅ = gr.C au post-test

Le fait de travailler avec trois groupes nous permet de rejeter les hypothèses rivales relatives à la maturation et à l'effet pré-test. En effet, si nous n'utilisions que les résultats obtenus aux tests par le Groupe A, nous retrouverions en O₂ des effets de l'influence du pré-test, de l'expérimentation elle-même ainsi que l'effet de maturation (puisque'il s'est écoulé six semaines entre la passation des deux tests).

En ajoutant le Groupe B, nous pouvons écarter, dans le résultat O2, l'influence du pré-test; toutes choses étant égales au départ. Il nous reste à identifier, s'il y a lieu, l'effet de maturation, ce que nous permet la présence du Groupe C.

6 L'INTERVENTION

Quelques mois avant l'intervention, soit à l'automne 1988, nous avons établi des contacts avec le directeur de l'école Trefflé-Gauthier ainsi qu'avec le directeur de l'école Marguerite-Belley. Ces rencontres nous ont permis de déterminer si les groupes choisis étaient ou n'étaient pas homogènes au niveau de l'âge, du sexe, de l'appartenance sociale et du type d'enseignement reçu en arts plastiques.

Les deux écoles étant situées à peu de distances l'une de l'autre, les enfants habitant des quartiers voisins, nous avons décelé une certaine homogénéité quant au milieu social: classes moyennes, père ouvrier ou travailleur d'usine, mère à la maison ou travaillant à l'extérieur à salaire moyen. De plus les élèves recevaient un enseignement en arts plastiques inspiré du programme du MEQ et pour un même nombre de minutes respectivement.

Comme ils étaient en sixième année, l'âge des enfants se situait entre onze et douze ans. La répartition des garçons et des

filles était à peu de choses près égale avec une légère disproportion dans le groupe B. La répartition garçons et filles se lit comme suit:

	Garçons	Filles
Groupe A	14	10
Groupe B	14	8
Groupe C	13	11

Étant donné la proximité du Centre national d'exposition de Jonquière et du même coup l'accessibilité à une exposition intéressante - *Le Geste oublié* -, étant donné aussi la très grande disponibilité de la direction de l'école ainsi que du titulaire de sixième année, nous avons privilégié l'école Trefflé-Gauthier pour notre expérimentation.

À la même époque, soit à l'automne 1988, nous avons rencontré la direction du Centre national d'exposition ainsi que l'agent de diffusion Carol Dallaire. Intéressées par le projet, les autorités du centre nous ont assuré la collaboration de M. Dallaire avec lequel nous avons préparé le contenu pédagogique du programme d'accès à l'exposition.

Dans un premier temps, dès que les dates d'intervention furent arrêtées, nous avons rencontré, le 31 janvier 1989, les élèves de Trefflé-Gauthier, que nous appellerons dorénavant le groupe A pour leur présenter le test d'expression figurée A de E.P. Torrance. Nous avons expliqué sommairement aux étudiants qu'ils faisaient l'objet d'une expérimentation dans le cadre d'une démarche entreprise en vue de l'obtention d'un diplôme de maîtrise. Nous avons répondu aux questions des élèves portant sur notre démarche. Le 7 février, c'était au tour des élèves du groupe B de répondre au test de Torrance. Les mêmes explications leur furent données.

Dans un deuxième temps, les élèves du groupe A ont eu accès à l'exposition *Le Geste oublié* qui a été présentée au Centre national d'exposition de Jonquière, du 13 janvier au 19 mars 1989. L'animateur du Centre leur a d'abord présenté sommairement les œuvres; au cours de la période d'animation, les élèves ont été appelés plusieurs fois à donner leurs commentaires, à répondre aux questions et à se déplacer.

Lors de la présentation des œuvres, qui a duré une demi-journée, les élèves ont été amenés à réfléchir sur le processus de création, mais surtout sur la signification de la démarche pour un artiste. Grâce à des exemples et des comparaisons entre les œuvres, l'animateur a facilité chez les participants le mécanisme de démystification de la création d'une part et d'autre part, la compréhension de certaines œuvres plus hermétiques.

L'emphase a été mise sur l'idée de décodage du langage artistique. Toute la présentation était axée sur la participation des jeunes. Les étudiants se sont ensuite mis en équipe pour répondre au questionnaire dont nous avons donné une description précédemment et qui se trouve à l'annexe 11.

Peu de temps a été laissé aux élèves pour répondre au questionnaire. Pourtant dans certaines réponses on peut déjà déceler une recherche ainsi qu'une manifestation d'originalité. Par exemple à la question numéro 20 où il est demandé de donner un autre titre à l'exposition *Le Geste oublié*, quelques étudiants ont fait preuve d'imagination. En voici quelques exemples: « Les gestes historiques, » « Le geste aimé, » « Les mouvements, » « Les drôles de gestes. »

Dans la question numéro 2 qui fait appel à l'élaboration, on demandait:

_ Le temps est représenté de quelle façon dans:

- a. L'oeuvre de Gilbert et George
- b. L'oeuvre de Sorel Cohen
- c. L'oeuvre de Raymonde April
- d. L'oeuvre de Muybridge

Quelques réponses se sont démarquées des autres:

- a. « Il réfléchit, attente, comme une histoire...»
- b. De l'action, exercice sur un matelas, par des mouvements...
- c. Solitude, pensive, songeuse, pas le temps de réfléchir...
- d. Des chevaux en action, séquence, page de livre...»

La question numéro 6 faisait appel à l'originalité et à la transformation. Encore ici, quelques réponses nous font soupçonner un souci de réflexion de la part des élèves.

- _ Que représente selon vous l'oeuvre de Michael Snow?
- « Quelqu'un qui pense à un voyage
 - Toutes sortes de paysages avec le vent, bien sûr
 - De la peur, de la vitesse
 - Des pensées
 - Des photos de quelqu'un qui est dans une ville »

En réponse à la question 11, chaque enfant a dessiné un animal extraordinaire, habitant probable d'une planète imaginaire et lui a trouvé un nom. L'animal a été dessiné sur place avec un crayon

de plomb et sans l'utilisation d'autres matériaux. Quelques-uns de ces dessins sont reproduits aux annexes 6-7-8-9-10.

De plus, quelques jours après le retour en classe, les participants ont exécuté une oeuvre en s'inspirant de l'approche de Raymonde April. La démarche sera d'ailleurs expliquée plus en détail dans la section de ce mémoire portant sur l'intervention.

Il est assez difficile, bien entendu, de juger du degré de créativité des élèves à partir de quelques réponses à un questionnaire. Surtout lorsque ce questionnaire n'a pas fait l'objet d'une évaluation très poussée. Aussi nous n'avons pas tenu compte des réponses émises par les étudiants dans l'évaluation de nos résultats.

L'exposition présentait les œuvres de 25 artistes québécois, canadiens et étrangers. Le thème de l'événement référait à « un type particulier d'inscription du corps dans l'œuvre, soit sur les gestes du corps rendus par le biais d'une image figurative » (extrait du catalogue de l'exposition). La plupart des œuvres ont été réalisées au cours des dix dernières années. Les médiums utilisés étaient principalement la vidéo, la photographie, les techniques mixtes et la peinture.

« Bien que la démarche de certains des artistes de cette exposition ne concerne les gestes du corps que de façon indirecte, les œuvres retenues exploitent toutes ce motif de façon telle qu'il y apparaît comme dominant. (...) Par motif, il faut entendre à la fois le sujet (apparent) de l'œuvre et un de ses matériaux.

» (extrait du catalogue de l'exposition)

Les artistes exposants étaient Raymonde April, Luc Béland, Dara Birnbaum, Paul-Émile Borduas, Geneviève Cadieux, Robert Capa, Sorel Cohen, Thomas Corriveau, Gilbert and George, Nan Hoover, William Klein, Suzy Lake, Jacques-Henri Lartigue, Suzelle Levasseur, Ron Martin, Fabio Mauri, Duane Michals, Eadweard Muybridge, Dennis Oppenheim, Gina Pane, Arnulf Rainer, Michael Snow, Françoise Sullivan, Bill Vazan et Carol Wainio.

De retour de leur visite de l'exposition, les élèves ont été invités à créer une œuvre s'inspirant de celle de Raymonde April. À partir d'une photographie leur appartenant, dont la représentation leur rappelait des souvenirs ou avait une connotation particulière à leurs yeux, chaque élève devait procéder à un montage sur carton et composer un texte de quelques lignes sur le sujet. Une fois terminée, l'œuvre a été ramenée à l'école. Le titulaire a alors distribué les pièces dans la classe d'une façon arbitraire et chacun des étudiants a été invité à trouver un titre à l'œuvre de son camarade. Ce dernier exercice a permis aux enfants d'exercer leur jugement esthétique ainsi que la

tolérance devant la création d'autrui. Le résultat de cette démarche a été exposé au Centre national durant la dernière semaine de l'exposition *Le Geste oublié*.

