

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ A
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
GINETTE DORÉ
BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B.Ed.)

**Créativité et concept de soi chez des élèves doués du primaire
et effets d'interventions variées.**

Août 1989



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.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'est intéressée à un groupe d'élèves doués de quatrième et cinquième années du primaire afin de recueillir des informations relativement à leur concept de soi et leur créativité. La démarche d'identification utilisée s'est inspirée d'une définition élargie de la douance incluant quatre domaines d'aptitudes: intellectuel, créatif, socio-affectif et sensori-moteur.

Les 54 élèves doués ont été évalués à deux reprises, à quatre mois d'intervalle, sur leur concept de soi, grâce au test pour enfants de concept de soi de Piers-Harris et sur leur créativité, grâce à une adaptation du test de dessins à partir de lignes parallèles proposé par Paul E. Torrance. Ces évaluations ont permis de comparer les élèves doués à leurs pairs et d'observer les effets des sessions d'enrichissement offertes à certains d'entre eux.

Il appert que les élèves doués ont un concept de soi et une créativité supérieurs à leurs pairs. L'impact des deux types d'enrichissement est discuté. La créativité et le concept de soi ont augmenté chez les élèves doués mais les résultats ne fournissent pas d'indication univoque pouvant permettre de guider nos interventions auprès de ces élèves.

À la lumière des résultats obtenus et du contexte de la recherche, une discussion de certaines questions est effectuée et quelques pistes d'investigations ultérieures sont identifiées.

REMERCIEMENTS

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de recherche, Monsieur Gilles A. Bonneau, Ph.D., professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec de Chicoutimi, pour son aide précieuse, ses conseils judicieux et ses encouragements.

J'aimerais également remercier Messieurs Guy Perron et Roger Tremblay, directeurs de l'école Notre-Dame de Laterrière ainsi que la Commission scolaire de Chicoutimi qui ont permis et facilité grandement les interventions auprès des élèves.

Je désire également exprimer ma gratitude à tous les enseignants qui ont accepté les nombreux dérangements provoqués par les interventions dans le milieu scolaire. Sans leur collaboration, il aurait été impossible de recueillir les informations recherchées.

Des remerciements sincères également, à Monsieur Samuel Amégan, Ph.D., professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi, pour sa contribution dans la correction du texte.

J'aimerais également exprimer ma reconnaissance à Monsieur Jean Lamarre, qui m'a soutenue et aidée généreusement tout au long de ma démarche.

Enfin, je veux remercier Madame Johanne Beaumont, secrétaire à la Maîtrise en éducation, pour sa précieuse collaboration dans la présentation de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER: Contexte théorique et problématique.....	7
1. La douance	8
1.1 Définitions	8
1.2 Distinction avec le talent.....	14
2. Le concept de soi.....	18
2.1 Définitions	18
2.2 Le concept de soi et le comportement.....	26
3. La créativité.....	28
3.1 Définitions	28
3.2 Reliée au concept de soi et au talent.....	32
4. Le cadre de la recherche	34
4.1 Résumé du problème	34
4.2 Objectifs de la recherche.....	35
4.3 Questions spécifiques.....	38
4.4 Utilité de la recherche.....	39
CHAPITRE II: Méthodes et procédures.....	41
1. Les sujets.....	42
2. Les instruments de mesure.....	47
2.1 L'échelle de concept de soi de Piers-Harris.....	48
2.2 Le test des lignes parallèles	50
2.3 Déroulement de l'évaluation.....	52

3.	Les interventions.....	53
3.1	Enrichissement en créativité.....	53
3.2	Enrichissement en recherche autonome.....	54
CHAPITRE III: Présentation et analyse des résultats.....		56
1.	Le concept de soi et la créativité au prétest.....	57
1.1	Le concept de soi des élèves doués.....	57
1.2	La créativité des élèves doués.....	59
2.	Le concept de soi et la créativité au post-test.....	63
2.1	Les changements observés dans le concept de soi.....	63
2.2	Les changements observés dans la créativité.....	67
3.	Les changements observés dans le concept de soi chez les trois groupes d'élèves doués.....	73
4.	Les changements observés dans la créativité chez les trois groupes d'élèves doués.....	82
5.	Analyse de corrélation entre la créativité et le concept de soi.....	87
CHAPITRE IV: Discussion, limites et conclusion.....		90
1.	Discussion.....	91
1.1	Les élèves doués ont-ils un concept de soi et une créativité supérieurs à leurs pairs?.....	91
1.2	Le concept de soi et la créativité des élèves changent-ils au cours d'une période de quatre mois?.....	93
1.3	Peut-on noter des différences significatives dans le concept de soi et la créativité entre chacun des trois groupes participant à l'étude?.....	95
1.4	Quelle est la nature de la relation entre la créativité et le concept de soi?.....	97
2.	Limites de l'étude.....	99
2.1	Limites relatives à la problématique.....	99
2.2	Limites relatives à la méthodologie.....	100
2.3	Limites relatives à la portée de l'étude.....	102
3.	Conclusion.....	103
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		106
ANNEXE 1: Questionnaires et tests.....		113
ANNEXE 2: Session d'enrichissement en créativité.....		134

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux

1	Résultats au prétest de concept de soi pour les élèves doués et les élèves réguliers.....	59
2	Résultats au prétest de créativité pour les élèves doués et les élèves réguliers	62
3	Comparaison des résultats obtenus aux deux tests de concept de soi entre les élèves doués et les élèves réguliers.....	64
4	Résultats au test de concept de soi obtenus lors du prétest et du post-test pour les élèves réguliers et les élèves doués.....	65
5	Résultats au post-test de concept de soi pour les élèves doués et les élèves réguliers.....	67
6	Comparaison des résultats obtenus aux deux tests de créativité entre les élèves doués et les élèves réguliers.....	69
7	Résultats au test de créativité obtenus lors du prétest et du post-test pour les élèves réguliers et les élèves doués.....	71
8	Résultats au post-test de créativité pour les élèves doués et les élèves réguliers.....	72
9	Résultats au prétest de concept de soi pour chacun des groupes d'élèves doués et indices de comparaison de moyennes.....	75
10	Résultats au test de concept de soi obtenus lors du prétest et du post-test pour chacun des groupes d'élèves doués	78
11	Résultats au post-test de concept de soi pour chacun des groupes d'élèves doués et indices de comparaison de moyennes.....	80

1 2	Résultats au prétest de créativité pour chacun des groupes d'élèves doués et indices de comparaison de moyennes.....	8 3
1 3	Résultats au test de créativité obtenus lors du prétest et du post-test pour chacun des trois groupes d'élèves doués	8 5
1 4	Résultats au post-test de créativité pour chacun des groupes d'élèves doués et indices de comparaison de moyennes.....	8 6
1 5	Coefficients de corrélation r obtenus par chaque groupe au prétest et au post-test	8 9

INTRODUCTION

L'individu doué se définit comme quelqu'un ayant des aptitudes élevées dans un ou plusieurs domaines. Les aptitudes que possède cette personne la rendent capable de réaliser des activités de manière talentueuse. Les performances exceptionnelles manifestées par les individus talentueux n'auraient pu être réalisées sans le support de ces aptitudes élevées.

Plusieurs personnes réalisent des performances appréciables dans leur champ d'activités mais lorsqu'on s'intéresse aux performances exceptionnelles, on a toujours devant nous, un individu possédant des aptitudes élevées, c'est à dire un individu doué.

Si l'individu talentueux est nécessairement doué, l'individu doué n'est pas nécessairement talentueux. Certains ne réalisent pas les performances que leurs aptitudes élevées pourraient permettre. Il semble leur manquer quelque chose d'essentiel qui leur permettrait de se réaliser pleinement. Ils possèdent bien les aptitudes nécessaires mais ils ne semblent pas s'en servir. Que se passe-t-il ?

Selon plusieurs chercheurs, le concept de soi se révèle comme la clé du comportement. L'individu aurait tendance à agir selon ce qu'il pense de lui-même. W. Purkey (1967) a révisé plus de 30 études portant sur le soi et les performances académiques. On y présente de nombreuses observations sur la puissance de cette variable. Un concept de soi négatif brime l'élan vers l'extérieur et empêche l'indi-

vidu de vivre des expériences enrichissantes. Se sentant battu d'avance, l'individu a peu tendance à s'engager pleinement dans une tâche.

Selon Joseph Renzulli (1979), les individus talentueux possèdent en général, trois caractéristiques communes: des aptitudes élevées, un grand engagement dans la tâche et une grande créativité. Lorsqu'un individu doué a un concept de soi positif, il a possiblement, les deux premières caractéristiques du talentueux car s'il se croit capable de réussir une tâche, il a plus de chance d'y prendre goût et de s'y engager. S'il développe sa créativité ou s'il est déjà très créatif, il a de bonnes chances de devenir un adulte talentueux.

La créativité se définit de plusieurs façons. Elle est étudiée autant sous sa forme "produit" que sous ses multiples facettes en tant que "processus". Différentes caractéristiques de la créativité telles que la fluidité, la flexibilité ou l'originalité permettent de mieux saisir le phénomène et ainsi, aident à son accroissement. La créativité se développe par la pratique comme la mémoire et bien d'autres facultés intellectuelles. Si des observations ont permis de constater que la majorité des individus talentueux étaient créatifs, il peut être raisonnable de croire que la créativité vaut la peine d'être développée chez les élèves doués qui possèdent déjà les aptitudes élevées leurs permettant de réaliser des performances exceptionnelles.

Les modèles de services destinés à offrir un support particulier aux élèves doués reposent sur différentes valeurs. On peut choisir le développement optimal des forces déjà présentes chez l'élève. On peut également décider de favoriser l'épanouissement harmonieux de l'enfant en misant davantage sur ses faiblesses. Certains

services privilégient l'accélération du cheminement scolaire afin de respecter le rythme d'apprentissage du jeune talentueux sur le plan académique. D'autres intervenants favorisent l'enrichissement des habiletés et des connaissances dans le but d'élargir ou d'approfondir les acquisitions de l'élève. Que faut-il choisir? Y a-t-il des indices disponibles sur lesquels nous pourrions nous baser pour choisir le type de service à offrir aux élèves doués ?

L'étude des individus talentueux adultes est un moyen qui a été utilisé pour découvrir des indices d'intervention auprès des jeunes doués. Renzulli (1979) a découvert les traits présentés plus haut relativement aux individus talentueux. L'observation de ces caractéristiques suscite la réflexion. Si la plupart des individus talentueux possèdent de tels traits, l'école ne pourrait-elle pas viser à les développer chez ses élèves et particulièrement chez ses doués?

Favoriser le développement d'un concept de soi positif et de la créativité chez les élèves doués pourrait faciliter le transfert de leur potentiel en une réalisation de soi talentueuse.

Le concept de soi et la créativité de l'élève doué sont-ils au départ, supérieurs à ceux des autres élèves? Est-il possible de provoquer certains changements dans ces deux variables?

La présente étude tente d'observer ces variables en comparant les élèves identifiés comme étant doués aux autres élèves des mêmes degrés scolaires fréquentant la même école de la commission scolaire de Chicoutimi. Des observations sont égale-

ment effectuées après un intervalle de quatre mois au cours duquel, certaines interventions ont été présentées aux élèves doués séparés en trois groupes.

Cette étude est de type exploratoire. Elle s'intéresse à une clientèle scolaire spécifique. Les questions posées portent sur le concept de soi et la créativité des élèves doués et sur les changements possibles de ces variables après une courte période de temps. L'étude vise à stimuler la réflexion et tente de découvrir des pistes pour des recherches ultérieures.

Le premier chapitre présente le cadre théorique de l'étude. Les concepts de douance et de talent y sont définis. Les courants explicatifs du concept de soi et de la créativité sont par la suite exposés. Les variables sont présentées séparément et en relation entre elles. Le cadre de l'étude est défini ensuite; les questions spécifiques orientant l'étude concluent le chapitre.

Les éléments concernant la méthodologie et les procédures utilisées dans cette étude sont exposés dans le second chapitre. La clientèle spécifique des élèves doués a été identifiée grâce à une démarche d'identification utilisant divers instruments. Cette démarche est expliquée au début de ce chapitre. Pour en arriver à observer les variables retenues, des instruments d'évaluation ont été choisis. L'échelle de concept de soi pour enfants (Piers-Harris, 1969) ainsi que le test des lignes parallèles (Torrance, 1974) sont utilisés. Durant l'intervalle de quatre mois entre les deux évaluations, quelques interventions ont été présentées à certains élèves doués. Ces interventions sont également décrites dans le second chapitre.

Le troisième chapitre fait la présentation des résultats recueillis lors des évaluations. On y analyse en premier lieu, les données relatives au concept de soi et à la créativité des élèves doués et on y effectue des comparaisons avec les élèves réguliers. Les changements observés pour chacune des variables sont ensuite discutés. Puis, la présentation des résultats portent spécifiquement sur les élèves doués où des comparaisons entre les trois sous-groupes sont effectuées. Les résultats obtenus à partir des tests de corrélation entre la créativité et le concept de soi sont également analysés à la fin de ce chapitre.

Le quatrième chapitre comporte trois sections. La première discute séparément des questions posées initialement par l'étude. La seconde section présente certaines limites de l'étude et enfin, une conclusion générale vient clore le mémoire.

CHAPITRE PREMIER

Contexte théorique et problématique

Ce chapitre présente les différentes définitions des réalités étudiées. Le concept de la douance est présenté en premier lieu ainsi que sa distinction d'avec le talent. Il est question par la suite du concept de soi, des différents modèles l'expliquant et de ses relations avec le comportement. La créativité est également définie et discutée en relation avec le concept de soi et le talent. Le cadre de l'étude est défini lors de la conclusion de ce chapitre. Il est alors question notamment des objectifs, des questions spécifiques retenues et de l'utilité de l'étude.

1. LA DOUANCE¹

1.1 Définitions

De tout temps, le qualificatif "doué" est donné aux individus lorsqu'ils possèdent des aptitudes supérieures dans les sphères d'activités valorisées par les coutumes de l'époque. Les raisons évoquées pour considérer un individu doué, ont cependant évolué au cours de l'histoire.

Selon Jérôme Poirier (1983), on désignait les enfants doués, à l'époque biblique, comme des enfants: "... sans tare, de belle apparence, instruits en toute sagesse, savants en science et subtils en savoirs, aptes à se tenir à la cour du roi..." (La Bible, chap. 1, verset 3).

¹ Le terme "douance" est un néologisme québécois traduisant le terme anglais giftness. Il a été proposé lors du Congrès mondial pour les enfants surdoués tenu à Montréal, en 1981.

Dans l'antiquité bouillonnante d'activités scientifiques, artistiques et de préoccupations sociales, les individus doués se personnifient en Pythagore, Démocrite, Hippocrate, Anaxagore, Socrate, Platon, Aristote, Euclide, Archimède, etc. Ces illustres personnages ont fourni une contribution imposante pour l'avancement de la pensée de l'époque et pour l'humanité.

La Chine, pour sa part, a compris depuis très longtemps, qu'il est utile de former adéquatement, les individus doués. Il y a 3 000 ans, à l'époque des Shang, on retrouvait des écoles nationales pour les élèves les plus talentueux (Poirier, 1983). Ces élèves étaient perçus comme une richesse importante pour le pays. Les doués étaient recrutés parmi les individus qui fournissaient les meilleures performances dans différents domaines tels que: l'académique, les arts, la musique, l'acrobatie, etc.

Le peuple turc du XV^e siècle offrait une éducation spéciale aux plus doués grâce à une école fondée par Mehmet le conquérant. Les élèves étaient choisis dans tout l'empire et devaient être les plus beaux, les plus forts et les plus intelligents (Poirier, 1983). Ces critères correspondaient aux valeurs et besoins de l'époque soit, des individus capables de conquérir des territoires, en devenir les maîtres et s'y faire respecter.

L'U.R.S.S. a longtemps tenu en secret les services particuliers offerts aux élèves surdoués. Des écoles spéciales existent depuis plus de cinquante ans. L'élève surdoué se caractérise dans ce pays, par ses performances exceptionnelles dans des domaines tels que: la science, les mathématiques, les sports, la danse, etc. L'Acadé-

mie des Sciences de Sibérie sélectionne les enfants les plus doués dans le domaine des sciences grâce à des Olympiades réunissant différentes épreuves et entrevues (Terrassier, 1981).

À la fin du 19^e siècle, différents services étaient fournis aux élèves doués des États-Unis. La précocité de ces élèves dans le domaine académique était le critère pour qu'on les considère comme doués. Avec l'arrivée du test d'intelligence de Binet, au début du siècle, le qualificatif doué s'est vu attribuer aux enfants non plus en raison de leur force ou de leurs performances académiques mais plutôt grâce aux résultats qu'ils obtenaient à ce test. L'élève doué était celui qui avait un quotient intellectuel élevé. Cette définition de l'enfant doué a encouragé plusieurs chercheurs et administrateurs scolaires, dans leurs démarches d'identification et d'organisation de services. À l'université Stanford, Lewis M. Terman entreprend en 1921, une étude longitudinale sur environ 1 500 élèves dont le Q.I. était d'au moins 135. Ces élèves sont alors examinés non seulement sur le plan intellectuel mais également au niveau de leur personnalité, de l'histoire de leur développement, de leur santé et du contexte familial dans lequel ils vivent.(Terrassier,1981). Plusieurs volumes sont issus de cette recherche qui s'est poursuivie par les collaborateurs de Terman même après son décès en 1956.

Le critère de quotient intellectuel élevé nécessaire pour être considéré comme doué, a régné en force au cours de la première moitié du vingtième siècle. Certains pays ou programmes de services pour élèves doués privilégient encore ce critère d'identification. Ainsi le département de l'éducation d'Israël offre depuis 1971, de l'enrichissement aux élèves dont le Q.I. est d'au moins 135 et ceux qui dépassent 140

peuvent bénéficier de services de classes spéciales, depuis 1974 (Dan Bitan, 1981).

Certains chercheurs proposent à partir de 1950, un élargissement de cette définition. Havighurst, Stivers et DeHaan (1955) ont défini la douance comme ce que possède l'enfant qui est supérieur à ses pairs dans certaines habiletés (LeMahieu, 1980). Les habiletés proposées étaient les habiletés intellectuelles en général ainsi que ses composantes telles que le raisonnement, les compétences verbales, mathématiques et l'imagination spatiale; les habiletés en sciences, en mécanique, en leadership et en relations humaines, de même que le talent dans les arts créatifs tels que l'art graphique, la musique, l'écriture et le théâtre.

Getzels et Jackson (1962) proposent également une nouvelle définition de l'enfant doué. La douance ou le talent se classifie selon eux dans deux catégories de base: cognitive et psychologique. On retrouve dans le domaine cognitif, l'enfant "particulièrement intelligent" et l'enfant "particulièrement créatif" et dans le domaine psychologique, le "particulièrement moral" et le "particulièrement ajusté" (National Association of Independent Schools, 1978).

Le phénomène douance ne désigne donc plus la simple possession d'un Q.I. élevé; il comporte dorénavant des qualités personnelles complémentaires. Selon Getzels et Jackson, l'enfant très intelligent a tendance à bien capter les connaissances, à s'approcher des faits établis et à les retenir facilement. L'enfant très créatif a tendance quant à lui, à reviser les connaissances, à se diriger vers des champs inexplorés et à construire de nouveaux modèles. L'enfant très moral possède des qualités comme

l'adhérence à l'éthique, une foi dans les valeurs, de la compassion et une identification avec l'humanité. L'enfant très ajusté est capable, pour sa part, de percevoir et de comprendre son comportement habituel et est considéré comme quelqu'un s'intéressant au moment présent plutôt qu'à l'avenir (National Association of Independent Schools, 1978).

Le modèle de la structure de l'intellect proposé par Guilford en 1967, contribua également à diminuer l'importance accordée jusqu'alors, au quotient intellectuel. Au lieu d'être une vague faculté, l'intelligence se déploie en un ensemble d'activités distinctes. Cinq types d'opérations peuvent s'exécuter sur quatre types de contenus pour donner six types de produits différents. La structure de l'intellect regroupe donc plus de 120 facteurs différents. L'activité de l'intelligence peut dorénavant se faire selon deux types de pensée différents: la pensée convergente et la pensée divergente. La première tend vers la convergence de la réponse et la seconde, vers la multiplicité des réponses et l'originalité (Poirier, 1986).

Même si l'on attribue à Guilford l'introduction de la notion de pensée divergente dans la description de l'intellect, on s'entend habituellement pour considérer Paul E. Torrance comme le principal défenseur d'un concept de créativité dissocié de celui de l'intelligence (Gagné, 1983).

On admet de plus en plus que les tests d'intelligence sont construits de manière à évaluer la pensée convergente et qu'ils causent un préjudice aux individus créatifs. Dans un volume intitulé *L'intelligence gaspillée*, Michel Schiff (1982) démontre que le préjudice causé par les tests d'intelligence ne s'applique pas seulement aux

créatifs mais également aux enfants des milieux économiques moyen ou défavorisé. Progressivement l'enfant doué n'est plus seulement l'enfant possédant un Q.I. élevé mais plutôt, l'enfant qui a des aptitudes supérieures de différents types.

Le Congrès des États-Unis vote une loi en 1969 intitulée: Dispositions relatives aux enfants doués et talentueux. On nomme un commissaire à l'éducation qui a comme mandat d'évaluer les programmes existants et de recommander des modifications, s'il y a lieu. Dans son rapport de 1971, M. Sydney Marland propose entre autres choses, une définition reconnaissant plusieurs talents au lieu du seul talent intellectuel tel que mesuré par les tests d'intelligence. Comme le souligne Pierrette Massé (1980), cette reconnaissance reflète le changement survenu alors dans la conception du talent. La définition de Marland (1972), encore utilisée de nos jours aux États-Unis, est la suivante :

Les enfants doués et talentueux sont ceux qui, identifiés par des professionnels qualifiés, sont capables de hautes performances en vertu de capacités éminentes. Ces enfants requièrent des programmes et des services éducatifs différenciés, bien plus poussés que ceux qu'on offre normalement dans les programmes scolaires réguliers et ce, afin de réaliser pleinement leur contribution envers eux-mêmes et envers la société. Les enfants aptes à fonctionner à un niveau supérieur comprennent ceux qui ont fait preuve d'aptitudes réalisées ou potentielles dans un ou plusieurs des domaines suivants:

1. Intelligence générale.
2. Intelligence orientée.
3. Pensée créative.
4. Leadership.
5. Arts visuels ou performances.
6. Psycho-motricité.

L'évolution du concept de douance prend ainsi une tournure beaucoup plus large. L'individu doué possède des aptitudes supérieures dans un ou plusieurs do-

maines spécifiques. Il est à noter de plus, qu'on n'exige plus que ces aptitudes soient manifestées par des performances exceptionnelles. Elle peuvent être "réalisées ou potentielles". Cette distinction importante ouvre la voie à une différenciation entre la douance et le talent. Celle-ci n'est cependant pas généralisée et plusieurs définitions ne considèrent pas ces deux facettes distinctes du phénomène.

Le Ministère de l'Éducation du Québec (1985) a opté pour une définition où le facteur de performance exceptionnelle n'est pas essentiel. Les aptitudes supérieures sont uniquement prioritaires. Présentée dans un document intitulé *Les élèves doués et talentueux à l'école, État et développement*, cette définition se lit ainsi:

Les enfants doués et talentueux sont ceux qui ont des aptitudes nettement supérieures à la moyenne dans un ou plusieurs domaines et qui se manifestent généralement par une performance exceptionnelle dans un champ quelconque de l'activité humaine.

1.2 Distinction avec le talent

François Gagné (1983) propose que la douance et le talent soient deux concepts bien différenciés. En effectuant une revue des écrits, il présente différentes définitions de la douance regroupées selon quatre tendances:

- a) la non-différenciation,
- b) l'intelligence par opposition aux autres habiletés,
- c) des distinctions marginales,
- d) les modèles récents de Renzulli et de Cohn.

Le premier groupe de définitions ne distingue pas la douance du talent. Ces deux termes sont toujours synonymes et donc, utilisés indifféremment. Il existe un nombre très grand d'exemples pour ce groupe mais la plus connue est justement celle proposée par le commissaire Marland en 1972 car elle débute par: "Les enfants doués et talentueux ...".

Le second groupe de définitions dont parle Gagné oppose l'intelligence aux autres habiletés. Ce désir d'amener une distinction entre la douance et le talent entraîne une association du "premier terme aux habiletés intellectuelles (incluant souvent le talent scolaire) tandis que le second est réservé aux autres types d'habiletés" (Gagné, p.147). La province de l'Ontario a adopté une définition de ce type:

Le terme surdoué désigne l'élève qui possède un degré supérieur d'aptitudes intellectuelles (...). Le terme talentueux se dit d'un élève qui excelle dans un domaine tel que la musique, les arts plastiques, le théâtre, l'athlétisme et les habiletés académiques particulières.

(Bortwick, Dow, Lévesque et Banks, 1980, p. 15).

Certaines distinctions marginales ont également été apportées entre la douance et le talent. Gagné les regroupe dans cette troisième tendance. Quelques chercheurs ont proposé des distinctions mais elles n'ont pas été, tout au moins à ce jour, endossées par d'autres. Le niveau du quotient intellectuel distingue pour l'une de ces propositions, le doué et le talentueux. La distinction de Gowan propose de son côté, que "douance et talent correspondent respectivement à des potentiels en créativité verbale et non-verbale" (Gagné, p. 148).

Il existe selon Gagné, un quatrième ensemble de définitions incluant notamment les propositions de Renzulli et de Cohn. Celle de Renzulli (1979) est issue d'une observation soutenue d'adultes créateurs éminents. Il en vient à proposer d'introduire dans notre définition du talent, trois traits psychologiques fondamentaux agissant en interaction: des habiletés élevées mais pas nécessairement exceptionnelles, un engagement élevé dans la tâche et une créativité élevée.

Pour Cohn (1977, 1978), la douance et le talent se distinguent clairement. Trois grands domaines d'habiletés composent la douance: intellectuel, artistique et social. Chacun de ces domaines se subdivise ensuite en sous-domaines de talent comme les arts de composition, les arts d'expression, etc., pour le domaine artistique (Gagné, 1983).

Suite à la présentation et à l'analyse critique des différents groupes de définitions de la douance, Gagné soulève le problème de la sous-performance. Est-il raisonnable de conclure qu'un enfant n'est pas doué lorsqu'il ne performe pas même s'il a obtenu un Q.I. de 140, par exemple? De la même manière que l'utilisation du critère de quotient intellectuel cause un préjudice aux élèves créatifs, l'utilisation du critère de la performance cause un préjudice aux élèves sous-performants. Pour cette raison, Gagné propose une définition distinguant bien le doué du talentueux où le premier se caractérise par des aptitudes supérieures à la moyenne dans un ou plusieurs domaines d'habiletés tandis que le second exprime ces habiletés par des performances exceptionnelles dans un ou plusieurs champs de l'activité humaine (Gagné, 1983, p.154). Quatre domaines d'habiletés sont présentés, laissant place à d'autres, encore non-définis. Ces domaines d'habiletés sont:

1. Intellectuel,
2. Créatif,
3. Socio-affectif
4. Sensori-moteur.

Cette définition de l'élève doué a été retenue lors de la démarche d'identification utilisée dans cette étude.

Les termes à retenir de cette proposition sont compétence et performance. La compétence est nécessaire pour réaliser des performances; cependant, il peut arriver que les performances soient inexistantes malgré la présence de compétences nécessaires. C'est à cet instant que l'on parle de sous-performance. L'individu est doué puisqu'il possède des habiletés supérieures mais ne les expriment pas par des performances exceptionnelles.

Le talent se définit donc comme la performance réalisée par un individu doué. Un individu est talentueux lorsqu'il réalise des performances supérieures à la moyenne.

Différents éléments servant de catalyseurs permettent la réalisation d'activités talentueuses. Gagné en présente quelques-uns dans son modèle différencié tels que: la motivation, les intérêts, la personnalité, l'environnement, les modèles d'identification, etc.

Le choix des facteurs étudiés dans cette étude a été influencé par la définition du talent de Renzulli. Comme nous l'avons vu plus haut, l'individu talentueux possède trois ingrédients de base: des aptitudes élevées, une créativité élevée et un engagement élevé dans la tâche (Renzulli, 1979). L'individu qui possède des aptitudes élevées a plus de chance de devenir talentueux s'il possède en plus, une créativité élevée et un engagement élevé dans la tâche.

L'étude des caractéristiques personnelles chez les créateurs oeuvrant dans différents domaines de talent et chez les sujets jugés créatifs a fait ressortir d'autres caractéristiques. Huteau (1985, p. 240) présente l'énumération de ces caractéristiques présentées par Barron et Harrington (1981, p.453): "... valorisation des aspects esthétiques de l'expérience, largeur du champ d'intérêts, attirance pour la complexité, énergie, indépendance de jugement, autonomie, intuition, confiance en soi, capacité à résoudre ou à s'accommoder de ses propres contradictions, et finalement, sentiment d'être créatif."

2. LE CONCEPT DE SOI

2.1 Définitions

Les grands modèles explicatifs du concept de soi prennent leur inspiration dans certains paradigmes que nous présentons ici brièvement. René L'Écuyer (1978) met en évidence trois approches spécifiques dans les tentatives de définir le concept de soi: l'approche phénoménale, l'approche behavioriste et l'approche psychanalytique.

L'approche phénoménale

L'approche phénoménale explore le vécu expérientiel de l'individu, de son expérience intrapersonnelle. La psychologie existentielle, phénoménale, humaniste, sociale humaniste, etc. sont autant de dérivés de ce paradigme. Ils ont tous en commun d'étudier les perceptions de l'individu et les façons dont il utilise celles-ci, dans l'organisation de son comportement. Les termes de concept de soi et de perception de soi sont ici des synonymes.

L'approche phénoménale se subdivise en deux grands courants: l'approche sociale et l'approche individualiste.

L'approche phénoménale sociale. Cette première approche s'inspire de la psychologie sociale. Elle étudie le concept de soi en relation avec autrui. L'important rôle de l'environnement social de l'individu dans le développement de son concept de soi a été étudié par plusieurs auteurs. Dès 1890, William James définit le concept de soi comme une gamme de "soi": soi matériel, soi social, soi spirituel et le super égo. Parmi les autres précurseurs de cette approche, notons George Mead (1934) avec sa présentation du soi comme un produit de la société, Sarbin (1952-1954) et Wallon (1934-1959).

L'approche phénoménale individualiste. La seconde subdivision de l'approche phénoménale, l'approche individualiste reconnaît le rôle de l'autre mais avec une importance plus limitée. Les mécanismes perceptuels amenant la perception de soi, sont avant tout internes. L'individu passe par des étapes de sélection, d'équili-

bration avant d'en arriver à une conception individualisée et personnalisée de soi. Le postulat de cette approche réfère donc à la prédominance de la perception de l'individu comme réalité de base. Parmi les précurseurs de cette tendance, notons Combs et Snygg. Ces auteurs proposent que la réalité pour un individu, c'est ce qu'il perçoit. Le comportement est fonction non pas de l'événement externe mais de la perception qu'en a, l'individu (L'Écuyer, p. 67)

L'approche phénoménale est sans aucun doute, le courant de pensée qui a inspiré le plus de chercheurs dans le domaine du concept de soi. Elle a supporté la création de plusieurs modèles explicatifs tels que: "Les configurations du soi", (Chad Gordon, 1968); "Le moi et l'autre" (Hector R. Tomé, 1972); "Théorie de l'orientation soi-autre" (Robert Ziller, 1973) ou encore, "Théorie de la comparaison sociale" (Festinger, 1954) pour l'approche sociale et: "Matrice conceptuelle et concept de soi" (James Bugental, 1949-1964); "Dimensions et Métadimensions du concept de soi" (Donald Super, 1964) ou "Le concept de soi, système multi-dimensionnel et hiérarchique" (René L'Écuyer, 1978) pour l'approche individualiste.

L'approche psychanalytique

La théorie psychanalytique a peu étudié le concept de soi car elle était, au départ, très centrée sur les processus inconscients. Se rapprochant progressivement du champ de la conscience, la notion de concept de soi s'est développée grâce aux travaux de Jacobson et d'Arietti. Cette notion n'occupe cependant "qu'une place plus ou moins claire et d'utilité plus ou moins grande au sein de cette théorie" (L'Écuyer, 1978, p.94).

L'approche behavioriste

Ce dernier type d'approche pour l'étude du concept de soi est tout à fait l'inverse de l'approche phénoménale. Elle étudie le concept de soi grâce à ses manifestations externes. Cette étude a cependant intéressé les behavioristes que tardivement parce que le concept de soi était considéré comme une entité non vérifiable et non contrôlable expérimentalement. Quelques behavioristes traditionnels ont tout de même voulu se rapprocher de cette notion tout en rejetant l'approche phénoménale en l'accusant d'être trop subjective, d'insister trop sur le vécu expérientiel, d'être simpliste dans leurs hypothèses et trop vagues dans leurs concepts. Cette génération de behavioristes s'autorisait l'étude du concept de soi en situation de laboratoire avec la méthode du "soi inféré". Leur souci de vérification de faits mesurables les a empêchés de développer des modèles explicatifs.

Les théories behavioristes ont beaucoup évolué. Le radicalisme des "traditionnels" a été remplacé par la souplesse interactionniste issue du paradigme du behaviorisme social. Ce paradigme intègre les éléments de la science du comportement développés par les premières générations de behavioristes avec des éléments provenant d'approches qui tiennent compte des événements internes, des variables cognitives et émotives du comportement humain. Le concept de soi est ici présenté comme un construit ou un effet de l'apprentissage. Faisant partie de la personnalité, le concept de soi s'élabore comme elle, soit à travers des répertoires fondamentaux, en interaction les uns des autres, et avec l'environnement. Ces répertoires fondamentaux sont au nombre de trois: le système émotif-motivationnel, le système verbo-cognitif et le système instrumental. Les différents répertoires d'habiletés compris dans

chacun de ces systèmes sont appris selon des principes d'apprentissage et deviennent la cause des comportements.

Dans le paradigme du behaviorisme social, le concept de soi est défini comme un vaste répertoire de classes d'étiquettes se rapportant à soi et déclenchant une réponse émotive intense. Les études behaviorales sur ce concept ont tardé en raison d'un manque de définition opérationnelle se rapportant à ce phénomène. Le départ aurait été donné par Homme (1965) et Marston (1965), lorsqu'ils ont présenté le concept de soi par "... les propos qu'un individu se tient à lui-même ou aux autres en rapport avec ce qu'il est ..." (cité par J. Gauthier, 1980).