Grâce à la collaboration des autorités du Centre national ainsi que de la direction de l'école Trefflé-Gauthier, il a été possible de présenter les travaux des étudiants en même temps que celles de ces artistes connus. Une publicité dans les médias locaux a été orchestrée et un vernissage *dans les règles* a été organisé pour les élèves exposants. Ces derniers ont de plus participé au montage de l'exposition, apprenant du même coup quelques règles sommaires d'accrochage et de présentation.

Enthousiasmés par cette expérience, les étudiants ont invité les membres de leur famille ainsi que leurs amis à venir assister à leur vernissage et à visiter l'exposition *Le Geste oublié*. Cette initiative a donné l'occasion à une centaine de personnes de visiter le Centre national d'exposition. Certains d'entre eux en étaient à leur première visite et se sont dits enchantés de l'expérience. Plusieurs familles ont manifesté le désir de venir à nouveau visiter des expositions.

Quelques-uns des travaux d'étudiants représentaient une originalité réelle tant au niveau du montage que du traitement. Certains élèves ont privilégié le texte rimé, d'autres ont utilisé des collages, une écriture cursive, des lettres écrites en

différentes couleurs, etc. Des textes imaginatifs, narratifs ou humoristiques accompagnaient la plupart du temps les photos.

Étant donné que les étudiants sont demeurés en possession de leurs œuvres, nous ne pouvons malheureusement joindre à notre mémoire que cinq d'entre elles, dont les copies nous ont été envoyées par Monsieur Daniel Brassard, directeur de l'école Trefflé-Gauthier. Ces copies sont reproduites en annexe 1, 2, 3, 4 et 5.

Dans les semaines qui ont suivi l'intervention au centre mais qui ont précédé l'exposition des travaux des étudiants, le titulaire a repris quelques-unes des informations recueillies lors de la présentation de l'exposition. Il a été question de styles d'écriture, de photographie, de démarche etc.

L'intervention s'étant échelonnée sur une période de six semaines, le second test de Torrance a été présenté aux élèves du groupe A le 16 mars, aux élèves des groupes B et C le 23 mars.

CHAPITRE VI

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Lorsque l'on compare deux échantillons prélevés dans une même population, il y a très peu de chances pour qu'ils possèdent la même valeur numérique au niveau de la moyenne et de l'écart-type. Dans un premier cas, nous pouvons obtenir une moyenne différente entre les deux groupes ou un écart-type distinct. Le plus souvent, les deux statistiques sont carrément dissemblables.

Notre dispositif expérimental nous permet de faire des comparaisons intra et inter groupes afin de connaître, par exemple, la comparabilité des groupes dès le départ ainsi que l'effet de notre intervention en fin de course.

Pour ce faire, nous avons opté pour le test t , un test de comparaison bien adapté aux petits groupes, ce qui est notre cas. Rappelons que le test de pensée créative de E. P. Torrance a été utilisé pour apprécier la créativité de nos sujets. Ce test nous a permis de mesurer les facettes suivantes de la créativité: la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration. Nous avons défini ces notions aux pages 102 et 103 de ce mémoire.

En examinant les résultats du **Tableau 4**, intitulé *Comparaison des groupes entre eux au pré-test et au post-test*, nous pouvons évaluer les différences entre deux moyennes et deux écarts-type pour voir si les Groupes A et B, les Groupes B et C et les Groupes A et C sont uniformes. L'uniformité entre deux groupes est identifiable par la valeur t qui doit être inférieure à la signification au niveau de ,05 ou t théorique; dans ce cas-ci la valeur t est de 2,021, pour un degré de liberté de 45 ou 46.

En ce qui concerne la **fluidité**, la **flexibilité** et l'**originalité**, les **Groupes A et B** étaient uniformes au départ, puisque leur **valeur t** est **inférieure à 2,021**. Par contre les deux groupes ne sont pas uniformes en ce qui a trait à l'**élaboration**. Le **Groupe B** obtient dans ce dernier cas une moyenne de **57,56** alors que le **Groupe A** se classe à **70,75**. Il est assez difficile de donner une explication à cet écart important. L'examinateur a eu l'*impression* que le Groupe A était formé d'étudiants plus éveillés, plus matures.

TABLEAU 4

Comparaison des groupes entre eux au pré-test et au post-test

Habileté	Moment	Groupe	N	Moyenne	écart-type	Valeur t	DL	Signif. ou niveau de ,05
Fluidité	Pré-test	A	24	21,958	5,034	1,219	45	2,021
	Pré-test	B	23	20,261	4,484			
	Post-test	A	24	21,333	6,225	1,392	46	2,021
	Post-test	B	23	23,435	4,63	-1,309	45	2,021
	Post-test	C	24	18,667	7,026	2,734	45	2,021
Flexibilité	Pré-test	A	24	17,833	3,319	1,42	45	2,021
	Pré-test	B	23	16,435	3,435			
	Post-test	A	24	17,667	4,061	-,848	45	2,021
	Post-test	B	23	18,609	3,526	,759	46	2,021
	Post-test	C	24	16,542	6,022	1,428	45	2,021

TABLEAU 4 (suite)

Habilleté	Moment	Groupe	N	Moyenne	écart-type	Valeur t	DL	Signif. ou niveau de ,05
Originalité	Pré-test	A	24	31,542	11,982	,986	45	2,021
	Pré-test	B	23	28,391	9,76			
	Post-test	A	24	25,167	12,754	- ,072	45	2,021
	Post-test	B	23	25,391	7,861	,829	45	2,021
	Post-test	C	24	23,083	10,91	,608	46	2,021
Élaboration	Pré-test	A	24	70,75	19,981	2,356	45	2,021
	Pré-test	B	23	57,565	18,303			
	Post-test	A	24	75,708	26,858	- 1,093	45	2,021
	Post-test	B	23	84,826	30,31	3,225	45	2,021
	Post-test	C	24	61,375	18,339	2,159	46	2,021

Si on regarde la **fluidité** au post-test entre les **Groupes B et C**, on constate que la **valeur t** est de **2,73** ce qui est supérieur à **2,021**, valeur de signification au niveau de ,05. Le **Groupe B** est **plus fort** que le **Groupe C** au niveau de la **fluidité** puisque sa moyenne se situe à **23,43** plus ou moins **4,63**.

Une autre valeur nous amène à constater l'absence d'uniformité entre les groupes au post-test. Il s'agit de celle de l'**élaboration**. Au post-test, entre les **Groupes B et C**, la **valeur t** est de **3,22** donc supérieure à **2,021**. La moyenne du **Groupe B** est supérieure à celle du **Groupe C**, se situant à **84,82** plus ou moins **30,31**. Quant à la comparaison entre le **Groupe A** et le **Groupe B**, elle nous apprend que la **valeur t** est de **2,15** et que la moyenne du **Groupe A** est supérieure à celle du **Groupe B**, se situant à **75,70** plus ou moins **28,85**. Il n'y a, par contre, pas de différence cette fois-ci entre les **Groupes A et B**.

Nous avons déjà constaté la supériorité du **Groupe A** au pré-test en **élaboration**. Si le **Groupe B** est supérieur au **Groupe C** au post-test, il est possible que cela soit dû aux

différences individuelles des élèves ou de l'enseignement des professeurs qui permettent plus ou moins l'émergence de cet aspect de la créativité.

À la lumière de ces résultats, nous constatons que les Groupes A et B sont comparables au départ (au pré-test) en ce qui a trait à la flexibilité, à l'originalité et à la fluidité et qu'ils cessent d'être comparables quand on regarde l'aspect élaboration (le Groupe A est alors supérieur). Au post-test, l'uniformité tient toujours entre les trois groupes (pour les éléments originalité et flexibilité), sauf quand on examine la fluidité, alors que le Groupe B est supérieur au Groupe C et qu'on regarde l'élaboration alors que le Groupe B est supérieur au Groupe C et que le Groupe A est supérieur au Groupe B.

Nous possédons une bonne indication que le pré-test a influencé les résultats. La maturation s'est produite normalement, elle n'a pas influencé le post-test ou l'intervention.

Examinons maintenant les résultats du **Tableau 5**, intitulé *Comparaison des résultats aux tests de Torrance au pré-test et au post-test à l'intérieur de chaque groupe et où chacun d'entre eux est comparé à lui-même*. Aucun résultat au niveau de la valeur t n'étant supérieur à la valeur de signification ou

TABLEAU 5

Comparaison des résultat aux tests de Torrance au pré-test et au post-test à l'intérieur de chaque groupe et où chacun d'entre eux est comparé à lui-même.