Shavelson, Hubner et Stanton (1976) critiquent le manque de consensus sur le concept de soi ainsi que le manque d'équivalence entre les différents instruments. Ces difficultés contribuent à entretenir une certaine ambiguïté relativement au concept de soi.

Ces auteurs affirment plutôt que le concept de soi est potentiellement important et utile dans l'explication et la prédiction du comment on agit (p. 41). Le concept de soi est donc vu ici, comme la cause du comportement. La manière dont un individu se perçoit influence ses décisions, ses actions et sa façon d'agir.

L'analyse des auteurs ci-haut mentionnés a permis de faire ressortir certaines notions importantes. Sept caractéristiques se rapportant au concept de soi, ont été présentées. Le concept de soi est :

1. **Organisé** Différentes catégories inventées par nous, le forment.
2. **Multifactoriel** Les diverses facettes reflètent le système de catégories.
3. **Hierarchisé** Le système de catégories va du spécifique au plus général.
4. **Stable** Les changements sont plus difficiles pour les concepts de soi généraux que pour les plus spécifiques.
5. **Développé** Les enfants se différencient peu de leur environnement.
6. **Évaluatif** Utilise des standards "absolus" (un idéal à atteindre) ou "relatifs" (par rapport aux pairs).
7. **Différenciable** Par rapport aux autres constructions mentales.

La sixième caractéristique du concept de soi, l'évaluation, suggère une distinction importante entre "description de soi" et "évaluation de soi". Les auteurs dénoncent le manque de clarification entre ces termes. Ainsi, les termes de concept de soi et d'estime de soi ont été utilisés de façon interchangeable dans la littérature.

On s'entend habituellement pour présenter le concept de soi comme la "façon dont la personne se perçoit, à tout ce qu'elle considère faire partie d'elle-même ..." (L'Écuyer, 1978). Lorsqu'on parle d'estime de soi, on fait intervenir un critère évaluatif. Pour plusieurs, l'estime de soi est l'évaluation de soi, la valeur qu'on s'attribue, la différence entre ce que l'on croit être et ce que l'on aimerait être.

La présente étude rejoint les rangs du paradigme phénoménal car ce courant existentiel et humaniste est fortement intéressé à la dimension actualisation de soi. Cette préoccupation répond bien au désir de venir en aide aux élèves possédant des aptitudes supérieures mais ayant des besoins particuliers à combler pour atteindre

le plein épanouissement. L'école behavioriste et l'école psychanalytique considèrent trop l'homme comme étant essentiellement un agent passif devant les forces qui le traversent et sur lesquelles il n'a pas de contrôle. Dans le cas du behaviorisme, les forces proviennent de stimuli exogènes; dans le cas de la psychanalyse, les forces sont endogènes (Floyd E. Matson, cité par Bertrand et Valois, p. 99).

Dans cette étude, nous considérons l'individu comme étant un agent actif dans la propre élaboration de son identité. Le concept de soi se développe grâce à différentes actions de l'individu, à son évaluation personnelle autant qu'à celle des autres. Les définitions du concept de soi sont multiples et réfèrent quelques fois à des entités légèrement différentes d'une étude à l'autre. Les trois grands courants présentés plus haut ont permis de situer les tendances explicatives générales; cependant, il est nécessaire de compléter ce portrait par une revue sommaire des définitions les plus couramment rencontrées dans la littérature portant sur le concept de soi.

Pour L'Écuyer (1978), le concept de soi "... réfère à la façon dont la personne se perçoit, à tout ce qu'elle considère comme faisant partie d'elle-même et qu'elle peut appeler "Je", "Moi", "Mien", etc."

Pour Coopersmith (1967), l'estime de soi est la valeur qu'un individu attribue aux diverses facettes de sa personnalité et traduit une attitude d'approbation ou de désapprobation qu'il tient à l'égard de lui-même. Cela indique jusqu'à quel point l'individu se voit lui-même comme capable, important, estimable et apte à réussir (Letellier, p. 18).

Rogers (1954) définit l'estime de soi comme un dérivé du concept de soi et du soi idéal. Le concept de soi est une configuration organisée, fluide mais consistante, des caractéristiques du "je" et du "moi" que, consciemment, l'individu tient comme désirables ou indésirables pour lui-même. L'estime de soi est la différence entre la mesure du concept de soi et du soi idéal (Jodoin, 1976, cité par Letellier, 1982).

Pour Cohen (1959), l'estime de soi est la valeur qu'un individu attribue aux diverses facettes de sa personnalité. Elle est affectée par les succès et les échecs que l'individu rencontre dans la satisfaction de ses principaux besoins.

Pour Branden (1969), l'estime de soi fait appel à la confiance fondamentale de l'humain en son efficacité et sa valeur. L'estime de soi concerne aussi la capacité d'apprendre en général (dans Jodoin, 1976).

Yamamoto (1972) définit le concept d'estime de soi par rapport au soi (self) et concept de soi, le soi se référant à notre être entier, tandis que le concept de soi est la représentation symbolique de soi. Quant à l'estime de soi, c'est une évaluation de l'individu sur son soi. Cette estime de soi permet de développer une attitude d'acceptation de soi et il devient possible de projeter une image de soi qui correspond à ce que nous sommes réellement.

"Ainsi, la personne ayant une estime de soi basse manifeste un manque de confiance en soi, est dépendante des autres, est timide, sur la défensive (Rosenberg, 1965), elle manque d'imagination, est conformiste, évite l'introspection (Linton et Graham, 1959), est moins créatrice, moins flexible (Coopersmith, 1967) moins

affirmative (Boshier, 1969) et plus disposée à diverses formes de déviances ou de criminalité (Fitts, 1972)" (dans Letellier, p.21).

2.2 Le concept de soi et le comportement

Il existe une relation étroite entre le concept de soi et les performances d'un individu. Une étude de Wattenburg et Clifford (1962) a observé cette relation dans la performance en lecture d'élèves de maternelle. Après avoir évalué l'intelligence, le concept de soi, la force de caractère et l'habileté à la lecture chez des élèves au cours de leur maternelle, on les a réévalués au cours de leur deuxième année. Ce sont le concept de soi et la force de caractère qui ont fourni les relations causales les plus significatives. Les élèves qui ont le plus confiance en leurs habiletés ont les plus grandes chances de succès (Purkey, 1967).

Shaw, Edson & Bell (1960) ont étudié la différence de perception de soi entre des élèves performants et des sous-performants. Des listes d'adjectifs sont alors utilisées pour recueillir la perception de soi des élèves. Certains adjectifs ressortent significativement plus souvent chez certains groupes.

Les résultats de cette étude démontrent que les garçons performants se voient de manière plus positive que les garçons sous-performants. Aucune généralisation ne peut être faite pour les filles car plusieurs adjectifs contradictoires sont apparus. Selon les auteurs, les filles sous-performantes ont peut-être un sentiment ambivalent envers elles-mêmes.

Une étude de Shaw & Alves (1963) confirme que les garçons sous-performants ont un concept de soi plus négatif que les performants. En plus, ils s'acceptent moins et se sentent moins acceptés. Les filles semblent plus préoccupées par la perception des autres d'elles-même que les garçons.

Une étude de Combs (1964) désirait déterminer si, entre des élèves capables académiquement, le sous-performant se voit lui-même et à travers ses relations avec les autres de manière différente que pour l'élève performant et bien ajusté aux situations scolaires. Les résultats de cette étude indiquent une différence hautement significative entre les groupes de sous-performants et de performants sur l'ensemble des variables. Les sous-performants se voient comme étant moins adéquats, moins acceptables pour les autres, voient les autres et les adultes comme moins acceptables, présentent une approche moins efficace face aux problèmes rencontrés et auraient une expression émotionnelle moins adéquate.

Combs conclut que les garçons capables académiquement mais sous-performants diffèrent significativement des performants dans leur perception de soi, leur perception des autres et dans leur ajustement général et émotionnel. Il nous apparaît important d'observer ce facteur de personnalité, puisque son impact semble être des plus fort. Le concept de soi des élèves doués est donc évalué et décrit plus loin dans cette étude.

3. LA CRÉATIVITÉ

3.1 Définitions

Il existe un très grand nombre de théories de la créativité. Certaines classifications ont cependant été construites afin de regrouper ces théories. Treffinger, Isaksen et Firestien (1983) nous présentent la classification de Gowan (1972) qui suggère cinq groupes de théories de la créativité :

- a) les approches rationnelles, cognitives et sémantiques,
- b) les approches environnementales et de personnalité,
- c) les approches humanistes ou de la 3ème force ,
- d) les approches psycho-dynamiques ou psychanalytiques ,
- e) les approches psychédéliques.

L'approche rationnelle, cognitive et sémantique regroupe des théories qui présentent la créativité sous un angle cognitif. On fait intervenir ici certains concepts ou associations verbales ou sémantiques. On présente le processus créatif à travers différentes phases comme la préparation, l'incubation, l'illumination et la vérification, tel que proposé par Wallas en 1926.

Les approches spécifiques issues de ce courant sont nombreuses. On rencontre notamment la **résolution créative de problèmes** avec Osborn (1963), Parnes, Noller et Biondi (1977), les **habiletés cognitives** avec Guilford (1967-1977), Torrance (1974-1979), les **théories associatives** avec Maltzman (1960), Med-

nick (1962) ou Koestler (1964) et les théories **gestaltistes** avec Wertheimer (1945).

L'approche environnementale et de personnalité regroupe différentes théories présentant la nature affective du talent créatif. Ces théories suggèrent différents traits de personnalité ou caractéristiques de la personne créative. On met de côté le processus et le produit pour observer l'individu. Plusieurs recherches sont effectuées notamment sur les **caractéristiques de personnalité** avec Anderson (1959), Mackinnon (1978) et Barron (1972), sur des **études de cas** avec Patrick (1935), Roe (1953), Ghiselin (1952), Rosner et Abt (1970) et Holsinger, Jorden et Levenson (1971), sur les **Influences environnementales et sociales** avec Stein (1953), Crutchfield (1962), Eisner (1964), Torrance (1965) et Torrance et Myers (1970), sur la **trans-actualisation** avec I.A. Taylor (1970-1972), sur l'**Intégration cognitive-affective** avec Williams (1970-1983) et sur les **modèles stimulus-réponse ou le comportement** avec Skinner (1968) et Hull (1952).

L'approche de la psychologie humaniste et du développement psychologique ou mental réunit différentes théories postulant que la créativité est un potentiel humain d'actualisation et de réalisation personnelle. L'individu a besoin de se dépasser pour atteindre des niveaux supérieurs. On retrouve dans ce groupe les théories d'**actualisation de soi** avec Rogers (1954) et Maslow (1959) et les modèles de **développement biologique et écologique** avec Sinnott (1959), Gutman (1961) et Land (1973).

L'approche psychodynamique ou psychanalytique est d'influence freudienne. On retrouve des théories qui introduisent notamment différentes notions telles que l'inconscient et le préconscient dans le processus créatif. Les travaux de Schachtel (1959), Rank (1932), Kris (1952), Kubie (1958) et Jung (1928) sont issus de cette approche.

L'approche psychédélique regroupe des théories s'intéressant au fonctionnement du cerveau et aux facteurs de conscience vis-à-vis ses diverses manifestations. Le terme psychédélique vient du grec psyché et signifie "manifestation du cerveau". On tente ici d'observer les signes, de percevoir l'activité. La conscience, l'ouverture et les expériences multiples intéressent particulièrement les chercheurs de cette approche. Certaines recherches utilisent des drogues pour faciliter le niveau de conscience, avec notamment Harman et Fadiman (1970) mais on retrouve également des études sans l'apport de drogues comme celles de Payne (1969), Masters et Houston (1972), Tart (1969), Ornstein (1973), Karlins et Andrews (1972) et Lawrence (1972).

On présente de plus en plus souvent, la créativité selon trois catégories de définitions: la créativité comme produit, la créativité comme processus intellectuel et la créativité comme processus et produit.

Dans la première catégorie, c'est le résultat de la création qui est considéré. Pour Smith (1970), la créativité "... consiste à recourir à nos expériences passées et à les réorganiser en de nouveaux patrons, en de nouvelles idées ou en de nouveaux produits" (Amégan, 1977). Pour Taylor (1964), la créativité "... est le processus

intellectuel qui a pour résultat la production d'idées à la fois neuves et valables" (Amégan, p.91).

Dans la deuxième catégorie, la créativité est présentée comme un processus. On présente alors les diverses composantes impliquées dans la démarche. Ainsi, selon Sinnott (1959), il existe deux méthodes d'approche: la méthode déductive (nouvelles relations entre les faits) et la méthode spontanée (insight, illumination). Selon Gordon (1956), le processus se présente en six étapes: 1) l'implication - détachement, (2) la spéculation, (3) l'ajournement, 4) l'autonomie, (5) le but ou le mobile, (6) l'utilisation des objets habituels, pour créer de nouvelles situations souhaitées (Amégan, p. 92).

Rugg (1963) présente le processus créateur en quatre étapes: 1) préparation consciente, 2) période de pause inconsciente où le chercheur ne s'occupe plus directement du problème mais le confie à son inconscient, 3) période d'insight fulgurant où soudainement le chercheur a la certitude qu'une solution logique est exprimable, 4) période de vérification et de reconstruction (Amégan, p. 93).

La troisième catégorie de définitions présente la créativité comme un processus et un produit. Pour Torrance (1963-1972), "... la créativité est un processus par lequel une personne devient consciente d'un problème, d'une difficulté ou d'une lacune de connaissance pour laquelle elle ne peut trouver de solution apprise ou connue; elle cherche des solutions possibles en avançant des hypothèses; elle évalue, éprouve, modifie ces hypothèses et elle communique les résultats" (Amégan, p. 93).

3.2 Rellée au concept de soi et au talent

Créativité et concept de soi

Dans un article portant sur la relation entre le concept de soi et la créativité, Dorothy Sisk (1972) présente une réflexion sur l'influence réciproque de ces deux composantes. Chaque mobilisation de pouvoir est issue d'un homme et de sa créativité. Ses forces individuelles sont le pouvoir — pouvoir individuel de performer, d'agir dans différents domaines comme le physique, l'émotionnel, l'intellectuel et le créatif.

L'utilisation des forces innées de l'homme et ses perceptions de ses forces favorisent le développement de ses sentiments par rapport à lui-même ou de ce qui est appelé le concept de soi. Si quelqu'un s'évalue lui-même, se voit capable de faire et, généralement réussit les choses qu'il tente, il est probable qu'il s'aventurera encore vers l'inconnu ou relèvera de nouveaux défis. À travers ce que Carl Rogers (1969) présente comme "openness to experience", il peut alors découvrir de nouvelles forces ou potentialités à l'intérieur de lui-même.

Forces, perceptions des forces et concept de soi sont étroitement liés. Si un individu se voit lui-même comme ayant des forces valables, il rehausse son concept de soi. Si son concept de soi augmente, il pourra découvrir de nouvelles forces, lesquelles en retour favorisent son développement et améliore son auto-évaluation. L'importance d'un concept de soi réaliste et positif est indéniable. Rogers (1969) établit qu'une personne en santé est "ouverte à son expérience, vit sur un mode

existentiel et constate que son organisme est un moyen digne de confiance pour arriver au comportement le plus satisfaisant dans n'importe quelle situation".

Dans la pensée humaniste, l'éducation doit aider l'individu à atteindre la meilleure version possible de lui-même comme individu actif. Les éducateurs qui s'intéressent à l'éducation des doués s'interrogent sur la façon d'amener ceux-ci à utiliser leurs forces innées pour s'améliorer eux-mêmes et pour réaliser leur pouvoir créatif.

Créativité et talent

Certains chercheurs se sont intéressés à analyser les différents facteurs présents chez les individus talentueux. Cette investigation permet de faciliter ensuite la mise en place de ces éléments potentiellement favorables à l'expression du talent.

Il a déjà été question plus haut des conclusions de Joseph Renzulli (1979) quant aux caractéristiques présentes chez plusieurs individus talentueux soit l'engagement dans la tâche, un bon degré d'aptitudes et de créativité. La créativité ferait toute la différence entre un "bon travailleur" et un travailleur vraiment talentueux.

Saurenman et Michael (1980) ont étudié les relations possibles entre le niveau de performance d'élèves doués, leur état affectif et leur potentiel créatif. L'hypothèse était que les élèves performants, donc talentueux au plan académique possèderaient un concept de soi plus positif, une indépendance et de la créativité à des niveaux supérieurs par rapport aux élèves sous-performants. Dans tous les tests

présentés, les élèves hautement performants ont donné des résultats supérieurs aux élèves sous-performants. Ces résultats présentent un intérêt pour le domaine éducatif. Puisque les élèves talentueux sont plus indépendants et plus créatifs que les élèves sous-performants de même niveau intellectuel, il est possible de considérer pour les sous-performants, des méthodes d'entraînement mettant l'accent sur des qualités d'indépendance telles que décrites par Witkin *et al.* (1962) et sur la créativité, particulièrement la flexibilité et la fluidité telle que présentée par Guilford (1968) et Meeker (1969).

4. LE CADRE DE LA RECHERCHE

4.1 Résumé du problème

Un degré élevé de créativité et un concept de soi positif permettraient à un élève doué de réaliser différentes performances exceptionnelles. Il aurait tendance à s'engager pleinement dans une tâche, ce qui produirait des résultats de haute qualité en raison de ses aptitudes élevées. Cette étude présente un portrait d'un groupe d'élèves doués identifiés et les compare aux élèves des mêmes degrés, au niveau des deux variables discutées: le concept de soi et la créativité.

Lorsqu'on désire intervenir auprès d'élèves doués possédant déjà des aptitudes élevées, mais ayant peu de créativité ou possédant un concept de soi négatif, il faut se demander s'il est possible de provoquer ce changement. L'étude tente d'apporter quelques observations dans cette direction. On évalue les deux variables après une période de quatre mois. Au cours de ces mois, les élèves (ainsi que leurs parents)

ont été informés qu'ils possédaient certaines aptitudes et que certains d'entre eux recevraient un enrichissement à l'extérieur de la classe. Vingt élèves sur 54 ont participé à une session d'enrichissement en créativité pendant que 20 autres demeuraient en classe afin d'être utilisés comme groupe de contrôle. Un groupe de 14 élèves a participé à une session d'enrichissement en recherche autonome.

Des observations sont de plus, recherchées en ce qui a trait à une liaison possible entre ces deux éléments. La créativité favorise-t-elle le développement d'un concept de soi positif et inversement, le fait de posséder un concept de soi positif favorise-t-il l'expression de la créativité?

4.2 Objectifs de la recherche

Les objectifs de la recherche peuvent être présentés sous trois rubriques: observer, évaluer et relier le concept de soi et la créativité.

Observer

Le but premier de cette étude est de réaliser certaines observations concernant des élèves doués de niveau primaire. L'évaluation de la créativité et du concept de soi des sujets est ici visée. Nous voulons par ces observations, continuer éventuellement à discuter de l'importance du concept de soi et de la créativité chez les élèves doués. De plus, ces observations visent à comparer les élèves doués aux élèves réguliers afin d'alimenter la discussion sur ce phénomène de la douance.

Évaluer

L'évaluation de la présence de changements possibles de ces variables constitue un autre objectif de cette étude. Le concept de soi est reconnu pour être relativement stable; cependant, il pourrait se modifier dans certaines conditions comme la participation à des activités d'enrichissement.

Le rôle de la comparaison sociale comme variable pouvant modifier le concept de soi a été étudié par Coleman et Fults (1982). En regroupant des élèves doués, les chercheurs observent une baisse du concept de soi de ceux-ci qui se rétablit par la suite, lors du retour en classe régulière. La théorie de la comparaison sociale de Festinger (1954) constitue un champ d'étude important dans l'organisation des services pour les élèves doués. L'importance des pairs dans les auto-évaluations a également été étudiée par Ruble, Boggiano, Feldman et LoebI (1980).

Le behaviorisme social qui présente le concept de soi comme une notion apprise par un conditionnement de type instrumental, étudie les moyens pour modifier le concept de soi des individus. On tente alors de travailler sur les stimuli intervenant dans le conditionnement.

Les modifications du concept de soi apparaissent toutefois difficiles à réaliser en raison de sa structure hiérarchisée. Le concept de soi d'un élève par rapport au domaine psychomoteur, par exemple, est constitué d'une foule d'images de lui-même en situation d'activités motrices. L'addition de ses expériences vécues fournit à l'enfant une idée de sa valeur dans ce domaine. Pour modifier son concept, il faudra une

analyse étendue des différentes situations sous-jacentes, soit en aidant l'enfant à réussir mieux ces activités, soit en l'aidant à les évaluer de manière moins négative.

Le programme "SEAGULL" (Supplying Enrichment And Guidance, Unusual Learning Labs) basé sur les médias, visait à développer l'estime de soi, l'intérêt pour l'école et le potentiel créatif d'élèves doués de cinquième et sixième années. Les évaluations du projet pour l'année 1978-79 ont indiqué des résultats favorables. Dans le domaine de l'estime de soi, les élèves qui ont participé au projet ont donné des résultats significativement plus élevés que les élèves du groupe contrôle (Robinson, 1980).

Une étude sur l'effet d'un programme de développement affectif grâce au cercle magique (PRODAS) auprès d'élèves doués de maternelle et de première année, a également donné des résultats significatifs sur l'estime de soi des élèves même si l'intervention n'a duré que neuf semaines (Cantor, *et al.* 1979).

Les changements possibles dans la créativité d'un individu ont été reconnus par la majorité des chercheurs s'intéressant à cette réalité. L'entraînement spécifique et le développement d'habiletés connexes en favorisent l'émergence. L'étude vise ici à évaluer ces changements s'ils ont lieu, chez les élèves doués et les élèves réguliers. La présence de changements chez les élèves doués sera particulièrement discutée puisque ces sujets ont été placés dans des conditions bien spécifiques. On vise ainsi à observer des différences entre les groupes ayant vécu des activités d'enrichissement hors-classe et les autres.

Relier le concept de soi et la créativité

La modification du concept de soi global pourrait se produire grâce au développement d'habiletés connexes comme la créativité. Lorsqu'un individu réussit facilement à résoudre ses problèmes par des moyens différents et créatifs, il pourrait développer un concept de soi positif s'il se trouve moins fréquemment en situations d'échec. Cette idée a été retenue dans cette étude qui tente d'évaluer l'impact d'une session en créativité sur le concept de soi des élèves.

Nous tentons de mettre en évidence, s'il y a lieu, une liaison réciproque entre la créativité et le concept de soi. Plus la créativité d'un individu est élevée et plus son concept de soi est positif. Plus son concept de soi est positif et plus il est créatif. L'étude vise à analyser ces affirmations.

4.3 Questions spécifiques

La présente étude tente de répondre à certaines questions spécifiques relativement à la clientèle particulière constituée d'élèves doués de quatrième et cinquième années du primaire. Deux variables sont observées et des comparaisons seront effectuées entre les différents groupes.

Plus précisément, les points observés dans cette étude sont le concept de soi et la créativité des élèves doués ainsi que les possibilités de changement de ces variables au cours d'une période de quatre mois.

Pour atteindre spécifiquement les objectifs fixés précédemment, quatre questions ont été formulées. Les voici :

1. Les élèves doués ont-ils un concept de soi et une créativité supérieurs à leurs pairs?
2. Le concept de soi et la créativité des élèves changent-ils au cours d'une période de quatre mois?
3. Peut-on noter des différences significatives dans le concept de soi et la créativité entre chacun des trois groupes d'élèves doués participant à l'étude?
4. Quelle est la nature de la relation entre la créativité et le concept de soi?

4.4 Utilité de la recherche

L'étude fournit quelques éléments d'information sur une clientèle d'élèves doués du primaire. Elle permet de faire apparaître, s'ils existent, certains traits particuliers. Les élèves doués sont encore assez peu connus au Québec. On s'y intéresse de plus en plus mais le choix des meilleurs types d'intervention à offrir demeure problématique. L'enrichissement à l'extérieur de la classe dans un regroupement périodique d'élèves doués est un type d'intervention de plus en plus utilisé. Quel en est l'effet sur le concept de soi de l'élève? Des informations sur cette ques-

tion faciliteraient peut-être le choix et, s'il y a lieu, pourraient fournir des indications sur son utilisation.

L'influence des habiletés créatives sur le concept de soi d'un individu est relativement inconnue par les intervenants en éducation. De même que l'effet des divers programmes d'enrichissement qui commencent à être offerts à divers groupes d'élèves doués au Québec. Les résultats de l'étude apportent quelques éléments d'information sur l'effet d'un programme d'enrichissement en créativité et sur son influence par rapport au concept de soi.

Une connaissance plus adéquate entre la créativité et le concept de soi peut favoriser une meilleure saisie des facteurs de talent chez les individus doués. Il serait possible alors de privilégier certaines activités d'enrichissement dans notre intervention, afin de tenter de mettre en place ces facteurs. La présente étude ne prétend pas apporter de réponses à cette interrogation; cependant elle pourrait, à la lumière des résultats, encourager la réflexion et la discussion sur ce sujet.

CHAPITRE II

Méthodes et procédures

Ce chapitre présente les différents éléments concernant la méthodologie utilisée dans l'étude. Il est question de l'identification des élèves doués, la démarche et les instruments utilisés. Une présentation est faite ensuite des deux outils d'évaluation des variables retenues: l'échelle de concept de soi pour enfants de Piers-Harris et le test des lignes parallèles de Torrance. Certains élèves doués ont reçu une session d'enrichissement soit en créativité, soit en recherche autonome. Ces deux interventions sont également présentées.

1. LES SUJETS

Les sujets de cette étude sont un ensemble de 166 élèves de quatrième et cinquième années fréquentant une école primaire de la Commission scolaire de Chicoutimi. Parmi cet ensemble où diverses observations seront recueillies, un groupe de 54 élèves doués a été identifié.

L'identification des élèves doués a respecté la conception élargie de la douance en utilisant des instruments pour recueillir des données dans les quatre domaines d'habiletés cités dans la définition de Gagné soit: **cognitif, créatif, socio-affectif et psychomoteur.**

On classe habituellement les instruments d'identification en deux grands types soit: les instruments objectifs et les instruments subjectifs. Se réfèrent au type objectif, les instruments comportant des résultats quantifiables tels que les tests d'in-

telligence standardisés, les tests de performance, les tests de personnalité, etc. Les instruments subjectifs regroupent tous les outils faisant intervenir une part de subjectivité et ne comportant pas de moyens pour quantifier les observations. On réunit ici différentes observations obtenues soit par les remarques des enseignants, parents, pairs, spécialistes, enfant lui-même, soit par les performances réalisées dans différents domaines (dessin, danse, sport, etc.).

Il est de plus en plus reconnu que l'identification de l'enfant doué grâce à la créativité est essentiel et est, de plus, un meilleur détecteur de talent que le quotient intellectuel pour les réalisations futures (Torrance, 1984). Bien des élèves doués qui ne pourraient être identifiés par les méthodes courantes telles que les tests d'intelligence, l'observation des professeurs, les tests d'aptitudes ou les résultats scolaires, peuvent être reconnus grâce aux procédures intégrant des critères de créativité. Des inventaires de caractéristiques reliées à la créativité sont de plus en plus utilisés. On retrouve notamment le GIFT (Group Inventory for Finding Interest) et le PRIDE (PReschool Interest DEscriptor) utilisés aussi bien pour identifier les enfants doués en créativité que pour reconnaître certains besoins spécifiques d'élèves doués identifiés par d'autres voies (Rimm, 1984).

Le modèle d'identification utilisé pour cette étude a suivi deux étapes. La première a consisté à constituer un bassin d'élèves référés à partir de divers instruments. La fiche de référence servait également pour la compilation des notes récoltées pour chaque élève référé. Un modèle de fiche de référence est présenté à la figure 1. La seconde étape du processus d'identification a été le choix des critères de sélection pour la constitution du groupe d'enfants les plus doués.

Le modèle de référence au réservoir

Nom de l'élève : _____ Classe : _____

COTES INSTRUMENTS	DOMAINE COGNITIF		DOMAINE CRÉATIF		DOMAINE SOCIO-AFFECTIF	DOMAINE PSYCHO-MOTEUR	APTITUDES GÉNÉRALES	
	Otis-Lennon	I.P.A.T.	Pensée divergente	Attitudes divergentes	Leadership	Référence du spécialiste	Votre classe à la loupe-Prof.	Votre classe à la loupe-Pairs.

NOTE TOTALE _____

COMMENTAIRES (Portrait de l'élève)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Date _____

Figure 1 - Instrument de présentation des cotes obtenues par les élèves référés.

Tous les élèves de quatrième ou cinquième années étaient susceptibles d'être référés au bassin général grâce à l'un ou l'autre des moyens utilisés. L'élève pouvait ainsi accumuler des points allant de 0 à 2 sur chacun des instruments.

Dans le domaine cognitif, deux tests collectifs ont été utilisés: l'Otis-Lennon et l'IPAT. Les élèves ayant obtenu un stanine de 9 se sont vus attribuer une note de 2 points tandis qu'un stanine 8 recevait une note de 1 point.

Pour le domaine créatif, deux instruments ont également été utilisés: le test des lignes parallèles issu de la batterie de test: "Je montre mon imagination par le dessin", de P.E. Torrance, et un questionnaire sur les attitudes divergentes de F. Williams: "Je me présente tel que je suis" (traduction libre). Des moyennes pour chaque degré scolaire ont été effectuées pour ces deux instruments afin de délimiter les notes qui entreront dans la catégorie de la cote 2 ou dans celle de la cote 1.

Pour le domaine socio-affectif, un seul instrument a été utilisé. Il s'agit d'une liste de caractéristiques reliées au leadership. Les enseignants ont été invités à lire ces caractéristiques et à nommer les élèves de leur classe qui les possédaient le plus.

La référence des élèves doués dans le domaine psychomoteur a été la responsabilité de l'enseignant en éducation physique de l'école. Grâce aux évaluations effectuées depuis les quatre premiers mois de l'année scolaire, ce professionnel a pu fournir la liste des élèves ayant démontré des aptitudes supérieures dans ce domaine pour chacune des sept classes.

La démarche de référence des élèves a utilisé enfin, deux instruments d'observation générale destinés, l'un aux enseignants et l'autre aux pairs. Ces questionnaires intitulés " Votre classe à la loupe", ont permis de recueillir les noms des élèves les plus souvent cités comme possédant les caractéristiques présentées.

Tous les élèves qui ont été référés par au moins un instrument, ont intégré le bassin d'élèves possiblement doués. On a récolté ainsi un total de 125 élèves. Ce nombre peut être surprenant; cependant, il ne signifie pas que l'on identifie 125 élèves doués. La référence au réservoir grâce à l'un des modes d'accès, dénote une caractéristique spécifique chez l'élève mais ne peut, pour la plupart des instruments, être considérée comme un indice infaillible d'aptitudes élevées. Les normes utilisées pour considérer la supériorité des élèves par rapport aux autres ont quelques fois été calculées à partir des moyennes obtenues par les élèves des mêmes degrés. Les élèves au-dessus de la moyenne ont ainsi été référés mais ne possèdent pas nécessairement d'aptitudes si élevées. Le grand nombre de domaines scrutés dans la démarche explique également le nombre élevé d'élèves référés.

Des critères de sélection ont ensuite été fixés afin d'identifier le groupe d'élèves les plus doués. Lorsqu'un élève a été référé dans trois domaines ou plus, il est automatiquement retenu de même que ceux référés par l'un ou l'autre des tests collectifs d'intelligence en raison du haut niveau de fiabilité de ces tests collectifs. Enfin, si un élève a été référé dans seulement deux domaines, on retient sa candidature seulement s'il a obtenu un minimum de quatre points au total.

Le choix des sujets de l'échantillon a donc utilisé ces critères de sélection à la suite de la démarche de référence. Le nombre d'élèves ainsi retenus est de 54, dont 30 en quatrième année et 24 en cinquième année. Ce groupe a été subdivisé en trois soit: un groupe de 20 élèves participant à un enrichissement en créativité, un groupe de 14 élèves participant à un enrichissement en recherche autonome et un groupe de 20 élèves ne recevant aucun enrichissement spécifique.

2. LES INSTRUMENTS DE MESURE²

L'observation des variables identifiées plus haut utilisera des instruments considérés comme étant les plus fréquemment employés dans les différentes études recensées.

L'instrument retenu pour l'observation du concept de soi est l'échelle de concept de soi pour enfants de Piers-Harris. Louis Kelly (1983) faisant mention d'un recensement effectué par Hansford et Hattie (1982) comprenant 128 études, affirme que cet instrument figure en deuxième place dans le choix des chercheurs. "Seule l'échelle de Coopersmith semble avoir fait l'objet d'une diffusion plus étendue, si on considère à la fois le nombre d'études où ces instruments ont été employés ainsi que le nombre d'échantillons de sujets impliqués" (Kelly, p.56).

L'instrument retenu pour l'observation de la créativité est un des tests présentés dans la batterie de tests de Torrance (1974), intitulée: "Montrez votre

² L'annexe 1 présente la majorité des instruments utilisés dans cette étude.

imagination avec des dessins". Le test des lignes parallèles a été choisi en raison de l'uniformité des stimuli offerts et de sa simplicité d'utilisation. Torrance s'intéresse aux enfants doués depuis plusieurs années, tant au niveau de l'utilisation de tests de créativité pour l'identification de ces élèves qu'à l'importance de développer ces habiletés afin de bien les préparer à leur vie de créateurs futurs.

2.1 L'échelle de concept de soi pour enfants de Piers-Harris

L'échelle de concept de soi pour enfants de Piers-Harris (1969) est utilisée pour mesurer les idées et sentiments des élèves par rapport à eux-mêmes. Elle est constituée de 80 énoncés descriptifs choisis à partir d'un réservoir de 164 états d'enfants présentés par Jersild (1952). Vingt-quatre items ont été éliminés du réservoir original parce que 90% des sujets répondaient la même chose. Une seconde étude a réduit l'instrument par l'élimination d'items répétitifs. Les 100 items conservés ont été jugés par trois personnes comme reflétant un haut et un bas concept de soi. Les 80 items finaux sélectionnés étaient nécessaires pour discriminer les groupes entre un concept de soi haut ou bas à un niveau de signification de 0,05 et pour produire des réponses dans la direction prévue chez plus de la moitié du groupe avec un concept de soi élevé.