Habileté	Groupe	N	Moment	Moyenne	écart-type	Valeur t	DL	Signif. ou niveau de ,05
Fluidité	A	24	Pré-test	21,958	5,034	.476	23	2,069
		24	Post-test	21,333	6,225			
	B	23	Pré-test	20,261	4,484	- 1,127	22	2,074
		23	Post-test	23,435	4,63			
	C	24	Post-test	18,667	7,026			
Flexibilité	A	24	Pré-test	17,833	3,319	,171	23	2.69
		24	Post-test	17,667	4,061			
	B	23	Pré-test	16,435	3,435	- ,482	22	2,074
		23	Post-test	18,609	3,526			
	C	24	Post-test	16,542	6,022			

TABLEAU 5 (suite)

Habileté	Groupe	N	Moment	Moyenne	écart-type	Valeur t	DL	Signif. ou niveau de ,05
Originalité	A	24	Pré-test	31,542	11,982	1,832	23	2,069
		24	Post-test	25,167	12,754			
	B	23	Pré-test	28,931	9,76	.18	22	2,074
		23	Post-test	25,391	7,861			
	C	24	Pré-test	23,083	10,91			
Élabora- tion	A	24	Pré-test	70,75	19,981	-,893	23	2,069
		24	Post-test	75,708	26,858			
	B	23	Pré-test	57,565	18,303	-1,026	22	2074
		23	Post-test	84,826	30,31			
	C	24	Post-test	61,375	3,744			

niveau de ,05, nous pouvons conclure que l'intervention n'a pas donné les résultats attendus et que les élèves du Groupe A n'ont pas démontré une amélioration notable de leurs performances au niveau de la fluidité, flexibilité, originalité et élaboration, éléments de la créativité mesurés par les tests de E.P. Torrance.

D'une façon générale, nous constatons une amélioration chez le Groupe B en fluidité, flexibilité et élaboration. Par contre on note même une régression chez A comme chez B en originalité.

Il est fort possible que l'intervention que nous avons choisie n'ait pas été suffisante pour améliorer de façon notable les éléments ci-haut mentionnés dans les tests de Torrance. Par contre, certains élèves du Groupe A ont démontré, dans les réponses qu'ils ont données au questionnaire remis lors de la visite de l'exposition, certains traits d'originalité, de fluidité, d'élaboration et de flexibilité. Nous en avons noté quelques-unes aux pages 112-113 de ce mémoire.

De plus, comme nous l'avons expliqué précédemment, quelques élèves ont démontré de façon certaine un intérêt accru pour la pratique artistique, par le biais de leur visite subséquente à l'exposition au moment de leur vernissage, et bien entendu par la création de travaux intéressants dont nous avons joint quelques copies en annexe (1 à 10).

Si nous faisons un retour sur les objectifs poursuivis dans notre démarche et qui ont été élaborés aux pages 90 à 97, nous pouvons constater ceci:

Du point de vue cognitif

- L'élève définit ce qu'est une oeuvre d'art.

Les élèves ont défini ce qu'est une oeuvre d'art au moment de leur visite et ont pu élaborer sur le sujet de retour à l'école. Dans les jours et les semaines qui ont suivi leur visite à l'exposition, ils ont discuté en classe sur la définition d'une oeuvre d'art à partir de reproductions d'artistes et de leurs propres réflexions.

- L'élève définit la notion de code artistique.

Les élèves ont approfondi la notion de code durant leur visite de l'exposition et de retour à l'école durant les jours et semaines qu'a duré l'intervention. Les notions acquises sont toutefois assez sommaires et dépendent de la maturité intellectuelle et culturelle des élèves.

- L'élève acquiert quelques notions de vocabulaire artistique.

Toujours durant sa visite à l'exposition, l'élève a acquis des notions sommaires de vocabulaire artistique, principalement en ce

qui a trait aux médiums, mais aussi aux techniques utilisées en art moderne.

- L'élève acquiert des connaissances sur les outils théoriques lui permettant de comprendre la démarche artistique des artistes-exposants.

Le catalogue de l'exposition a été remis à chacun des élèves. Bien que le langage en était suffisamment hermétique pour rebuter n'importe quel néophyte, les élèves ont quand même pu se familiariser avec ces outils théoriques que sont les catalogues d'exposition et les textes que les artistes joignent à certaines de leurs œuvres.

Du point de vue de la compréhension

- L'élève peut expliquer dans ses propres mots le contenu de l'exposition *Le Geste oublié*.

Après avoir reçu les explications sur le contenu de l'exposition ainsi que sur la démarche des artistes exposants, les élèves du groupe expérimental ont été en mesure d'expliquer, dans leurs propres mots, le contenu de l'exposition.

- L'élève distingue les différents éléments qui différencient les œuvres exposées et par le fait même les artistes-exposants.

Étant donné le grand nombre de médiums utilisés dans l'exposition, les divers traitements privilégiés par les artistes ainsi que les différentes époques de création des œuvres, nous avons insisté, au cours de l'activité de présentation des œuvres, sur le caractère unique de chacune d'entre elles. Les enfants ont bien saisi les nuances et ont atteint cet objectif.

- L'élève reconnaît l'existence de la démarche artistique.

Par conséquent, chacun des participants a reconnu l'existence de la démarche artistique.

- L'élève distingue une œuvre d'art de ce qui ne l'est pas.

Quelques exposants avaient choisi la photographie pour exprimer leur préoccupation. Nous avons demandé aux enfants de réfléchir sur la différence entre les photos exposées (résultat d'une démarche) et les autres types de photographies (dont l'existence n'est pas le fruit d'une démarche quelconque ou d'une

réflexion poussée). À partir de cette réflexion, les enfants ont commencé à distinguer une oeuvre d'art de ce qui ne l'est pas. Nous sommes toutefois très consciente que le processus n'est qu'amorcé et que les participants ne sauraient, de façon systématique, distinguer tous les types d'oeuvres d'art.

Du point de vue de l'application

- L'élève appliquera les connaissances acquises dans une situation de création.

Comme nous l'avons expliqué aux pages 115 et 116 de ce mémoire les élèves ont exécuté une oeuvre à partir d'une photographie personnelle choisie par eux et en s'inspirant de l'oeuvre de Raymonde April. Les connaissances acquises ont donc fait l'objet d'une application. L'oeuvre a également été exposée au Centre national d'exposition durant la dernière semaine de l'exposition *Le Geste oublié*.

- L'élève utilisera les connaissances acquises pour répondre à un questionnaire.

Un questionnaire (voir annexe 11) a été rempli par les élèves peu de temps après la présentation des oeuvres de l'exposition. Cet objectif a donc été atteint.

- L'élève utilisera les connaissances acquises pour s'exprimer verbalement sur la démarche des artistes exposants et sur la sienne.

En ce qui concerne la première partie de cet objectif soit: « L'élève utilisera les connaissances acquises pour s'exprimer verbalement sur la démarche des artistes », les participants ont en effet eu l'occasion, au cours de l'intervention, de donner leur opinion sur les œuvres exposées ainsi que sur les démarches des artistes. Au moment même de leur propre exposition, les élèves ont expliqué leurs œuvres aux parents et amis venus les encourager.

Du point de vue affectif

- L'élève isolera l'objet d'art présent à l'exposition afin de l'insérer dans le champ culturel dont il est issu.

Grâce à la diversité des œuvres présentées dans l'exposition *Le Geste oublié*, il a été possible de faire comprendre aux enfants les différences qui existent dans la création, qu'elle s'inscrive dans une époque ou une autre; on se rappelle que certaines œuvres de cette exposition ont été créées au début du siècle alors que d'autres sont très récentes. Il est bien entendu que cet objectif

n'a été atteint que partiellement, car il est impossible, en quelques heures, de saisir toute la structure de l'insertion de la création dans un champ culturel spécifique.

- L'élève partagera sa compréhension des œuvres avec ses camarades.

L'animateur a posé de nombreuses questions ouvertes, ce qui a permis aux élèves d'atteindre cet objectif. Une grande partie de l'intervention était consacrée à l'émergence de commentaires ou d'interventions de la part des enfants.

La réponse

- L'élève discutera de ses sentiments en présence d'une ou des œuvres présentées.

Au cours de l'intervention et au moment où ils ont répondu au questionnaire, les élèves ont été amenés à discuter de leurs sentiments en présence de l'une ou l'autre des œuvres présentées.

- L'élève discutera de ses goûts, ses valeurs, ses préjugés, ses appréciations en présence des œuvres exposées.

Plusieurs numéros du questionnaire exigeaient une réflexion portant sur les goûts, les valeurs, les préjugés et appréciation en présence des œuvres exposées (le questionnaire est reproduit en annexe 11). Voyons, entre autres, les questions numéro 16: « Si vous le pouviez quelle œuvre apporteriez-vous à la maison et pourquoi? » et 17: Trouvez une ou des œuvres que vous trouvez: violente, drôle, ennuyante? »

- L'élève discutera spontanément avec ses camarades.

Comme le questionnaire était complété par des équipes de deux ou trois enfants, les élèves ont eu l'occasion de discuter à maintes reprises.

- L'élève reconnaîtra le caractère positif de la création artistique.

Cet objectif est plus difficile à évaluer. Nous croyons toutefois que plusieurs élèves ont reconnu le caractère positif de la création artistique.

La valorisation

- L'élève améliorerait sa compétence en présence des représentations artistiques.

Il est certain que nous ne pouvons mesurer l'intensité avec laquelle les participants ont amélioré leur compétence en présence de représentations artistiques. Il est tout aussi évident qu'une intervention échelonnée sur une si courte période ne peut donner des résultats spectaculaires. Nous sommes toutefois convaincu que plusieurs élèves ont atteint cet objectif.

- L'élève s'encouragerait à la production artistique.

Les élèves ont eu un plaisir évident à créer puis à exposer une oeuvre inspirée de celle de Raymonde April. L'enthousiasme qu'ils ont démontré lors du montage, puis du vernissage de leur exposition indique bien le plaisir qu'ils ont eu à créer. Cet objectif a donc été atteint par la plupart des participants.

L'organisation

- L'élève comparera les œuvres de l'exposition entre elles.

À plusieurs reprises lors de l'intervention, les élèves ont comparé les œuvres entre elles, que ce soit en discutant ou en répondant au questionnaire.

- L'élève comparera sa production avec celle de ses camarades.

Au moment de trouver un titre à l'œuvre d'un camarade de la classe, les élèves ont évidemment comparé leur démarche avec celle de leur voisin. Quand est venu le temps d'exposer leurs propres œuvres et de procéder au montage de l'exposition, les enfants ont également pu discuter du contenu de leur création avec leurs camarades et les visiteurs de l'exposition.

Caractérisation par une valeur ou un système de valeurs

Étant donné le grand nombre de médiums utilisés dans l'exposition, les divers traitements privilégiés par les artistes ainsi que les différentes époques de création des œuvres, nous avons insisté, au cours de l'activité de présentation des œuvres, sur le caractère unique de chacune d'entre elles. Les enfants ont bien saisi les nuances et ont atteint cet objectif.

- L'élève reconnaît l'existence de la démarche artistique.

Par conséquent, chacun des participants a reconnu l'existence de la démarche artistique.

- L'élève distingue une oeuvre d'art de ce qui ne l'est pas.

Quelques exposants avaient choisi la photographie pour exprimer leur préoccupation. Nous avons demandé aux enfants de réfléchir sur la différence entre les photos exposées (résultat d'une démarche) et les autres types de photographies (dont l'existence n'est pas le fruit d'une démarche quelconque ou d'une réflexion poussée). À partir de cette réflexion, les enfants ont commencé à distinguer une oeuvre d'art de ce qui ne l'est pas. Nous sommes toutefois très consciente que le processus n'est qu'amorcé et que les participants ne sauraient, de façon systématique, distinguer tous les types d'oeuvres d'art.

Du point de vue psychomoteur

- L'élève exécutera des travaux correspondant à son nouveau schème de pensée.

Grâce à cette intervention, un grand nombre de moyens ont été fournis aux élèves. En considérant seulement les médiums, les étudiants ont pris conscience qu'il en existait un très grand

nombre, la plupart accessibles pour leur permettre d'exprimer leurs idées. Plusieurs types de travaux ont été exécutés dans le cadre de cette expérimentation. Ils ont probablement influencé, d'une certaine façon, les futures créations des participants. Seul le temps et une vérification ultérieure nous le confirmerait.

- L'élève exécutera des travaux d'une façon libre et spontanée.

Tout au long de l'intervention, l'emphase a été mise sur l'importance d'une création libre et spontanée, condition essentielle à une démarche logique et représentative de la réalité de l'exécutant.

En résumé, compte tenu des résultats que nous avons obtenus, nous pouvons considérer que les objectifs que nous avons énumérés aux points 3.1, 3.2 et 3.3 ont été atteints. Du point de vue de l'**application**, les élèves ont eu l'occasion à quelques reprises de mettre en pratique les connaissances nouvellement acquises en répondant par écrit à quelques questions. Ils ont ensuite été placés en situation de création, par le biais du dessin puis de l'écriture d'un texte original.

Du point de vue **affectif**, les participants ont eu la possibilité de partager, d'échanger leur compréhension des œuvres présentées avec leurs camarades. D'autre part, ils ont pu placer

le contenu de l'exposition dans le contexte actuel de la création (d'une façon sommaire, bien entendu).

En ce qui a trait aux objectifs portant sur la **réponse**, nous avons été témoin de diverses discussions portant entre autres sur les sentiments, goûts, valeurs, préjugés, appréciations des élèves. La **valorisation** s'avère sous-jacente, en ce sens que nous croyons que les élèves ont amélioré un tant soit peu leur compétence artistique et qu'ils ont été encouragés à poursuivre leur production artistique.

Enfin, l'**organisation** et la **caractérisation par une valeur ou un système de valeurs** se sont manifestées à plusieurs reprises durant le déroulement de notre expérimentation par des manifestations comportementales des participants.

La créativité

Nous avons déjà donné les résultats de ces objectifs aux pages 118 à 126 de ce mémoire. S'y référer au besoin.

CONCLUSION ET RECOMMANDATION

Ce mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation portait sur « L'influence de l'enseignement de l'esthétique sur la créativité des élèves de sixième année primaire en regard du programme du ministère de l'Éducation du Québec en art. »

Dans le premier chapitre portant sur la problématique, nous avons vu comment le ministère de l'Éducation du Québec dans son *Énoncé de politique et plan d'action* visait, dans le milieu scolaire, le développement de la personne dans les dimensions suivantes: corps, intelligence et affectivité. De plus, l'école devait promouvoir les valeurs personnelles de l'individu ainsi que celles de la société. Ces valeurs sont les suivantes: *valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales, culturelles, morales et religieuses*.

Il ne fait aucun doute que le MEQ reconnaît la valeur de l'enseignement des arts dans le développement d'individus autonomes. Il passe toutefois sous silence l'importance du cognitif et du rationnel dans la formation artistique, faisant plutôt la promotion d'un enseignement axé fortement sur le **Faire** au détriment du **Voir** du **Percevoir** et du **Savoir**.

En accord avec le ministère de l'Éducation, nous croyons que l'art à l'école devrait permettre l'émergence d'une expression personnelle. Nous sommes toutefois convaincu que l'enseignement de l'art devrait aller plus loin en permettant aux enfants d'acquérir des connaissances plus théoriques. Ainsi les élèves augmenteraient leur richesse intérieure, condition que plusieurs auteurs jugent essentielles pour bien apprécier et bien faire l'art.

Par conséquent, nous privilégions un juste équilibre entre le **Faire**, le **Percevoir**, le **Réagir** et le **Savoir** pour faciliter l'émergence, chez tout individu, d'images plastiques cohérentes. Nous terminons ce premier chapitre en nous demandant « dans quelle mesure l'enseignement de l'esthétique peut-il contribuer à augmenter la créativité des élèves dans la pratique des arts plastiques? »

Le chapitre deux aborde la question du cadre théorique. Plusieurs théories existent en effet sur les fondements de l'esthétique. D'aucuns considèrent que la pratique et la théorie de l'art doivent être intimement liés pour être efficaces en ce qui a trait à l'acquisition des connaissances.

Une grande partie de l'enseignement de l'art relève du domaine affectif. Nous avons utilisé des objectifs se rapportant à ce domaine pour concevoir notre intervention. La définition du terme

affectif a été puisée chez Krathwohl, Bloom et Masia (1970); il possède un rapport direct avec les goûts, les attitudes, les valeurs, les appréciations, les traits émotifs ou encore les préjugés.

Ces éléments sont difficiles à évaluer chez un individu. Pour cette raison, la plupart des programmes scolaires privilégient plutôt les connaissances qui relèvent du domaine cognitif.

Krathwohl, Bloom et Masia (1970) ont proposé un continuum du domaine affectif à partir duquel nous avons construit les objectifs de notre intervention. Ce continuum établit un rapport entre les différents comportements affectifs tout en les ordonnant. Il s'apparente à un processus allant du simple constat d'un phénomène jusqu'à l'appropriation complète d'un comportement par l'individu. Les trois chercheurs appellent ce phénomène l'*intériorisation* et le définissent ainsi: « Le processus d'intériorisation représente une modification continue du comportement qui va de la simple prise de conscience d'un phénomène à une vision plus profonde des problèmes de la vie qui influence toutes les actions d'un individu. » (Krathwohl, Bloom et Masia 1970)

Ces auteurs rejoignent à peu de chose près les définitions de l'attitude données par Thurstone (in De Landshere 1979) et Kerlinger (idem). Nous retrouvons plusieurs niveaux dans le

phénomène de l'intériorisation. Ils vont de la réception, à la valorisation en passant par la réponse.

Nous venons de voir que l'art relève du domaine affectif. Plusieurs auteurs considèrent également l'importance de l'aspect cognitif dans l'acquisition des connaissances en art. Madeleine Roy (1983), dans sa pédagogie de l'antagonisme, suggère que l'équilibre entre les deux hémisphères du cerveau, sièges de la pensée divergente et convergente, serait à la base de l'acte intellectuel. Allant plus loin, l'auteure allègue que la créativité découlerait de la capacité à puiser dans les trois niveaux d'entreposage du connu dans le cortex cérébral.

Une expérience a été menée il y a quelques années en Hongrie. Dans ses résultats, elle se rapproche de la pédagogie de l'antagonisme de Roy (1983) en rapport avec la créativité.