Les items de l'échelle appellent une réponse en termes de oui ou non selon que l'élève croit l'énoncé vrai pour lui ou non. Les items sont des phrases déclaratives de type: Je suis intelligent, J'aime être comme je suis, ou encore, Je me conduis mal à la maison. Trente-six items sont formulés pour exprimer un concept de soi positif et 44 sont sous la forme négative.

L'application de l'échelle demande environ 20 minutes et peut se faire aussi bien collectivement qu'individuellement. Le résultat global est noté sur 80 et six sous-échelles contenant un nombre inégal d'items le constituent soit: le comportement (6 items), le statut académique et intellectuel (17 items), l'apparence et les attributs physiques (13 items), l'anxiété (14 items), la popularité (11 items) et la joie ou satisfaction (9 items).

Il existe trois utilisations majeures de l'échelle de Piers-Harris selon M. Cosden (1984). Premièrement, elle peut être utile dans une reconnaissance préliminaire des élèves "à risque" en regard de leur comportement émotif et social. L'identification rapide des besoins de ces élèves pour une évaluation psychologique et des services spéciaux peut rendre des services précieux. L'échelle peut également être utilisée à travers un ensemble d'observations ou de données d'interview afin de dresser un portrait détaillé d'un élève qui nous intéresse. Il facilite ainsi l'évaluation de la situation personnelle de l'élève. Finalement, il est possible d'utiliser l'échelle comme mesure à un prétest et à un post-test dans des études sur des facteurs affectant le concept de soi ou sur les relations possibles de certains facteurs avec le concept de soi. La présente étude a choisi l'échelle pour cette troisième catégorie d'utilisation.

Sa fidélité

Les indices d'homogénéité de l'échelle révèlent une fidélité relativement élevée. Grâce à la formule Kuder-Richardson 21, on a obtenu des indices entre 0,88 (Piers, 1969) et 0,89 (Cowan *et al.*, 1978). Les coefficients KR20 obtenus ont oscillé

entre 0,88 (Piers, 1984), 0,91 (Kranklin *et al.*, 1981) et 0,92 (Marx et Winne, 1978).

Les indices de stabilité du score global (Test, Retest) pour des intervalles allant de 2 à 7 mois, s'échelonnent entre 0,62 et 0,92 dans la littérature selon Cosden (1984). Piers avait obtenu un indice de 0,77 pour un intervalle de 2 à 4 mois auprès de 544 élèves de cinquième année, en 1969 (Kelly, 1983).

2.2 Le test des lignes parallèles

Le test de pensée créative de Paul E. Torrance (1974) vise l'évaluation de quatre dimensions cognitives soit: la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration. L'outil est composé de dix tests regroupés en deux batteries: "Montrez votre imagination avec des mots" et "Montrez votre imagination avec des dessins". On réduit le stress relié au test, en présentant les instruments comme des activités et en mettant l'emphase sur le jeu.

Le test de pensée créative avec des dessins comprend trois activités demandant des réponses graphiques. Le test avec des mots comprend pour sa part sept activités demandant des réponses écrites. Chacun des tests est une tâche demandant aux sujets de penser dans des directions divergentes.

Les tests peuvent être administrés en groupe à partir de la maternelle mais pour les tests verbaux, il est nécessaire qu'ils se fassent individuellement et oralement pour les plus jeunes qui ne peuvent aisément s'exprimer par l'écrit.

Un inconvénient majeur de ces tests, lorsque passés à un grand nombre d'élèves, est la correction. Celle-ci est ardue en raison des références à des listes disponibles pour noter le nombre de catégories différentes de réponses qu'un élève a produites ou la rareté de telle ou telle réponse.

Puisque le nombre de sujets de cette étude est de 169 élèves, il a été décidé de n'utiliser qu'un des tests de l'instrument avec les dessins, soit celui des lignes parallèles. Le choix s'est basé sur certains facteurs. Les tests verbaux englobent une dimension culturelle défavorisant les élèves de milieu moins stimulant. La qualité et la quantité de vocabulaire ne sont pas des dimensions qui nous intéressent dans cette étude. Il est vrai que la créativité est influencée par les expériences vécues puisqu'elle y prend son matériel; cependant, l'élève moins stimulé sera moins pénalisé par un test à réponses graphiques.

Le test des lignes parallèles propose à l'élève une stimulation de départ constante soit deux lignes parallèles verticales. L'élève doit utiliser ces lignes pour élaborer un dessin exprimant quelque chose. L'intérêt du stimulus constant permet de mieux cerner la fluidité des idées chez les élèves. Ils doivent également se contrôler dans la tentation de reproduire plusieurs dessins d'une même catégorie. Si un élève dessine une maison, il peut avoir envie de poursuivre avec une niche, un garage, une grange, une église, une école, ... Sa flexibilité serait alors notée d'un seul point pour ces réponses puisqu'elles font partie de la même catégorie: bâtiment.

Il a été décidé de ne pas noter la caractéristique de l'élaboration afin de ne pas alourdir inutilement la correction. Les dessins des élèves donnaient en moyenne le

même nombre de détails. Cette caractéristique ne permettait pas de départager les élèves, elle a donc été mise de côté dans cette étude.

2.3 Déroulement de l'évaluation

Le Piers-Harris a été présenté à l'ensemble des sept classes lors d'une même journée. Les élèves étaient informés qu'ils participaient à une recherche. Les directives ont été lues aux élèves par l'évaluatrice. Les énoncés ont ensuite été lus lentement par l'évaluatrice afin d'assurer une lecture adéquate de ceux-ci. Le même instrument a été passé à l'ensemble des élèves en janvier et en juin; cependant, on a demandé aux élèves de ne pas essayer de se rappeler ce qu'ils avaient répondu précédemment mais plutôt de se concentrer sur ce qu'ils pensent réellement d'eux-mêmes aujourd'hui.

Le test des lignes parallèles a également été présenté à l'ensemble des classes au cours d'une même journée. L'activité est présentée comme un jeu afin de diminuer le plus possible les limitations dues au stress. La consigne est lue aux élèves par l'évaluatrice. Dix minutes chronométrées sont consacrées à cette activité dans laquelle les élèves peuvent compléter les dessins jusqu'à un maximum de 33 dessins.

3. LES INTERVENTIONS

3.1 Enrichissement en créativité

Un programme d'enrichissement visant le développement d'habiletés reliées à la créativité a été présenté à un groupe de 20 élèves doués. La session a duré huit semaines à raison d'une rencontre d'une heure et demi par semaine, pour un total de 12 heures d'entraînement. Elle a été offerte aux élèves à partir du mois de mars et s'est poursuivie jusqu'en mai, mois où ont été présentées les secondes évaluations.

Les activités proposées à chaque rencontre sont présentées à l'annexe 2. En résumé, les élèves ont été amenés à faire des analogies, des interprétations de sons entendus ou de situations visionnées, des expressions graphiques, des observations de toutes sortes, des suggestions d'amélioration d'objets, des listes de mots, des réflexions sur des problèmes réels, des jeux d'écriture, des estimations, des réaménagements de matériaux variés, des catégories multiples, etc.

Les activités visaient notamment le développement de caractéristiques reliées à la créativité telles que la fluidité, la flexibilité, l'originalité, l'élaboration, la sensibilité à l'environnement, la curiosité, l'observation et la communication.

Les élèves quittaient leur groupe respectif tous les vendredis matin en arrivant en classe, pour revenir les rejoindre après la récréation. Aucun problème de motivation ou de participation n'est survenu durant la session. Le rythme des acti-

vités était très rapide mais n'a pas semblé ennuyer les élèves de quatrième année, plus jeunes que les autres.

Quatre élèves ont manqué une rencontre, ce qui leur donne un total de dix heures trente de formation. Plusieurs feuilles d'exercices ont été fournies aux élèves durant les rencontres. Ils les apportaient quelques fois à la maison ce qui a pu contribuer à développer un intérêt plus grand pour les rencontres en raison des interventions de la famille vis-à-vis des activités.

3.2 Enrichissement en recherche autonome

Un programme d'enrichissement visant le développement d'habiletés reliées à la recherche autonome a été présenté à un groupe de 14 élèves doués. La session a duré 8 semaines à raison d'une rencontre d'une heure et demi par semaine, pour un total de 12 heures. Elle a suivi le même horaire que la session en créativité soit les vendredis matin à partir du mois de mars jusqu'en mai.

Les élèves ont été invités à identifier un domaine qui les intéresse particulièrement. L'animatrice les aide ensuite à définir un problème concret se rapportant à ce domaine. S'intéressant particulièrement aux chiens, une élève s'est interrogée sur le phénomène des attaques de chiens sur les individus. Les accidents impliquant des chiens "Pitbull" a notamment attiré son attention. Une autre élève intéressée par les services de santé s'est questionnée sur le problème de l'engorgement à l'urgence des hôpitaux.

Les élèves ont reçu un encadrement facilitant l'élaboration de leur plan de travail et les encourageant à utiliser des méthodes dynamiques de cueillette d'informations (entrevues, appels téléphoniques, ...) et de présentation de travail (vidéo, tableaux, ...). Tout au cours des rencontres, l'accent a été mis sur la démarche personnelle de l'élève, la réflexion et l'organisation de son travail.

Dans ce deuxième chapitre, nous avons présenté les principaux éléments concernant les méthodes et procédures utilisées dans cette étude.

Le choix de sujets a été expliqué, en premier lieu. On a présenté ensuite les détails concernant les instrumentts de mesure et enfin, quelques informations sur les interventions effectuées sont venues clorent ce chapitre.

CHAPITRE III

Présentation et analyse des résultats

Dans ce troisième chapitre, les différents résultats obtenus à partir des évaluations des élèves sont présentés et discutés. Les résultats des élèves doués dans les tests de concept de soi et de créativité sont comparés à ceux des élèves réguliers. On présentera ensuite les résultats relatifs aux changements observés lors de la seconde évaluation pour chacune des variables étudiées. Un regard particulier est porté plus loin sur chacun des trois groupes d'élèves doués. Puis l'analyse de corrélation entre la créativité et le concept de soi est discutée brièvement.

1. LE CONCEPT DE SOI ET LA CRÉATIVITÉ AU PRÉTEST

1.1 Le concept de soi des élèves doués

Le concept de soi est fortement lié aux performances réalisées par l'individu. Même si tous les élèves doués ne sont pas des performants, on peut tout de même s'attendre à ce que ces élèves possèdent un concept de soi supérieur aux autres élèves. Ils ont des aptitudes élevées et la plupart d'entre eux ont pu se comparer, à différentes reprises, avec d'autres élèves moins doués.

Comme l'a démontré Coleman (1982), la comparaison sociale d'un élève doué influence son concept de soi. Dans une classe régulière, l'élève doué aurait un concept de soi supérieur aux autres élèves mais ce concept aurait tendance à diminuer lorsqu'on formerait une classe regroupant des élèves doués.

Dans la présente étude, les élèves doués fréquentent une classe régulière. On peut donc s'attendre à ce que leur concept de soi soit supérieur à celui des autres élèves.

Le tableau 1 présente une comparaison entre les élèves doués et les élèves réguliers, dans la note globale du test de concept de soi ainsi que dans les six sous-échelles. Le test de différence de moyennes (Student) pour la note globale de chacun des groupes, révèle une différence significative entre les deux résultats. Cette différence n'apparaît pas uniformément à toutes les sous-échelles du test. Seules les échelles 1 et 2 présentent des différences significatives entre les résultats des élèves doués et des élèves réguliers.

L'échelle se rapportant au comportement ainsi que celle faisant référence au statut intellectuel et scolaire présentent, chez les élèves doués, des résultats plus élevés que pour les élèves réguliers. Ces résultats dénotent un concept de soi plus positif pour les doués que pour les élèves réguliers. Il n'y a pas de différence significative entre ces deux groupes d'élèves pour les résultats relatifs à l'apparence physique, à l'anxiété, à la popularité et à la satisfaction en général.

Ces résultats suggèrent que les élèves doués ont un concept de soi supérieur aux autres élèves. Leurs aptitudes élevées et les performances de toutes sortes réalisées par la plupart d'entre eux, ont peut-être permis aux élèves doués de développer ce concept de soi positif.

TABLEAU 1

Résultats au prétest de concept de soi
pour les élèves doués et les élèves réguliers.

	Moyenne	Écart-type	Indice (p)
Note globale			
Élèves doués	66,00	10,22	
Élèves réguliers	62,37	11,73	,025 \leq ,05
1. Comportement			
Élèves doués	14,50	1,92	
Élèves réguliers	13,66	2,56	,01 \leq ,025
2. Statut intell. et scol.			
Élèves doués	13,94	2,48	
Élèves réguliers	12,45	3,30	,0005 \leq ,005
3. Apparence physique			
Élèves doués	9,89	2,10	
Élèves réguliers	9,30	2,66	,05 \leq ,1
4. Anxiété			
Élèves doués	10,85	2,82	
Élèves réguliers	10,30	2,65	,1 \leq ,375
5. Popularité			
Élèves doués	8,82	2,44	
Élèves réguliers	8,80	1,98	\geq ,4
6. Joie et satisfaction			
Élèves doués	8,00	1,32	
Élèves réguliers	7,88	1,45	,1 \leq ,375

1.2 La créativité des élèves doués

La créativité, telle que nous l'observons dans le test utilisé, implique des caractéristiques comme la fluidité, la flexibilité et l'originalité. Avant de prendre

connaissance des résultats obtenus lors des évaluations des élèves, rappelons ici certains points.

La facilité à énoncer de nombreuses idées, la fluidité, nécessite la connaissance de nombreuses réalités (objets, événements, sentiments ...). Plus notre bagage de connaissances est vaste et plus il est possible pour nous, d'émettre des idées. L'originalité nécessite également une quantité considérable d'éléments afin d'atteindre un niveau dépassant la moyenne de la population. Avec peu d'expériences vécues, il est difficile d'atteindre l'originalité qui apparaît souvent à la suite d'une série habituelle d'idées. Les idées communes apparaissent toujours sans surprendre personne puis tout à coup, différentes idées originales surgissent lorsqu'on réussit à surmonter la frontière de l'habitude et quelques autres blocages éventuels. Si l'on ne recherche pas la qualité de la performance ou si l'on ne possède que le minimum de bagage de connaissances utiles pour la tâche, il est peu probable que l'originalité soit atteinte. On demeure alors dans la conformité et l'habituel. Les idées sont plus banales et prévisibles.

Le bagage de connaissances ne se construit pas uniquement par la quantité des expériences vécues par l'individu. Il peut être élaboré grâce à la qualité des expériences. Un enfant qui a des aptitudes intellectuelles élevées, vivra ses expériences de manière plus significative qu'un autre élève. En plaçant deux enfants du même âge dans une pièce, on est quelquefois surpris de constater à quel point les deux enfants diffèrent dans leur interaction avec leur environnement. Des blocs passionneront le premier qui les organisera selon certaines règles ou les interrogera tandis que le deuxième enfant ne les verra même pas. Ils auront apparemment vécu la même ex-

périence; cependant, le bagage de connaissances recueillies par les deux enfants sera très différent.

Poser des questions à son environnement, être curieux, avoir le goût du risque, etc., sont autant de caractéristiques de la personne créative. La perception des objets ou des phénomènes qui nous entourent passe par le désir de leur donner un sens. L'enfant qui ne voit pas les blocs dans la pièce, ne les perçoit pas parce qu'il ne recherche aucun sens à ces objets. Il ne se pose pas de questions s'y rapportant.

L'élève doué est un enfant ayant des aptitudes élevées dans un ou plusieurs domaines. Ces aptitudes peuvent au départ avoir été transmises héréditairement mais elles ont été développées grâce à l'interaction de l'enfant avec son environnement. Ses aptitudes innées l'ont possiblement aidé à percevoir et à interroger son environnement mais c'est justement ce questionnement qui a permis à l'enfant de développer progressivement ses aptitudes.

Puisque la curiosité et le questionnement de notre environnement permettent l'accumulation de connaissances utiles pour être créatif, on peut se demander si les élèves doués sont plus créatifs que les élèves réguliers.

Le tableau 2 compare les résultats des élèves doués et des autres élèves au test de créativité. Les tests de comparaison de moyennes présentent une différence significative entre les élèves doués et les élèves réguliers dans la note globale ainsi qu'à toutes les caractéristiques sous-jacentes.

TABLEAU 2

Résultats au prétest de créativité
pour les élèves doués et pour les élèves réguliers.

	Moyenne	Écart-type	Indice (p)
Note globale			
Élèves doués	45,54	13,56	
Élèves réguliers	40,25	14,31	,01 $\leq p \leq$,025
1. Fluidité			
Élèves doués	19,37	6,06	
Élèves réguliers	17,48	6,59	,025 $\leq p \leq$,05
2. Flexibilité			
Élèves doués	12,72	3,04	
Élèves réguliers	11,38	3,36	,005 $\leq p \leq$,01
3. Originalité			
Élèves doués	13,44	5,77	
Élèves réguliers	11,38	5,96	,01 $\leq p \leq$,025

La fluidité est la caractéristique qui présente le moins de différence entre les élèves doués et les élèves réguliers même si cette différence est significative. L'écart le plus marqué entre les deux groupes se situe à la caractéristique de la flexibilité qui nécessite beaucoup de contrôle de soi. Au lieu de se laisser aller à poursuivre l'énoncé d'idées d'une même catégorie de réponses, il faut réussir à stopper cette tendance afin d'aller vers une autre catégorie.