C'est ici que nous abordons les théories relatives à la créativité, en commençant par l'approche cognitiviste de Guilford (1968). D'après ce chercheur, le processus mental regrouperait la présence de cinq opérations: la cognition, la mémoire, la pensée convergente, la pensée divergente ainsi que l'évaluation. Les tenants de cette théorie affirment également que la créativité peut solliciter tour à tour la fluidité, la flexibilité, l'originalité, l'élaboration et enfin, la transformation. Le

comportement créatif serait donc une manifestation de l'intelligence globale.

Le modèle bien connu de Guilford (in Amégan 1987), le modèle S.O.I. pour Structure of Intellect comprend trois niveaux. L'acte intellectuel s'avère le résultat d'une combinaison ordonnée de l'**Opération**, du **Contenu** et du **Produit**. Quant à la créativité elle-même, Guilford et son équipe ont identifié une quinzaine de facteurs représentant le mieux la pensée créatrice. Plusieurs d'entre eux relèvent de l'opération divergente alors que quelques-uns s'inscrivent plutôt dans l'opération convergente, les premiers ayant besoin des seconds pour s'exercer.

De nombreux auteurs ont exploré le champ de la créativité. Nous en avons nommé quelques-uns: Gowan (1967), Parnes, Gordon (in Amégan 1987), Rogers (1961) et enfin, Torrance (1976). L'approche de ce dernier se situe du côté cognitivo-personnaliste. Nous retrouvons donc dans cette partie du chapitre deux une définition de la créativité de E. P. Torrance (1976).

D'après Carl Rogers (1961), plusieurs comportements spécifiques caractérisent la personne créative. De plus, les objets de création d'une personne créative portent eux aussi des caractéristiques identifiables. Le domaine particulier des arts, fait appel à la pensée divergente (tout comme la créativité) et à la pensée convergente. Créativité et pratique artistique sont

étroitement liés, le processus créatif faisant appel à la fois à la convergence (hémisphère gauche), à la divergence (hémisphère droit) et à l'évaluation. Guilford parle de complémentarité plutôt que d'antagonisme.

Nous terminons ce second chapitre en proposant que l'association du Voir, Percevoir, Savoir et Faire dans l'enseignement des arts plastiques à l'école pourraient aider les élèves dans leur propre pratique.

Le troisième chapitre de ce mémoire aborde l'actualisation de la créativité par les arts. Nous traçons d'abord un portrait de la créativité dans la société et du lien qu'elle entretient avec l'appartenance sociale des individus. Bourdieu et Passeron (1964) ont mené plusieurs enquêtes auprès de populations étudiantes. Ces études portaient sur l'accès à la culture en rapport avec l'appartenance sociale. C'est ainsi que l'art est souvent considéré comme un loisir distingué, réservé à l'élite et aux individus doués d'un mystérieux talent.

Pourtant plusieurs auteurs, dont Louis Porcher (1973), affirment qu'il faut posséder un certain nombre d'outils intellectuels et techniques pour bien comprendre et bien faire l'activité artistique. Le langage plastique possède un code que l'enseignement des arts peut permettre de comprendre, rendant

ainsi l'art accessible à un plus grand nombre d'individus que ce soit en terme d'appréciation ou de réalisation.

Grâce à l'enseignement de l'esthétique, à la compréhension du développement de la créativité et de la croissance intellectuelle chez les enfants, il sera possible de leur fournir ces outils dont parle Porcher. D'une part, ils verront ainsi se développer leur jugement esthétique et leur créativité dans leur propre pratique.

Plusieurs techniques existent pour développer la créativité. Torrance (1976) en a conçu plusieurs. Nous nous sommes inspirée de ces outils pour concevoir notre intervention.

Nous ne pouvions passer sous silence le rôle de la perception dans l'éducation à la créativité. Rudolf Arnheim relie lui-même la pensée productive à l'art dans sa théorie sur la perception que nous avons expliquée dans ce troisième chapitre. L'auteur allègue que la perception et la pensée dans la cognition sont, pour ainsi dire, emboîtées une dans l'autre et que pour vraiment apprécier une oeuvre d'art il faut en comprendre le sens, ce qui nous ramène, encore une fois, à la notion de code.

Bourdieu et Darbel (1961) expliquent l'importance du développement de l'aptitude intellectuelle et émotionnelle devant une oeuvre d'art. Cette aptitude émotionnelle que nous appelons plaisir esthétique.

Nous avons terminé ce troisième chapitre en traçant un parallèle entre les principes fondamentaux propres au domaine de l'art et le programme du ministère de l'Éducation.

Plusieurs recherches ont été menées sur l'entraînement de l'esthétique c'est la question que nous avons examiné dans le quatrième chapitre de ce mémoire. Au Québec, le Service éducatif du Musée des beaux-arts de Montréal offrent des ateliers d'arts plastiques à des enfants de la région métropolitaine. Tout en apprivoisant ce lieu particulier qu'est le musée, ils acquièrent des outils leur permettant de mieux appréhender l'objet d'art.

Quant à notre démarche, elle visait à mesurer une modification quelconque du comportement créatif à la suite d'une intervention éducative spécifique. Nous avons, à l'intérieur de ce chapitre, élaboré les divers objectifs poursuivis par notre intervention.

Afin de mesurer les effets de notre expérimentation, nous avons utilisé les tests d'expression figurée A et B de Torrance. Ces derniers mesurent quatre éléments représentatifs d'un comportement créateur: fluidité, flexibilité, élaboration et originalité.

Tout au long de notre intervention, nous avons privilégié une approche globaliste de l'éducation artistique. Axé sur un juste équilibre entre le Faire, le Savoir, le Percevoir et le Voir, l'enseignement des arts plastiques au primaire doit, outre des

notions d'esthétique, introduire des activités propres à augmenter la créativité chez les apprenants.

Nous proposons donc, tout comme Torrance, des programmes d'entraînement à la créativité, existants ou en devenir. Une augmentation de la présentation d'objets d'art, des curricula axés sur le développement de la pensée créative, des classes visuellement stimulantes avec un contenu pédagogique attrayant pour les jeunes élèves.

Comme l'art ne relève pas que de l'intuitif et de l'irrationnel, une certaine dose de connaissances est nécessaire pour nourrir l'imagerie intérieure de tout individu et du même coup pour stimuler le développement chez lui d'une pensée créatrice. Pratique et théorie doivent par conséquent être intimement liées afin que l'individu puisse atteindre une acquisition maximale de connaissances et le processus complet d'intériorisation, dont parle Krathwool, Bloom et Masia (1970).

Il est fort peu probable que les élèves soient parvenus, grâce à notre intervention, au troisième niveau dont parle ces chercheurs, soit celui où « L'élève produit la réponse appropriée en terme de comportement même sans le support de l'intervention pédagogique. » (p.10) Nous pouvons toutefois soupçonner, devant l'intérêt manifeste des élèves pour l'exposition, qu'avec une intervention plus poussée, échelonnée sur une période plus longue

et tout en élargissant les limites du programme du MEQ il serait possible d'atteindre ce troisième niveau du processus d'intériorisation.

Tout au long de notre démarche avec les élèves du groupe expérimental, nous avons pu constater la manifestation de quelques-uns des facteurs identifiés par Guilford comme représentant le mieux la pensée créatrice. Ce sont:

- La perception ou la sensibilité aux problèmes (en l'occurrence la sensibilité à la démarche des artistes-exposants);

- La fluidité des mots (visible lors de la période d'animation alors que les élèves ont été invités à commenter certaines œuvres ou à donner leur opinion sur les techniques utilisées, le titre de l'exposition etc.)

- L'originalité (présente dans certains travaux d'élèves et certaines réponses aux tests de Torrance)

Nous considérons encore une fois notre intervention comme une amorce. En augmentant l'accès aux musées, aux galeries ou aux ateliers d'artistes et en y jumelant des activités facilitant la réflexion ainsi que l'analyse, les élèves n'auraient pu que continuer à développer leur pensée créatrice.

Étant donné que la pensée divergente a besoin des informations emmagasinées dans la mémoire pour se manifester, nous croyons que

notre intervention recèle des lacunes au niveau de la cognition. En effet, il ne suffit pas de mettre les enfants en présence d'oeuvres (plastiques, musicales ou autres), il faut aussi insérer dans cette nouvelle approche des éléments de contenu, une forme d'enseignement qui fait appel à la cognition et par ricochet à la mémoire.

« Ce n'est pas tout d'avoir des idées, » nous dit l'expression populaire, « encore faut-il savoir les exprimer ». Les résultats de notre expérimentation ne font que renforcer notre argumentation. Ils prouvent que la fluidité expressive s'acquiert autant que le goût de l'art. Encore faut-il se donner le temps et les outils...

Le code sous-jacent au langage plastique n'a été qu'effleuré lors de notre intervention. Au risque de nous répéter, nous considérons qu'un enseignement plus structuré des arts plastiques, avec des objectifs s'inscrivant sur plusieurs mois et tenant compte des réalités culturelles environnantes de la communauté scolaire ne pourrait que déboucher sur une appropriation plus franche du code du langage plastique.

Porcher (1973) n'affirme-t-il pas que dès la petite enfance l'accès à l'art doit être possible et que si le travail de sensibilisation esthétique n'est pas entrepris dès ces âge, « l'analphabétisation sensorielle et la consommation hébétée

perdureront »? (Porcher 1973) Sans être aussi catégorique que Porcher dans notre jugement, nous pensons, qu'idéalement, des notions d'esthétique devraient être dispensées dès le premier cycle du primaire pour permettre à l'amour de l'art de se développer et à la créativité de grandir avec l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE

AMEGAN, Samuel, *Pour une pédagogie active et créative*, éd. P.U.Q., Sillery, Québec, 1987.

ARNHEIM, Rudolf, *La pensée visuelle*, traduit de l'américain par Claude Noël et Marc le Cannu, éd. Nouvelle bibliothèque scientifique, France: Flammarion, 1976.

BARRON, Frank Xavier., *Creativity and personal freedom*, ed. Van Nostrand, New-York, 1968.

BEAUDOT, Alain, *La créativité à l'école*, éd. Presses universitaires de France, Paris 1980.

BEAUPRE, Paul, *Acceptation globale*, éd. Pleins bords, Joliette, 1971.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *Les héritiers*, éd. de Minuit, Paris, 1964.

BOURDIEU, Pierre, DARBEL, Alain, *L'amour de l'art*, éd. de Minuit, Paris, 1961.

BUISSON, F., *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Hachette et Cie, France, 1911.

CROPLEY, A. J., *Creativity*, Longmans, 1967.

DEIGHTON, Lee C., *The Encyclopedia of Education*, London: Mc Millan and Free Press, vol. 1, 10 volumes, 1971 .

DE LANDSHERE, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, éd. Presses Universitaires de France, Paris 1979.

GUILFORD, J.P., *Progress in the Discovery of Intellectual Factors*, in Calvin W. Taylor ed., *Widening Horizons in Creativity* (New York: John Wiley & Sons, Inc., 1964)

GUILFORD, J. P., *Intelligence, Creativity and their Educational implications*, San Diego: Robert R. Knapp, 1968.

- GUILFORD, WILSON, CHRISTENSEN, *Study of Creative thinking: Administration of tests and Results, Report psycho. lab. 8* 1952.
- GUSDORF, Georges, *Pourquoi des professeurs*, Petite bibliothèque Payot, Paris 1963.
- HARPER and ROW, *Creativity and its Cultivation*, edit. Harold H. Anderson, New- York, 1959
- JUILLET, J., *Biométrie, éléments de mathématiques modernes*, livre 21, éd. Lidec Inc. Montréal, 1968.
- KRATHWOHL, David R., BLOOM, Benjamin S., MASIA, Bertram B., *Taxonomie des objectifs pédagogiques Tome 2: domaine affectif*, éd. Les presses de l'Université du Québec 1970.
- LOWENFELD, V., BRITTAINE, L., *Creative and Mental Growth*, 5 th edition, 1970.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide docimologique, Notions sur la taxonomie*, fascicule 3, Gouvernement du Québec, Direction générale du développement pédagogique, Service général des communications du ministère de l'Éducation du Québec, Québec 1978.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme d'études primaire-art*, Gouvernement du Québec, février 1981.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, Gouvernement du Québec, MEQ 1979.
- PORCHER, Louis, *L'éducation esthétique, luxe ou nécessité*, sous la direction de Louis Porcher, éd Bourrelier Éducation, Paris, 1973.
- ROGERS, Carl, *Le développement de la personne*, éd. Dunod Houghton Mifflin, Boston, 1961.

- ROY, Madeleine, *Créativité, apprentissage et pédagogie de l'antagonisme*, Trois-Rivières, UQTR département des sciences de l'éducation, 1984, 22 f., 28 cm. (Monographie des sciences de l'éducation; v.3, no 6).
- ROY, Madeleine, *Créativité et antagonisme des hémisphères cérébraux*, vol II, no 6; mai 1983, art. présenté par Madeleine Roy, Achille Leblanc, Phieu Le-Huy, Jean-Claude Montplaisir; monogr. des sc. de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- STERN, Arno, *Le monde des autres*, éd. Delachaux et Niestlé, Paris, 1974.
- STERN, Arno, *Entre éducateurs*, éd. Delachaux et Niestlé, Coll. techniques de l'éducation artistique, Neuchâtel 1967.
- TORRANCE, Paul, *Tests de pensée créative*, éd. du Centre de psychologie appliquée, Paris, 1976.
- TORRANCE, Paul, *Can we teach children to think creatively?*, article basé sur une conférence présentée le 5 avril 1972 devant l'American Educational Research Association à Chicago.
- TORRANCE, Paul, *Torrance Tests of Creative Thinking, Directions manual and scoring guide, Figural Test Booklet A*, Research edition, New Jersey, 1970.
- TORRANCE, Paul, *Torrance Tests of Creative Thinking, Directions manual and scoring guide, Figural Test Booklet B*, Research edition, New Jersey, 1968.
- VIE PÉDAGOGIQUE, numéro 64, janvier-février 1990.
- WOODRUFF, Asahel D., *Basic Concepts of Teaching*, Concise edition, Chandler Publishing Company, E.U. 1961

and
dition
AGOGIQUE
D., L.
stair
el. L.
lanc

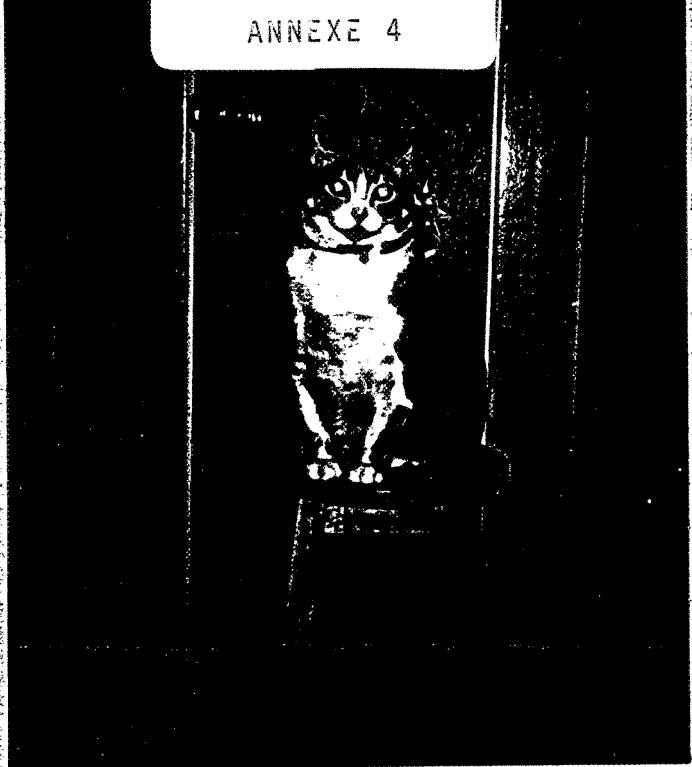
ha prairie 83



Ha! la campagne,
feuilles dans le vent,
coucher du soleil,
paroles d'animaux,
soleil brillant,
HA! Quelle vie paissible... .

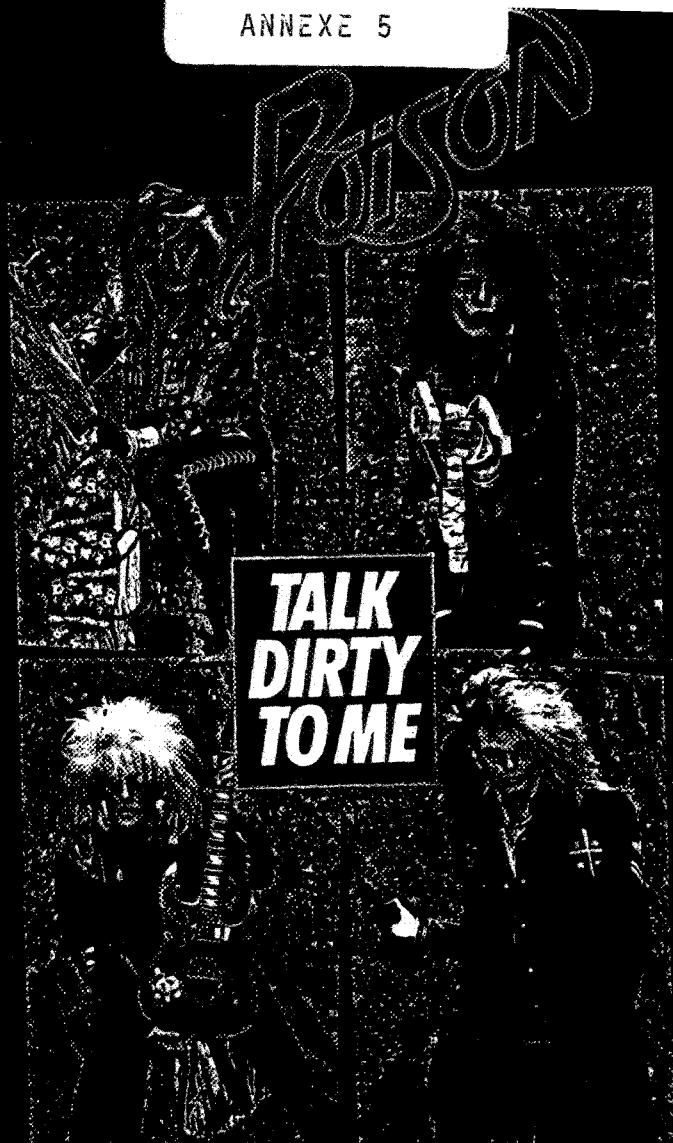


Dans
peut
l'automne sentir dans la forêt tout
l'hiver C'est l'est sur
de la nature. Blanc jaune ce est
nature. Enfin et orange. Enfin et point vert
printemps ou bien c'est on
tout ce que c'est rouge.
a. Pluie