Donc, au seuil d'interventions auprès des groupes d'élèves doués, nous avons la situation suivante: les élèves doués ont des résultats supérieurs aux élèves réguliers aux tests de concept de soi et de créativité. Cette supériorité se situe dans la note globale des deux tests ainsi qu'aux trois caractéristiques de la créativité observées.

Pour le test de concept de soi, seules les sous-échelles se rapportant au comportement et au statut intellectuel et scolaire, présentent cette supériorité.

2. LE CONCEPT DE SOI ET LA CRÉATIVITÉ AU POST-TEST

2.1 Les changements observés dans le concept de soi

Le concept de soi, qui réfère dans cette étude à un ensemble d'énoncés se rapportant à soi, est plus ou moins stable. Les changements sont difficiles à produire puisque l'image mentale que l'individu se fait de lui-même, regroupe plusieurs concepts de soi sous-jacents. Lorsqu'on désire observer le concept de soi, on doit utiliser un instrument qui a comme tâche de nous le présenter. On a donc toujours affaire à un concept de soi inféré, correspondant plus ou moins au concept de soi réel. Le fait d'utiliser un instrument d'observation entraîne des distorsions inévitables de la réalité. Cette faiblesse est toutefois présente pour tous les sujets de l'étude, il faut donc tenter d'observer des indices de la réalité, au-delà des limites instrumentales.

Certains chercheurs, qui se sont intéressés aux changements dans le concept de soi des enfants, ont expliqué ces changements de diverses façons: Emprise du système scolaire (Héroux et Farrel, 1985), comparaison avec des élèves aussi doués (Coleman, 1982), manque d'éléments favorisant le discernement des réponses, familiarisation avec les instruments... Il est difficile de bien comprendre les facteurs pouvant influencer le concept de soi réel ou inféré. Leur connaissance peut cependant être fort utile parce que les interventions à ce niveau, sont d'un grand intérêt. L'importance d'un concept de soi positif a été démontrée dans de nombreuses études.

Si l'on arrive à observer des changements significatifs dans le concept de soi des élèves, on pourra peut-être observer du même coup, certains indices pour les interventions futures.

Les résultats du tableau 3 démontrent que les élèves doués et les élèves réguliers ont obtenu une hausse significative dans leur résultat au test de concept de soi lors du post-test. Cette hausse peut être attribuée à plusieurs facteurs dont la familiarisation avec l'instrument ou à l'examinatrice.

TABLEAU 3

Comparaison des résultats obtenus
aux deux tests de concept de soi
entre les élèves doués et les élèves réguliers.

	Moyenne	Écart-type	Indice (p)
Prétest			
Élèves doués	66,00	10,22	
Élèves réguliers	62,37	11,73	.025 \leq .05
Post-test			
Élèves doués	68,70	10,27	
Élèves réguliers	65,92	9,33	.025 $p \leq$.05

Les changements spécifiques de résultat au test de concept de soi pour les élèves réguliers et les élèves doués sont présentés dans le tableau 4. Pour les élèves réguliers, des tests de comparaison de moyennes révèlent que ces différences sont très significatives pour la note globale et pour les différentes sous-échelles sauf pour

TABLEAU 4

Résultats au test de concept de soi obtenus lors du prétest et du post-test
pour les élèves réguliers et les élèves doués.

	<u>Élèves réguliers</u>			<u>Élèves doués</u>		
	Moyenne	Écart-type	Indice (p)	Moyenne	Écart-type	Indice (p)
Note globale						
Prétest	62,37	11,73		66,00	10,22	
Post-test	65,92	9,33	$p \leq ,0005$	68,70	10,27	$,0005 < p \leq ,005$
1. Comportement						
Prétest	13,66	2,56		14,50	1,92	
Post-test	14,29	2,01	$,005 < p \leq ,01$	14,67	2,40	$,1 < p \leq ,375$
2. Statut intell. et scol.						
Prétest	12,45	3,30		13,94	2,48	
Post-test	13,30	3,05	$p \leq ,0005$	14,74	2,44	$,0005 < p \leq ,005$
3. Apparence phys.						
Prétest	9,30	2,66		9,89	2,10	
Post-test	10,25	2,21	$p \leq ,0005$	10,59	2,18	$,005 < p \leq ,01$
4. Anxiété						
Prétest	10,30	2,65		10,85	2,82	
Post-test	10,92	2,46	$,0005 < p \leq ,005$	11,28	2,61	$,025 < p \leq ,05$
5. Popularité						
Prétest	8,80	1,98		8,81	2,44	
Post-test	9,05	1,94	$,05 < p \leq ,1$	9,19	2,13	$,05 < p \leq ,1$
6. Joie et satisfaction						
Prétest	7,88	1,45		8,00	1,32	
Post-test	8,11	0,90	$,025 < p \leq ,05$	8,24	1,16	$,025 < p \leq ,05$

l'échelle référant à la popularité. Le changement le plus significatif se situe à l'échelle se rapportant à l'anxiété.

Les élèves doués présentent également une augmentation dans leur résultat global au test de concept de soi. Il est à noter que deux des six sous-échelles ne présentent pas de changement significatif. Il s'agit de l'échelle se rapportant au comportement ainsi que celle sur la popularité.

Contrairement aux élèves réguliers qui ont vu leur échelle d'anxiété augmenter de manière significative, c'est le résultat global et l'échelle se rapportant au statut intellectuel et scolaire qui ont présenté les changements les plus significatifs chez les élèves doués. L'identification de ces élèves et la participation de certains d'entre eux à des activités d'enrichissement ont pu jouer un rôle important dans ces changements.

Une première évaluation du concept de soi des élèves a permis de faire ressortir une différence de résultat entre les élèves doués et les élèves réguliers. Le tableau 5 présente une comparaison des résultats de la deuxième évaluation entre ces deux mêmes groupes. On constate là encore une différence significative entre les groupes pour la note globale du test. Les sous-échelles ne présentent pas de différence significative entre les groupes sauf pour l'échelle se rapportant au statut intellectuel et scolaire. La différence entre le résultat des élèves doués et des élèves réguliers à cette sous-échelle est demeurée aussi élevée que lors du prétest. C'est maintenant la seule échelle qui présente une différence puisque l'échelle se rapportant au comportement ne diffère plus de manière significative entre les groupes.

TABLEAU 5

Résultats au post-test de concept de soi pour les
élèves doués et les élèves réguliers.

	Moyenne	Écart-type	Indice (p)
Note globale			
Élèves doués	68,70	10,27	
Élèves réguliers	65,92	9,33	,025 \leq ,05
1. Comportement			
Élèves doués	14,67	2,40	
Élèves réguliers	14,29	2,01	,1 \leq ,375
2. Statut intell. et scol.			
Élèves doués	14,74	2,44	
Élèves réguliers	13,30	3,05	,0005 \leq ,005
3. Apparence phys.			
Élèves doués	10,59	2,18	
Élèves réguliers	10,25	2,21	,1 \leq ,375
4. Anxiété			
Élèves doués	11,28	2,61	
Élèves réguliers	10,92	2,46	,1 \leq ,375
5. Popularité			
Élèves doués	9,19	2,13	
Élèves réguliers	9,05	1,94	,1 \leq ,375
6. Joie et satisfaction			
Élèves doués	8,24	1,16	
Élèves réguliers	8,11	0,90	,1 \leq ,375

2.2 Les changements observés dans la créativité

La créativité de l'élève nous apparaît dans cette étude, par des manifestations graphiques lors d'un test minuté. Elle implique différents facteurs comme la fluidité, la flexibilité et l'originalité.

Le développement de la créativité a été discuté par plusieurs chercheurs. Il se réalise grâce à la pratique et l'entraînement. La créativité est une faculté intellectuelle qui, tout comme la mémoire ou la perception, a besoin d'exercices.

La créativité est naturellement, plus complexe que ce qu'on peut observer dans un test. L'activité proposée par le test utilisé dans cette étude, est très limitative puisque c'est une activité graphique, qu'elle oblige l'élève à utiliser des lignes parallèles comme point de départ et qu'elle limite le temps alloué à l'expression de la créativité. Même si ces éléments sont restrictifs, ils le sont pour tous les élèves. Les limites de l'instrument s'estompent par le fait qu'il est utilisé pour tous et lors des deux évaluations. Le changement de la créativité de l'élève sera observé grâce aux comparaisons de sa performance pour cette même activité répétée.

Le tableau 6 présente une comparaison des résultats obtenus aux deux tests de créativité entre les élèves doués et les élèves réguliers. Il est à noter que l'augmentation de la note est très élevée pour tous les élèves. Voici certaines explications possibles.

À partir des lignes parallèles qui lui sont proposées, l'élève complète ce stimulus visuel afin de le transformer en représentation d'objets ou de réalités connus. La qualité et la quantité des expériences de l'élève influencent sa performance car il peut puiser dans ce réservoir de connaissances. Lorsque le bagage est mince, l'élève a moins de choix pour l'aider à trouver des idées. L'hypothèse à l'effet que l'élève doué, chez qui on s'attend à un bagage d'expériences supérieur en qualité et en quantité, soit plus créatif que les autres élèves, a ainsi été vérifiée et discutée plus haut.

TABLEAU 6

Comparaison des résultats obtenus aux deux tests de créativité
entre les élèves doués et les élèves réguliers.

	Moyenne	Écart-type	Indice (p)
Prétest			
Élèves doués	45,54	13,56	
Élèves réguliers	40,25	14,31	.01 \leq .025
Post-test			
Élèves doués	67,46	15,03	
Élèves réguliers	58,33	14,27	.025 \leq .0005

Le rôle de l'expérience vécu intervient à un second degré lors de la réalisation du post-test. Tous les élèves ont ainsi un bagage plus grand d'expériences relativement à cette activité. Ils connaissent l'instrument, sont plus à l'aise avec la consigne, sont davantage conscients de la signification du temps alloué et se souviennent même des idées trouvées lors du prétest. Tous ces points relatifs à l'outil peuvent avoir influencé la hausse considérable des résultats.

D'autres raisons peuvent être notées. La présence de l'examinatrice en classe, peut avoir provoqué lors du prétest, une plus grande surprise et plus d'interrogations chez les élèves que lors de sa visite pour le post-test. Une meilleure connaissance de cette personne, qui a été vue régulièrement à l'école au cours de la période se situant entre les deux évaluations, a pu permettre aux élèves de se concentrer davantage à leur tâche. L'examinatrice représentait pour les élèves autre chose qu'une étrangère venue présenter un test. Elle est devenue en même temps pour les élèves, la personne qui a le pouvoir d'offrir à certains, des activités hors-classe, intéres-

santes et enviables. L'une de ces activités d'enrichissement était reliée à la créativité, il est possible que le post-test puisse avoir été perçu par certains élèves, comme le moyen de réussir à participer à ce type d'activité. Cette réalité n'étant pas présente lors du prétest, il a pu y avoir une part de l'augmentation des résultats, attribuable à cette dimension.

En observant le tableau 7, on peut percevoir les changements spécifiques de résultats au test de créativité obtenus par les élèves réguliers et les élèves doués. Ces changements sont très significatifs autant dans la note globale que dans les trois caractéristiques observées. L'augmentation très grande des résultats nous empêche de voir, par le test de comparaison de moyennes, des tendances plus élevées pour l'une ou l'autre des caractéristiques. On ne peut savoir par exemple, si la fluidité est une caractéristique qui a vu son résultat moyen augmenter plus que les autres.

Cette situation nécessite une discussion de l'instrument utilisé. La batterie de Paul Torrance comprend plusieurs tests, verbaux et non-verbaux. L'utilisation d'un seul jeu comme celui de compléter des lignes parallèles, occasionne peut-être une limitation trop grande dans l'évaluation de la créativité. Des modifications de l'instrument, comme un ajout de lignes parallèles ou une diminution du temps alloué, auraient possiblement permis de mieux distinguer les différences entre les élèves et entre les caractéristiques.

La comparaison des élèves doués aux élèves réguliers dans leurs résultats au test de créativité, a fait voir lors du prétest, une différence significative entre ces groupes. Les élèves doués ont obtenu des résultats supérieurs dans la note globale et

TABLEAU 7

Résultats au test de créativité obtenus lors du prétest et du post-test pour les élèves réguliers et les élèves doués.

	<u>Élèves réguliers</u>			<u>Élèves doués</u>		
	Moyenne	Écart-type	Indice (p)	Moyenne	Écart-type	Indice (p)
Note globale						
Prétest	40,25	14,31		45,54	13,56	
Post-test	58,33	14,27	$p \leq ,0005$	67,46	15,03	$p \leq ,0005$
1. Fluidité						
Prétest	17,48	6,59		19,37	6,06	
Post-test	24,29	5,52	$p \leq ,0005$	27,13	5,82	$p \leq ,0005$
2. Flexibilité						
Prétest	11,38	3,36		12,72	3,04	
Post-test	14,80	2,80	$p \leq ,0005$	16,15	3,00	$p \leq ,0005$
3. Originalité						
Prétest	11,38	5,96		13,44	5,77	
Post-test	19,24	7,36	$p \leq ,0005$	24,19	8,00	$p \leq ,0005$

dans toutes les caractéristiques. Les résultats obtenus par les élèves doués lors du post-test sont encore une fois supérieurs aux résultats des élèves réguliers (tableau 8). Les tests de différence de moyennes présentent cependant des degrés de signification, encore plus élevés. L'observation de ces degrés nous montre que lors du prétest, le degré de différence de moyennes entre les élèves doués et les élèves réguliers était de $.01 < p \leq .025$ tandis que lors du post-test, il était de $p \leq .0005$. Ce dernier étant plus significatif encore que le premier, on peut ainsi observer que l'écart entre les deux groupes s'est accru.

TABLEAU 8

Résultats au post-test de créativité pour les
élèves doués et les élèves réguliers.

	Moyenne	Écart-type	Indice (p)
Note globale			
Élèves doués	67,46	15,03	
Élèves réguliers	58,33	14,27	$p \leq ,0005$
1. Fluidité			
Élèves doués	27,17	5,82	
Élèves réguliers	24,29	5,52	$,0005 < p \leq ,005$
2. Flexibilité			
Élèves doués	16,15	3,00	
Élèves réguliers	14,80	2,80	$,0005 < p \leq ,002$
3. Originalité			
Élèves doués	24,19	8,00	
Élèves réguliers	19,24	7,36	$p \leq ,0005$

Les résultats des trois caractéristiques présentent également des modifications quant au degré relatif à la différence de moyennes entre les deux groupes. La fluidité, qui avait obtenu un degré de signification $.025 < p \leq .05$, a présenté une différence plus grande avec un résultat de $.0005 < p \leq .005$. Les degrés de signification dans le test de différence de moyennes pour la flexibilité ont passé de $.0005 < p \leq .01$ à $.0005 < p \leq .002$. Cette augmentation s'est fait sentir également pour l'originalité. C'est même cette caractéristique qui a obtenu la plus forte augmentation de son degré de signification dans le test de différence de moyennes puisqu'il est passé de $.01 < p \leq .025$ à $p \leq .0005$.

Il est difficile d'expliquer les raisons pour lesquelles l'originalité des élèves doués s'est démarquée par rapport à celle des élèves réguliers. Il apparaît toutefois que ce soit cette caractéristique qui soit la raison première de la supériorité des élèves doués sur les élèves réguliers, lors du post-test. La session d'enrichissement en créativité a peut-être sensibilisé les élèves à cette recherche de l'idée peu commune caractérisant l'originalité et a pu motiver les élèves dans cette voie. Le fait de se savoir identifié comme élève doué a pu également créer un besoin de performer davantage, chez les élèves.

3. LES CHANGEMENTS OBSERVÉS DANS LE CONCEPT DE SOI CHEZ LES TROIS GROUPES D'ÉLÈVES DOUÉS

Les élèves doués de cette étude ont été assignés à trois groupes afin de faciliter l'observation de certains phénomènes. Deux de ces trois groupes ont vécu une session d'enrichissement hors-classe et le troisième groupe est demeuré en classe régulière sans intervention. Il pourra être intéressant d'observer s'il y a des différences significatives entre ces groupes. L'étude se questionne sur l'impact des sessions d'enrichissement sur le concept de soi et la créativité des élèves doués. Est-ce que les élèves qui ont vécu l'une ou l'autre de ces sessions d'enrichissement hors-classe ont présenté une augmentation de leur concept de soi et de leur créativité? Si oui, est-elle comparable aux autres élèves qui n'ont pas reçu d'enrichissement?

Selon la théorie de la comparaison sociale appliquée aux élèves doués (Coleman, 1982), les élèves qui se retrouvent groupés avec d'autres élèves doués, auraient tendance à diminuer leur concept de soi. Le sentiment d'être privilégié lors de l'i-

dentification des élèves pouvant participer à des activités d'enrichissement et ainsi s'évader de la classe, peut quant à lui, provoquer l'effet inverse. Ce regroupement périodique aurait tendance à faire augmenter le concept de soi en raison du statut privilégié ressenti par les élèves participant à ces activités. Le regroupement permanent des élèves occasionnerait une tout autre impression car les élèves n'auraient plus autant de contacts avec les élèves réguliers et les demandes seraient beaucoup plus fortes.