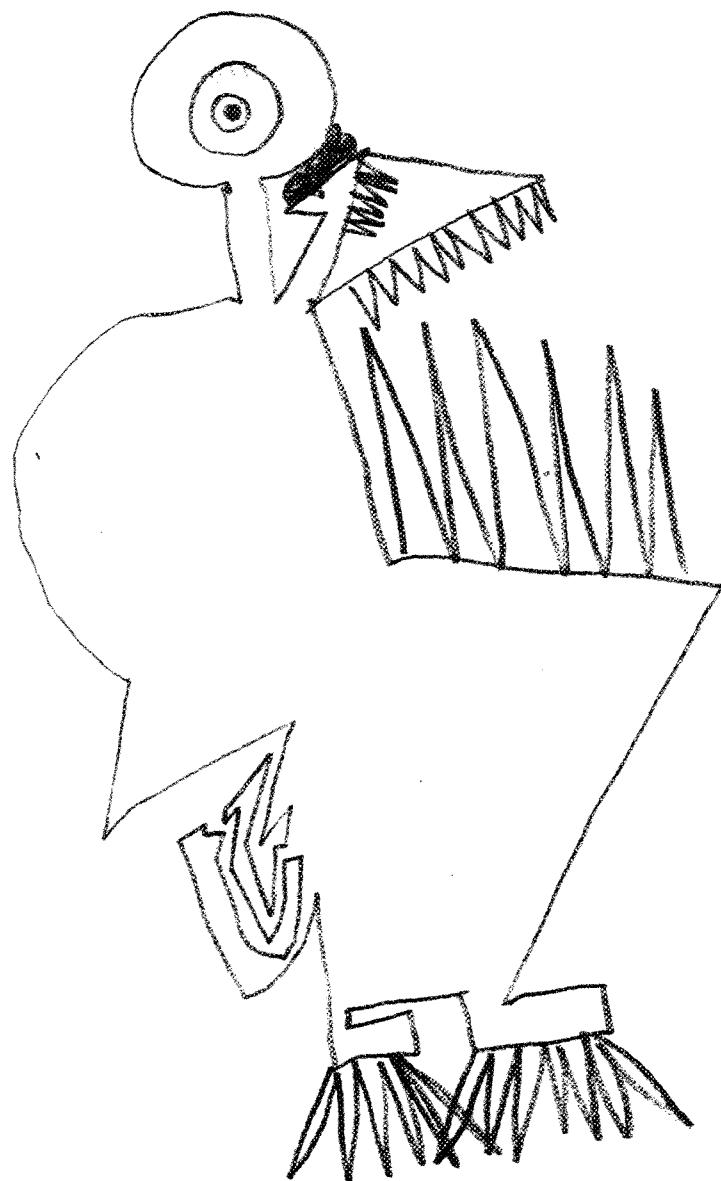


S'attendrons
159
mûtre.

Ma chatte est assise sur
son trône, vêtue d'une
boucle d'or
Elle contemple ses sujets
tout débord.

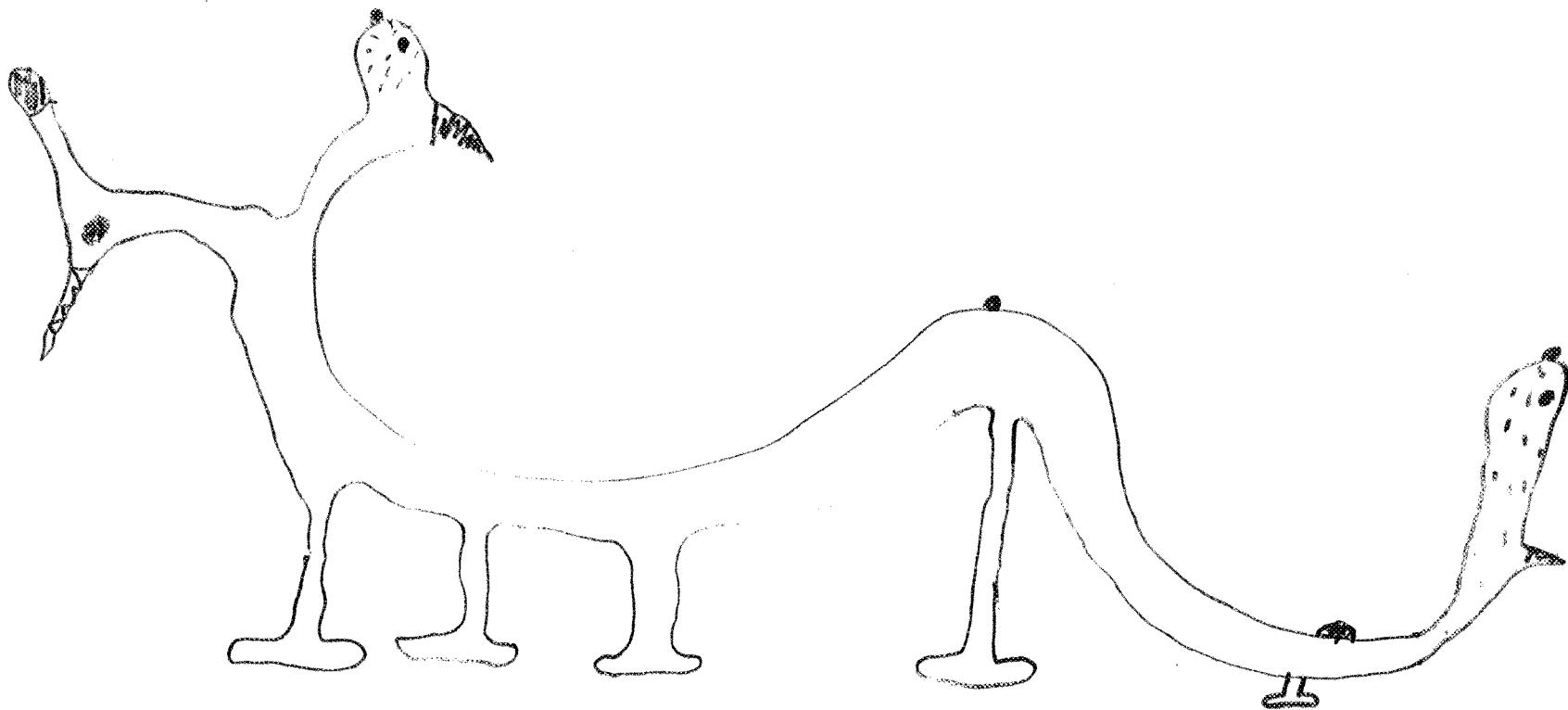


Poison, c'est bon, c'est heavy, c'est super! Nothing but a good time c'est flippant, Every rose has its thorn, c'est bozan, à vrai dire Poison c'est au bout!

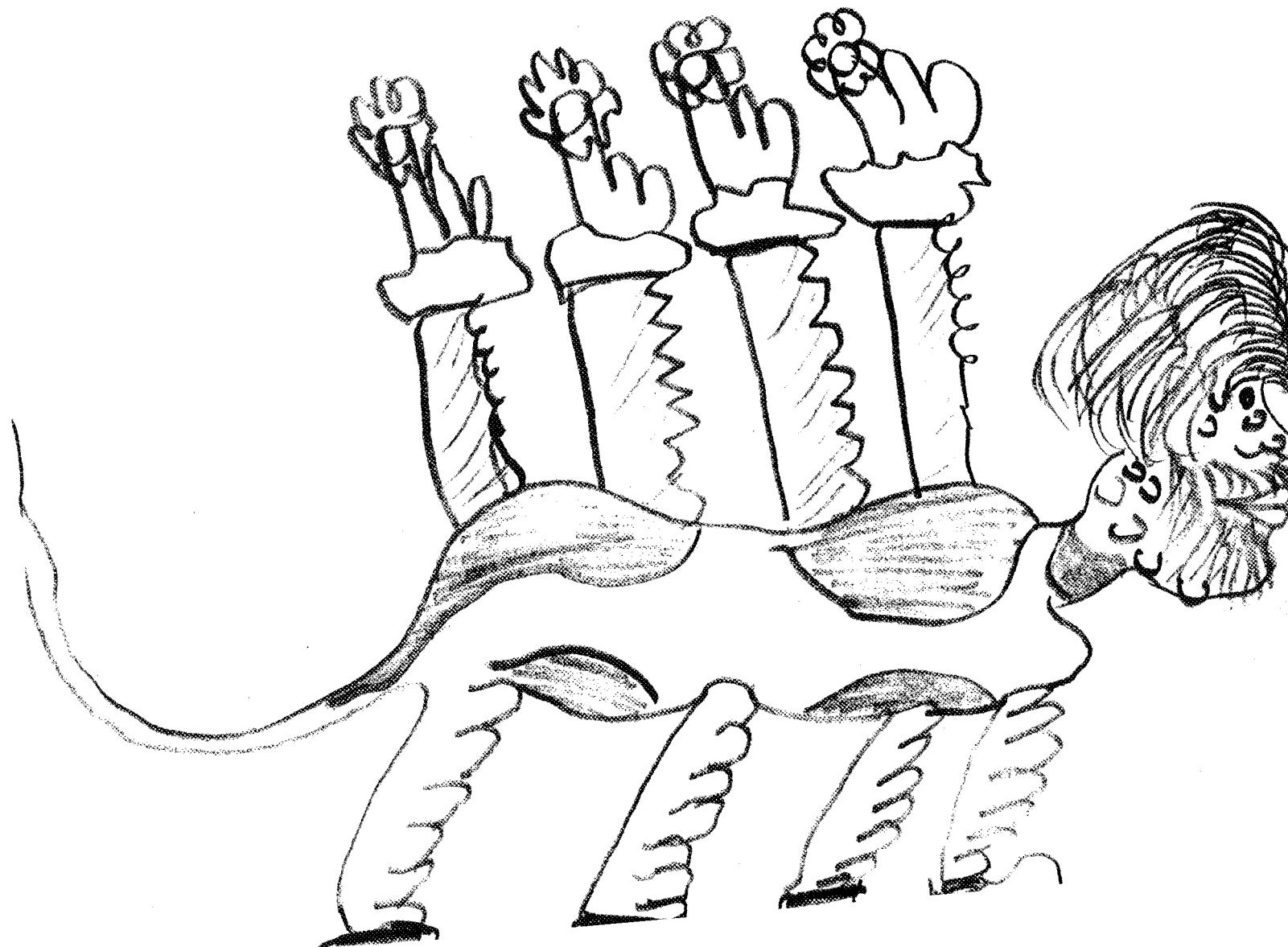


ROLOTOOTH

les xétas enfilées.

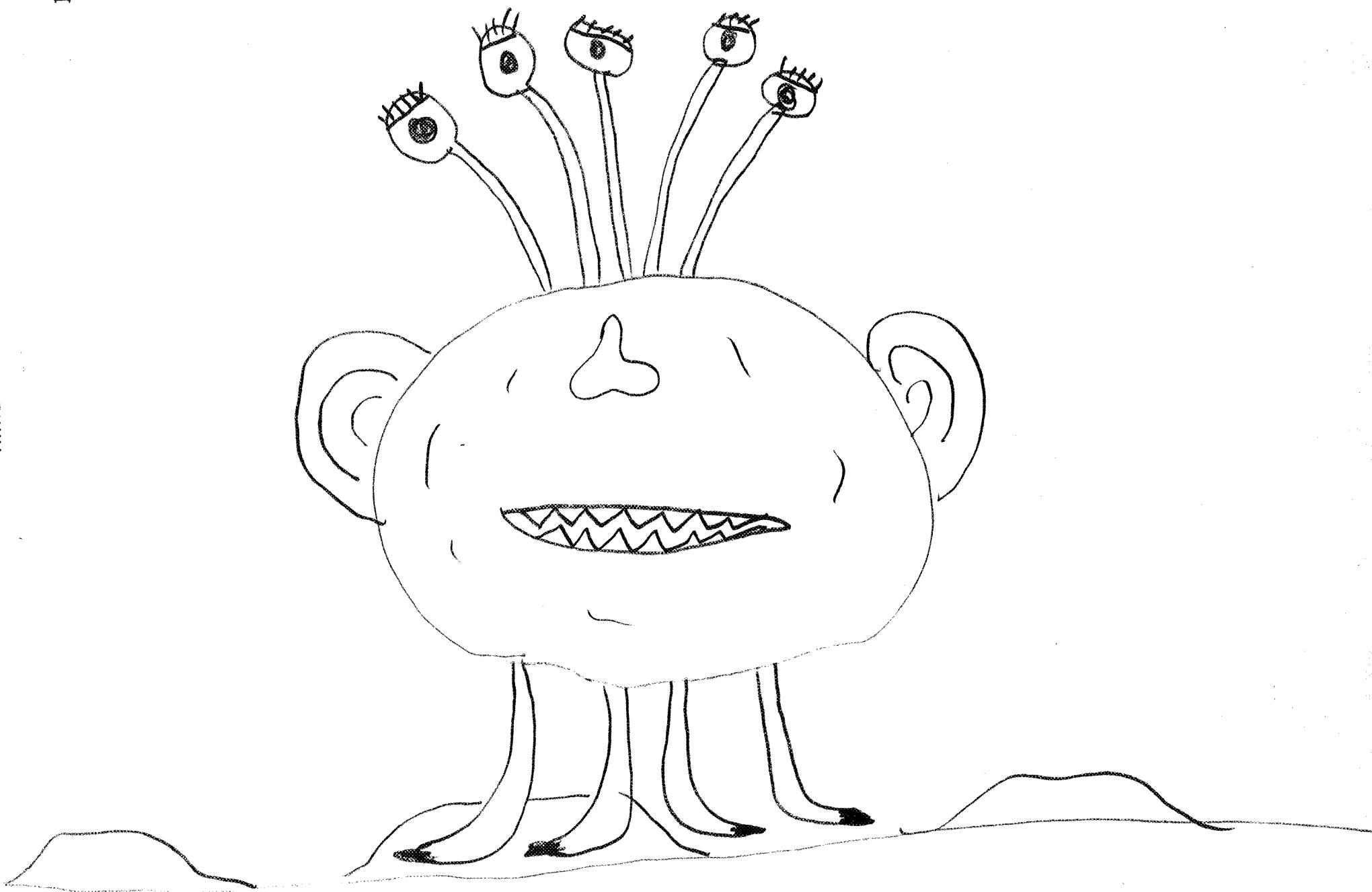


Badébe dovas





Gloxin et



ANNEXE 11

Le Geste oublié

- 1- Pourquoi ce titre d'exposition?
- 2- Le temps est représenté de quelle façon dans
 - l'oeuvre de Gilbert et George?
 - l'oeuvre de Sorel Cohen?
 - l'oeuvre de Raymonde April?
 - l'oeuvre de Muybridge?
- 3- L'oeuvre de Thomas Corriveau pourrait s'intituler?
- 4- Racontez brièvement une petite histoire sur cette oeuvre?
- 5- Y a-t-il une séquence dans cette oeuvre?
Si oui, présentez-en les différents fragments.
- 6- Que représente selon vous l'oeuvre de Michael Snow?
 - donnez-lui un titre.
- 7- Quels sentiments se dégagent pour vous de l'oeuvre de William Klein?
- 8- Que peuvent bien faire les enfants photographiés dans cette oeuvre? Inscrivez toutes les réponses qui vous viennent à l'esprit.
- 9- Que feriez-vous si vous étiez un de ces enfants?

ANNEXE 11 (SUITE)

10- Quel artiste a réalisé de véritables études du mouvement animal?

11- Vous vivez sur une autre planète peuplée d'animaux étranges. Dessinez un animal extraordinaire et trouvez-lui un nom.

12- Deux grimaces: quels sont les titres et les artistes?
- laquelle préférez-vous et pourquoi?

13- Pouvez-vous donner à ces grimaces un nouveau titre?

14- Expliquez-la ou les techniques de l'oeuvre?
- Meurtre
- Forgotten Gesture

15- Combien y a-t-il
- de photographies dans l'exposition?
- de peintures?
- d'oeuvres utilisant plus d'une technique?

16- Si vous le pouviez, quelle oeuvre apporteriez-vous à la maison et pourquoi?

17- Trouvez une ou des oeuvres que vous trouvez...
- violente
- drôle
- ennuyante
... et dites pourquoi?

ANNEXE 11 (SUITE)

18- Trouvez une œuvre représentant le mieux selon vous, chacun des mots suivants:

- geste
- oubli
- temps
- fragment
- humour
- séquence
- histoire (conte)
- photographie historique

19- Une photographie représente un moment tragique, quel est-il?

20- Maintenant que vous connaissez un peu plus les œuvres présentées dans cette exposition, donnez-lui un autre titre que Le Geste oublié.