De la même manière que les élèves doués participant aux sessions d'enrichissement hors-classe ont pu percevoir leur situation comme une chance et un privilège, les élèves doués qui n'ont eu aucun enrichissement ont pu vivre cette situation avec quelques frustrations. Leur statut de groupe contrôle a pu ne pas du tout les intéresser. Des observations ont été recueillies à cet effet, telles que des commentaires d'élèves, d'enseignants ou de parents. Cette situation a pu influencer leur performance au test de concept de soi.

Le tableau 9 présente les résultats au test de concept de soi obtenus lors du prétest pour chacun des trois groupes d'élèves doués. Dans ce tableau, on retrouve également les résultats des tests de comparaison de moyennes entre les groupes qui ont été réalisés afin d'évaluer l'équivalence des groupes. Ces tests ont été effectués en pairant chaque groupe avec les deux autres séparément.

Les groupes n'ont pas été formés en utilisant les techniques d'échantillonnage habituelles. Il fallait équilibrer le nombre d'élèves provenant de chaque classe afin de ne pas provoquer trop de dérangements dans le fonctionnement régulier des classes.

TABLEAU 9

Résultats au prétest de concept de soi pour chacun des groupes
d'élèves doués et indices de comparaison de moyennes.

	Résultats		Indices (p) de comparaison de moyennes		
	Moy.	É.-type	Gr. en créa.	Gr. contrôle	Gr. rech. auto.
Note globale					
Gr. en créativité	63,45	13,02	-	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375
Gr. contrôle	66,85	8,44	,1 \leq ,375	-	,1 \leq ,375
Gr. en rech. auto.	68,43	7,52	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375	-
1. Comportement					
Gr. en créativité	14,35	2,35	-	,1 \leq ,375	\geq ,4
Gr. contrôle	14,85	1,27	,1 \leq ,375	-	,1 \leq ,375
Gr. en rech. auto..	14,21	2,08	\geq ,4	,1 \leq ,375	-
2. Statut intell. et scol.					
Gr. en créativité	13,25	2,51	-	,1 \leq ,375	,025 \leq ,05
Gr. contrôle	14,05	2,70	,1 \leq ,375	-	,1 \leq ,375
Gr. en rech. auto.	14,79	1,88	,025 \leq ,05	,1 \leq ,375	-
3. Apparence phys.					
Gr. en créativité	9,40	2,28	-	,1 \leq ,375	,01 \leq ,025
Gr. contrôle	9,70	2,08	,1 \leq ,375	-	,025 \leq ,05
Gr. en rech. auto.	10,86	1,61	,01 \leq ,025	,025 \leq ,05	-
4. Anxiété					
Gr. en créativité	10,20	3,58	-	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375
Gr. contrôle	11,25	1,86	,1 \leq ,375	-	\geq ,4
Gr. en rech. auto.	11,21	2,75	,1 \leq ,375	\geq ,4	-
5. Popularité					
Gr. en créativité	8,35	2,70	-	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375
Gr. contrôle	9,05	2,61	,1 \leq ,375	-	\geq ,4
Gr. en rech. auto.	9,14	1,79	,1 \leq ,375	\geq ,4	-
6. Joie et satisfaction					
Gr. en créativité	7,90	1,66	-	\geq ,4	,1 \leq ,375
Gr. contrôle	7,95	1,23	\geq ,4	-	,1 \leq ,375
Gr. en rech. auto.	8,21	0,80	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375	-

Il y a tout de même eu une recherche d'équilibre car les élèves ont au départ été classés selon leurs résultats aux deux tests. En utilisant les écarts-type, les élèves se sont vus attribuer l'étiquette, "concept de soi élevé, moyen ou bas" et l'étiquette "créativité élevée, moyenne ou basse". C'est à partir de ces sous-groupes et selon le nombre d'élèves déjà assignés pour chaque classe, que les groupes se sont formés. Cette formation de groupe, qui n'a rien de strict, a cependant donné des résultats intéressants, aux tests de comparaison de moyennes.

Le tableau 9 démontre qu'il n'y a pas de différence significative aux résultats de concept de soi entre le groupe en créativité et le groupe contrôle. Cette absence de différence se trouve aussi bien dans la note globale du test que dans les six sous-échelles.

La comparaison de moyennes entre le groupe en créativité et le groupe en recherche autonome présente également une absence de différence significative. Les deux groupes sont équivalents dans la note globale et dans quatre des six sous-échelles. Les deux sous-échelles qui présentent une différence entre ces deux groupes sont l'échelle se rapportant au statut intellectuel et scolaire et l'échelle relatif à l'apparence physique. Les résultats de ces échelles ne sont pas assez différents cependant pour influencer la note globale qui ne présente pas de différence significative entre les groupes.

Des tests de comparaison de moyennes ont également été effectués entre le groupe en recherche autonome et le groupe contrôle. Les résultats permettent de constater qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes aussi bien dans

la note globale du test de concept de soi que dans cinq des six sous-échelles. Seule, l'échelle relative à l'apparence physique présente une différence. Cette échelle avait déjà démontré une différence entre le groupe en créativité et le groupe en recherche autonome.

La comparaison des groupes entre eux permet donc d'affirmer qu'il n'y a pas de différence significative lors du prétest de concept de soi. L'impact des interventions présentées sera observé lors des comparaisons semblables effectuées pour les résultats au post-test. Si un groupe se distingue des autres, il pourrait avoir subi l'influence due à sa situation particulière. Rappelons que chacun des trois groupes a été placé dans une situation bien spécifique. Le groupe en créativité a reçu une session d'enrichissement hors-classe, en créativité. Les élèves du groupe contrôle savaient qu'ils faisaient partie de l'étude tout en demeurant en classe régulière. Le groupe en recherche autonome participait quant à lui, à des regroupements hors-classe dans le but de réaliser une recherche sous la supervision d'une personne ressource. Pour faciliter l'observation de l'effet de ces trois situations sur chacun des groupes, des tests de comparaisons des résultats obtenus lors du prétest et du post-test, ont été réalisés.

Le tableau 10 présente cette comparaison pour chacun des groupes. Si on observe les résultats obtenus par le groupe en créativité on peut noter qu'il y a une différence significative entre le résultat au prétest et celui du post-test, pour la note globale et pour les échelles 2 et 3.

TABLEAU 10

Résultats au test de concept de soi obtenus lors du prétest et du post-test pour chacun des groupes d'élèves doués.

	Gr. en créativité			Gr. contrôle			Gr. en rech. autonome		
	Moyenne	Écart-type	Indice (p)	Moyenne	Écart-type	Indice (p)	Moyenne	Écart-type	Indice (p)
Note globale									
Prétest	63,45	13,02		66,85	8,44		68,43	7,52	
Post-test	67,15	11,70	,005 \leq ,01	69,25	10,06	,025 \leq ,05	70,14	8,44	,1 \leq ,375
1. Comportement									
Prétest	14,35	2,35		14,85	1,27		14,21	2,08	
Post-test	14,45	3,05	\geq ,4	15,00	1,59	,1 \leq ,375	14,50	2,44	,1 \leq ,375
2. Intell. et scol.									
Prétest	13,25	2,51		14,05	2,70		14,79	1,88	
Post-test	14,65	2,18	\leq ,0005	14,45	3,09	,1 \leq ,375	15,29	1,68	,1 \leq ,375
3. App. phys.									
Prétest	9,40	2,28		9,70	2,08		10,86	1,61	
Post-test	10,50	2,37	,01 \leq ,025	10,35	2,13	,05 \leq ,1	11,07	2,02	,1 \leq ,375
4. Anxiété									
Prétest	10,20	3,58		11,25	1,86		11,21	2,75	
Post-test	10,80	3,46	,05 \leq ,1	11,55	2,09	,1 \leq ,375	11,57	1,83	,1 \leq ,375
5. Popularité									
Prétest	8,35	2,70		9,05	2,61		9,14	1,79	
Post-test	8,75	2,34	,1 \leq ,375	9,55	1,91	,05 \leq ,1	9,29	2,16	\geq ,4
6. Satisfaction									
Prétest	7,90	1,68		7,95	1,23		8,21	0,80	
Post-test	8,00	1,49	,1 \leq ,375	8,35	1,09	,05 \leq ,1	8,43	0,65	,1 \leq ,375

La comparaison des résultats pour le groupe contrôle présente également des différences significatives entre les notes globales. Aucune sous-échelle ne présente cependant, de différence significative entre le prétest et le post-test. On peut remarquer de plus, que la valeur p obtenue au test de comparaison de moyennes pour la note globale, est moins élevée ici que pour le groupe en créativité.

Le groupe d'élèves doués qui ont vécu une session d'enrichissement en recherche autonome n'ont pas augmenté leur concept de soi de manière significative. Aucun test effectué pour comparer ces moyennes, n'a pu conclure à une différence significative, ni à la note globale, ni aux différentes sous-échelles.

En comparant les indices p obtenus au test de comparaison de moyennes à la note globale pour chaque groupe d'élèves doués, on y observe que la différence est non-significative pour le groupe en recherche autonome mais également que la différence du groupe en créativité est plus significative que celle du groupe contrôle.

Cet écart plus grand dans la différence de moyennes entre le groupe en créativité et le groupe contrôle suggère que l'enrichissement reçu par le premier groupe a pu produire cet effet. Il est cependant essentiel de comparer les groupes comme il a été fait pour le prétest afin d'observer, s'il y a lieu, des différences réelles entre ceux-ci.

Des tests de comparaison de moyennes ont donc été effectués entre les groupes avec les résultats obtenus au post-test. Les résultats sont présentées au tableau 11. La comparaison des moyennes du groupe en créativité à celles du groupe contrôle ne

TABLEAU 11

Résultats au post-test de concept de soi pour chacun des groupes d'élèves doués et indices de comparaison de moyennes.

	Résultats		Indices (p) de comparaison de moyennes		
	Moy.	É.-type	Gr. en créa.	Gr. contrôle	Gr. en rech. auto.
Note globale					
Gr. en créativité	67,15	11,70	-	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375
Gr. contrôle	69,25	10,06	,1 \leq ,375	-	,375 \leq ,4
Gr. en rech. auto.	70,14	8,66	,1 \leq ,375	,375 \leq ,4	-
1. Comportement					
Gr. en créativité	14,45	3,05	-	,1 \leq ,375	p ,4
Gr. contrôle	15,00	1,59	,1 \leq ,375	-	,1 \leq ,375
Gr. en rech. auto.	14,50	2,44	> ,4	,1 \leq ,375	-
2. Statut intell. et scol.					
Gr. en créativité	14,65	2,18	-	p ,4	,1 \leq ,375
Gr. contrôle	14,45	3,09	p ,4	-	,1 \leq ,375
Gr. en rech. auto.	15,29	1,68	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375	-
3. Apparence phys.					
Gr. en créativité	10,50	2,37	-	p ,4	,1 \leq ,375
Gr. contrôle	10,35	2,13	p ,4	-	,1 \leq ,375
Gr. en rech. auto.	11,07	2,02	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375	-
4. Anxiété					
Gr. en créativité	10,80	3,46	-	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375
Gr. contrôle	11,55	2,09	,1 \leq ,375	-	p ,4
Gr. en rech. auto.	11,57	1,83	,1 \leq ,375	p ,4	-
5. Popularité					
Gr. en créativité	8,75	2,34	-	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375
Gr. contrôle	9,55	1,91	,1 \leq ,375	-	,1 \leq ,375
Gr. en rech. auto.	9,29	2,16	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375	-
6. Joie et satisfaction					
Gr. en créativité	8,00	1,49	-	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375
Gr. contrôle	8,35	1,09	,1 \leq ,375	-	p ,4
Gr. en rech. auto.	8,43	0,65	,1 \leq ,375	p ,4	-

laisse apparaître aucune différence significative entre ces groupes. La variation de la note globale du groupe en créativité est donc demeurée dans les cadres permettant l'équivalence des groupes, même si elle a été plus grande que pour le groupe contrôle. Les valeurs p obtenues aux échelles 2 et 3, démontrent une plus grande ressemblance encore entre les groupes, comparativement au prétest.

Observons les comparaisons effectuées entre le groupe en créativité et le groupe en recherche autonome. Là encore, on ne peut observer de différence significative entre les moyennes des deux groupes. Rappelons cependant que des différences avaient été signalées entre ces groupes lors du prétest, pour les échelles 2 et 3. L'un des groupes a forcément augmenté davantage son résultat moyen pour ces deux échelles car il a réussi à rejoindre l'autre groupe. Ce groupe est facilement identifiable; il s'agit du groupe en créativité. Le tableau 10 nous faisait voir que la différence de moyennes entre le prétest et le post-test était significative à ces deux échelles pour ce groupe. Le groupe en recherche autonome n'a pas présenté de différence entre les deux évaluations pour ces échelles.

Les deux derniers groupes à être comparés pour leurs résultats moyens au post-test sont le groupe en recherche autonome et le groupe contrôle. Aucune différence significative n'est décelée entre ces groupes. Il y avait une différence lors du prétest, à l'échelle se rapportant à l'apparence physique. Cette différence a disparu en raison d'une augmentation obtenue par le groupe contrôle. C'est une augmentation minime mais observable grâce à l'indice recueilli au test de comparaison de moyennes. La valeur p de cette comparaison de moyennes prétest, post-test a donné $.05 < p \leq .1$, ce qui est près de la limite significative. Notons le fait que ce groupe a présenté

une différence significative dans la note globale alors qu'aucune échelle n'a fourni une valeur p révélant une différence. Cette situation témoigne du fait que trois des six sous-échelles présentent des différences à la limite des degrés de signification conventionnels. Ils sont individuellement non-significatifs mais lorsqu'on les additionne, ils finissent par témoigner d'une différence significative dans la note globale.

4. LES CHANGEMENTS OBSERVÉS DANS LA CRÉATIVITÉ CHEZ LES TROIS GROUPES D'ÉLÈVES DOUÉS

On a discuté plus haut du facteur de questionnement de son environnement comme facilitateur dans l'accroissement du bagage de connaissances d'un individu. Ce questionnement élargit le bagage qui à son tour favorise la créativité. Lorsque l'on veut développer la créativité des élèves, on peut envisager de développer la perception de l'environnement, la curiosité, le désir de connaître, les habitudes à poser des questions, les habitudes à aller chercher des idées, etc. Chacune de ces habiletés ne définit pas à elle seule, la créativité car elle consiste plutôt en un ensemble de diverses habiletés.

La session d'enrichissement en créativité a tenté par diverses activités, de développer ces caractéristiques. La session a-t-elle provoqué ce changement? La session d'enrichissement en recherche, qui visait également le développement de l'observation de l'environnement par son questionnement, a-t-elle eu des effets sur la créativité des élèves?

Le tableau 12 présente les résultats au test de créativité obtenus lors du pré-test par chacun des trois groupes d'élèves doués et nous renseigne sur l'équivalence des groupes grâce aux indices obtenus par les tests de comparaison de moyennes.

TABLEAU 12

Résultats au prétest de créativité pour chacun des groupes d'élèves doués et indices de comparaison de moyennes.

	Résultats		Indices (p) de comparaison de moyennes		
	Moy.	É.-type	Gr. en créativité	Gr. contrôle	Gr. en rech. auto.
Note globale					
Gr. en créativité	47,15	15,26	-	,1 \leq ,375	\geq ,4
Gr. contrôle	43,70	11,83	,1 \leq ,375	-	,1 \leq ,375
Gr. en rech. auto.	45,86	13,98	\geq ,4	,1 \leq ,375	-
1. Fluidité					
Gr. en créativité	20,05	6,53	-	,1 \leq ,375	,375 \leq ,4
Gr. contrôle	18,70	5,42	,1 \leq ,375	-	,375 \leq ,4
Gr. en rech. auto.	19,36	6,56	,375 \leq ,4	,375 \leq ,4	-
2. Flexibilité					
Gr. en créativité	13,25	3,23	-	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375
Gr. contrôle	12,75	2,99	,1 \leq ,375	-	,1 \leq ,375
Gr. en rech. auto.	11,93	2,89	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375	-
3. Originalité					
Gr. en créativité	13,85	6,29	-	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375
Gr. contrôle	12,25	5,05	,1 \leq ,375	-	,1 \leq ,375
Gr. en rech. auto.	14,57	6,09	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375	-

Une première comparaison de moyennes est effectuée entre le groupe en créativité et le groupe contrôle. On ne note aucune différence significative entre ces deux groupes, ni dans la note globale ni dans l'une ou l'autre des trois caractéristiques observées.

Des comparaisons ont également été effectuées entre le groupe en créativité et le groupe en recherche autonome. Comme on peut le lire dans le tableau 12, il n'y a pas de différence entre ces groupes.

Le groupe en recherche autonome et le groupe contrôle sont également équivalents puisqu'aucune différence significative n'a été observée lors des tests effectués.

Nos interventions ont donc été présentées à trois groupes d'élèves doués équivalents sur le plan de la créativité. Un seul groupe, celui appelé: le groupe en créativité, a reçu un enrichissement visant à développer des habiletés reliées à la créativité. Le groupe contrôle n'a reçu aucun enrichissement tandis que le groupe en recherche autonome développait des habiletés davantage reliées à la recherche.

Pour bien observer les changements dans les résultats en créativité, lors du post-test, des tests de comparaison de moyennes ont été effectués. Le tableau 13 présente une comparaison des résultats obtenus lors du prétest et du post-test pour chacun des groupes. Comme on l'a vu précédemment, la note en créativité a augmenté considérablement chez tous les élèves. Les élèves doués du groupe en créativité ont obtenu un indice p semblable aux autres élèves. Les élèves du groupe contrôle et les élèves en recherche autonome ont également augmenté de manière significative leur résultat au test de créativité.

La faiblesse de l'instrument utilisé nous empêche de faire quelque observation que ce soit. Les données recueillies aux tests de concept de soi permettaient certaines observations entre les groupes en utilisant notamment les indices de signification des

TABLEAU 13

Résultats au test de créativité obtenus lors du prétest et du post-test pour chacun des groupes d'élèves doués.

	Gr. en créativité			Gr. contrôle			Gr. en rech. autonome		
	Moyenne	Écart-type	Indice (p)	Moyenne	Écart-type	Indice (p)	Moyenne	Écart-type	Indice (p)
Note globale									
Prétest	47,15	15,26		43,70	11,83		45,86	13,98	
Post-test	66,80	13,97	$p \leq ,0005$	64,00	16,13	$p \leq ,0005$	71,29	15,02	$p \leq ,0005$
1. Fluidité									
Prétest	20,05	6,53		18,70	5,42		19,36	6,56	
Post-test	27,40	5,72	$p \leq ,0005$	25,85	6,19	$p \leq ,0005$	28,57	5,42	$p \leq ,0005$
2. Flexibilité									
Prétest	13,25	3,23		12,75	2,99		11,93	2,89	
Post-test	16,40	3,10	$p \leq ,0005$	16,20	3,85	$p \leq ,0005$	16,43	2,87	$p \leq ,0005$
3. Originalité									
Prétest	13,85	6,29		12,25	5,05		14,57	6,09	
Post-test	25,00	7,38	$p \leq ,0005$	21,95	8,51	$p \leq ,0005$	26,29	7,73	$p \leq ,005$

comparaisons de moyennes. Cette analyse est impossible pour les résultats au test de créativité car les indices ont à peine bougé. On peut remarquer au tableau 14 que l'indice p pour chaque comparaison de moyennes exprime une absence de différence significative entre les groupes. Cette absence de différence était déjà présente lors des tests de comparaison de moyennes au prétest.

TABLEAU 14

Résultats au post-test de créativité pour chacun des groupes d'élèves doués et indices de comparaison de moyennes.

	Résultats		Indices (p) de comparaison de moyennes		
	Moy.	É.-type	Gr. en créa.	Gr. contrôle	Gr. rech. auto.
Note globale					
Gr. en créativité	68,80	13,97	-	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375
Gr. contrôle	64,00	16,13	,1 \leq ,375	-	,05 \leq ,1
Gr. en rech. auto.	71,29	15,02	,1 \leq ,375	,05 \leq ,1	-
1. Fluidité					
Gr. en créativité	27,40	5,72	-	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375
Gr. contrôle	25,85	6,19	,1 \leq ,375	-	,05 \leq ,1
Gr. en rech. auto.	28,57	5,42	,1 \leq ,375	,05 \leq ,1	-
2. Flexibilité					
Gr. en créativité	16,40	3,10	-	p ,4	p ,4
Gr. contrôle	16,20	3,85	p ,4	-	p ,4
Gr. en rech. auto.	16,43	2,87	p ,4	p ,4	-
3. Originalité					
Gr. en créativité	25,00	7,38	-	,1 \leq ,375	,1 \leq ,375
Gr. contrôle	21,95	8,51	,1 \leq ,375	-	,05 \leq ,1
Gr. en rech. auto.	26,29	7,73	,1 \leq ,375	,05 \leq ,1	-

L'hypothèse anticipant qu'une session d'enrichissement en créativité allait permettre l'augmentation de celle-ci de manière significative ne peut être vérifiée ici. Tous les élèves ont augmenté leur créativité. On ne peut observer de change-

ments distinctifs chez l'un ou l'autre de ces groupes puisque les indices obtenus lors des tests de comparaison de moyennes sont très élevés.

5. ANALYSE DE CORRÉLATION ENTRE LA CRÉATIVITÉ ET LE CONCEPT DE SOI

Le concept de soi s'instaure par l'interaction de l'individu avec son environnement. En constatant qu'il est très supérieur aux autres élèves sur le plan académique, l'élève talentueux développe un concept de soi positif dans cette sous-échelle. Nous avons comparé les résultats à ce test entre les élèves doués et les élèves réguliers et des différences significatives ont été observées. Les élèves doués ont donc, en moyenne, un concept de soi supérieur aux autres élèves.

Si le concept de soi est influencé par l'environnement, il se pourrait que la créativité permette à l'individu de développer un concept de soi élevé car l'individu créatif est plus activement engagé à l'endroit de son environnement. Il a plus d'idées, cherche des solutions à ses problèmes et peut donc se sortir d'embarras plus aisément par sa créativité. Ses réussites développeraient chez lui un sentiment positif envers lui-même. Plus l'individu est créatif et plus son concept de soi serait positif. Mais cette relation pourrait jouer aussi dans le sens inverse.

En effet, on peut penser également que le concept de soi influence le comportement. Le behaviorisme social parle du concept de soi comme la cause et l'effet du comportement. L'individu a tendance à agir selon son concept de soi. S'il se croit aimé des autres et populaire, il agira comme tel, par contre s'il se sent rejeté, il aura

tendance à s'exclure lui-même des groupes. Un concept de soi positif est nécessaire pour s'élancer vers son environnement. Cet élan ou cette interaction permet à l'individu de développer sa créativité en lui fournissant des connaissances nouvelles et des situations pour l'exercer. Plus l'individu a un concept de soi positif et plus sa créativité serait élevée.

Une analyse de corrélation entre la créativité et le concept de soi a été effectuée pour vérifier cette relation réciproque. Y a-t-il un lien entre la créativité et le concept de soi? Ces deux variables présentent-elles une certaine symétrie?

Le diagramme de dispersion obtenu au test de corrélation entre la créativité et le concept de soi des élèves réguliers pour leurs résultats au prétest ne laisse voir aucune tendance significative de corrélation entre les deux variables. On n'observe pas davantage de corrélation entre ces variables lors du test effectué sur les résultats du post-test, pour ces mêmes élèves. On doit conclure à une absence de liaison linéaire entre le concept de soi et la créativité des élèves réguliers. Aucune liaison n'est davantage visible pour le groupe des élèves doués entre leur concept de soi et leur créativité.

La relation réciproque entre la créativité et le concept de soi s'est avérée inexistante selon les tests de corrélation effectués. Le tableau 15 présente les coefficients de corrélation obtenus pour chaque groupe au prétest et au post-test. Ces données ne confirment pas la présence de liaison entre la créativité et le concept de soi autant chez les élèves doués que chez les élèves réguliers.

TABLEAU 15

Coefficients de corrélation r obtenus par chaque groupe au prétest et au post-test .

Élèves doués		Élèves réguliers	
Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
,18	,126	,005	,088

Nous avons pu constater, par l'ensemble des résultats présentés dans ce troisième chapitre que les élèves doués possèdent un concept de soi et une créativité supérieurs aux élèves réguliers. De plus, il a été possible d'observer des changements lors de la seconde évaluation puisque les notes ont augmenté de façon significative pour la plupart des élèves. L'effet des sessions d'enrichissement n'a pu être identifié sur la créativité des élèves mais certaines différences dans les résultats au concept de soi, suggèrent quelques distinctions. Le résultat global des élèves doués ayant vécu l'enrichissement en créativité a, pour ce test, augmenté davantage que celui des autres élèves doués.

Le prochain chapitre discute spécifiquement des quatre questions soulevées par cette recherche et qui ont été présentées au chapitre premier. Une présentation des limites suit la discussion et une conclusion termine ce mémoire.

CHAPITRE IV

Discussion, limites et conclusion

Dans ce dernier chapitre, trois sections sont présentées. Dans la première, une discussion des résultats vient soulever certains points mis en lumière par les observations recueillies au chapitre précédent. Les limites de l'étude sont ensuite soulignées. On y présentera notamment les limites relatives à la problématique, à la méthodologie ainsi qu'à la portée de l'étude. Enfin ce chapitre présentera une conclusion de l'étude à partir d'une synthèse des propos discutés, d'une réflexion des apports positifs de l'étude et certaines questions sont soulevées dans le but de proposer des pistes d'investigations futures.

1. DISCUSSION

À la lumière des observations recueillies et présentées au chapitre précédent, chaque question retenue et présentée au chapitre premier, est discutée individuellement. On tentera de mettre en évidence les principaux éléments relatifs à chacune de ces interrogations.

1.1 Les élèves doués ont-ils un concept de soi et une créativité supérieurs à leurs pairs ?

Au départ, nous nous demandions si les élèves doués ont un concept de soi et une créativité supérieurs à leurs pairs. Les observations obtenues ont permis de constater que le groupe d'élèves doués a une note globale de concept de soi supérieure au groupe d'élèves réguliers. Il est intéressant de noter cependant que seules deux des

six sous-échelles, présentent cette différence entre les groupes. Il s'agit des sous-échelles se rapportant au comportement et au statut intellectuel et scolaire. Les énoncés relatifs au comportement font référence au contrôle de soi: "Je me conduis bien à l'école", "Je cause des problèmes à ma famille", "Je fais beaucoup de bêtises", "Je me conduis mal à la maison", etc. Le groupe des élèves doués se perçoit ici, plus positivement que les autres élèves. On peut se demander si cette perception est adéquate et si oui, si un contrôle de soi ne favoriserait pas le développement des aptitudes supérieures qu'ils possèdent puisqu'ils sont doués.

Les énoncés relatifs au statut intellectuel et scolaire se présentent comme suit: "Je suis intelligent", "Lorsque je serai grand, je serai quelqu'un d'important", "J'ai de bonnes idées", "Je suis capable de bien parler devant la classe", "La plupart du temps, j'ai de la misère à comprendre", etc. Les élèves doués de l'étude ont une perception d'eux-mêmes plus positive à cet égard que les autres élèves.

La créativité du même groupe d'élèves a également présenté une supériorité par rapport aux élèves réguliers. La note globale est plus élevée ainsi que chacune des trois caractéristiques mais particulièrement la flexibilité. On a déjà dit que cette dernière caractéristique exigeait un contrôle de soi afin d'éviter de toujours fournir des réponses se situant dans une même catégorie de réponses. Les élèves doués ont montré qu'ils se perçoivent plus positivement face à leur comportement qui semble nécessiter un contrôle de soi. Ce contrôle de soi qu'ils croient posséder leur a peut-être permis ici, de récolter une bonne note pour la flexibilité.

1.2 Le concept de soi et la créativité des élèves changent-ils au cours d'une période de quatre mois ?

Les observations ont tenté, par la suite, de constater si le concept de soi et la créativité des élèves changent au cours d'une période de quatre mois. Lors de la présentation du concept de soi, au premier chapitre, on a discuté de certaines caractéristiques de ce concept comme sa nature organisée, hiérarchisée et stable. L'individu a un concept de soi général par rapport à un domaine et ce concept repose sur une accumulation de plusieurs concepts de soi spécifiques. L'instrument utilisé dans cette étude observe six domaines mais ne présente pas de dimensions hiérarchisées pour chacun d'eux. Chaque domaine est cependant évalué grâce à différents énoncés représentatifs. Un total de 80 énoncés constituent l'outil, ce qui laisse une certaine latitude pour le changement des résultats. Même si le concept de soi est habituellement stable, les changements de résultats aux tests sont possibles à cause de l'instrument qui lui, est sujet à une certaine instabilité. L'élève s'habitue à l'outil et change quelque peu, ses réponses.

Les résultats obtenus dans l'étude démontrent qu'au cours d'une période de quatre mois, la note au test de concept de soi augmente de manière significative pour les élèves doués et les élèves réguliers.

Les élèves doués ont passé d'une moyenne de 66,0 à 68,7 pour la note globale, ce qui est une hausse significative. Quatre des six sous-échelles ont vu leur note moyenne augmenter de manière significative soit les échelles se rapportant au statut intellectuel et scolaire, à l'apparence physique, à l'anxiété et à la joie et satisfaction.

Les échelles se rapportant au comportement et à la popularité n'ont pas augmenté chez les élèves doués.

Les élèves réguliers ont également haussé leur résultat moyen de manière significative lors du second test de concept de soi. Leur note globale est passée de 62,37 à 65,92. Seule l'échelle se rapportant à la popularité n'a pas augmenté.

L'échelle se rapportant au comportement n'a pas augmenté pour le groupe des élèves doués mais il est à noter que leur résultat au prétest était déjà élevé. Même s'ils ont augmenté leur résultat moyen à cette échelle, les élèves réguliers n'ont même pas atteint, au post-test, la note moyenne des élèves doués du prétest. Les échelles où les élèves doués ont donné, au prétest, des résultats supérieurs aux résultats des élèves réguliers lors du post-test, sont celles se rapportant au comportement et au statut intellectuel et scolaire.

L'augmentation de la note en créativité est beaucoup plus apparente. Les deux groupes d'élèves ont obtenu des hausses très significatives. Le résultat global des élèves doués est passé de 45,54 à 67,46 tandis que celui des élèves réguliers est passé de 40,25 à 58,33. Cette forte augmentation est attribuable principalement à la familiarisation des élèves avec l'instrument d'évaluation. La tâche a été facilitée par le fait que plusieurs élèves ont pu se rappeler des idées trouvées lors du prétest et les réutiliser au post-test. Les résultats obtenus aux tests de différence de moyennes donnent des indices tellement élevés qu'il est impossible de les commenter avec discernement.

1.3 Peut-on noter des différences significatives dans le concept de soi et la créativité entre chacun des trois groupes participant à l'étude ?

Cette troisième interrogation se rapporte strictement aux élèves doués qui ont été identifiés et répartis dans trois groupes. Deux des trois groupes ont participé à des activités d'enrichissement. Cette intervention a permis de rendre les observations des changements observés chez les élèves doués, plus spécifiques à chacun d'eux. Ainsi, on a pu comparer les résultats au post-test des élèves doués qui étaient demeurés en classe régulière, à ceux qui avaient participé aux activités d'enrichissement. Ces observations avaient pour but de découvrir des pistes d'intervention afin de favoriser le développement d'un concept de soi positif.

Les observations du concept de soi de chacun des trois groupes d'élèves, lors du prétest, ont permis de s'assurer qu'il n'y avait pas de différence entre les groupes. Lors des observations recueillies au post-test, on a constaté que seulement deux des trois groupes avaient augmenté leur note globale de manière significative. Il s'agit du groupe ayant vécu l'enrichissement en créativité et le groupe de contrôle. L'augmentation n'est pas significative pour le groupe ayant vécu un enrichissement en recherche autonome.

Même si l'indice obtenu par le groupe en créativité lors du test de comparaison de moyennes entre ses deux propres évaluations, s'est révélé plus élevé que le groupe contrôle, la comparaison de ces deux groupes n'a pas fait apparaître de différence significative. La note globale du groupe en créativité a augmenté un peu plus mais pas assez pour que cela soit significatif.

La session d'enrichissement en créativité n'a donc pas permis aux élèves doués y participant d'augmenter leur concept de soi de façon plus marquée que les élèves demeurant en classe régulière. Peut-être est-il possible d'expliquer ce constat ainsi.

On a vu, lors de la présentation du concept de soi, que celui-ci possède une caractéristique évaluative. L'individu utilise des standard souvent relatifs pour se faire une idée de lui-même. Il se compare aux autres individus qui l'entourent et se situe lui-même, par rapport à ses pairs. Les élèves qui ont participé à la session en créativité ont été placés en situation où le groupe auquel on lui demandait d'appartenir, une fois par semaine pendant plusieurs semaines, était plus doué que leur groupe habituel. Ce contact modifiait la perception des autres et de lui-même car s'il avait certaines facilités par rapport à ses pairs de la classe régulière dans un domaine particulier, il réalisait qu'il n'était peut-être pas le seul à avoir des facilités.

La comparaison sociale a d'ailleurs été observé par Coleman et Fults(1982). Contrairement aux résultats de ces chercheurs qui observaient une baisse du concept de soi des élèves doués lorsqu'ils sont regroupés entre eux, l'étude a tout de même noté une augmentation de leur note globale. Cette augmentation a pu cependant avoir été freinée par ce phénomène de la comparaison sociale.

Parallèlement, les élèves qui ont reçu l'enrichissement en créativité n'ont pu se comparer avec les autres élèves, dans ce domaine particulier. Ils n'ont ainsi pas pu se situer eux-mêmes par rapport aux autres élèves car les activités scolaires où les habiletés créatives sont mises en valeur sont très rares présentement dans les

écoles primaires. De plus, les activités proposées ainsi que l'esprit qui a voulu être développé au cours de la session suggérait la plupart du temps, qu'il n'y avait ni de bonnes ni de mauvaises réponses ou productions. Il était ainsi très difficile pour les élèves de se situer par rapport à des normes de compétence.

Lorsque l'on compare le groupe en créativité et le groupe en recherche autonome, on n'observe au post-test aucune différence significative dans le test de concept de soi. Cette situation est intéressante, puisque lors du prétest, les échelles relatives au statut intellectuel et scolaire et à l'apparence physique avaient présenté une différence. Le groupe en créativité a augmenté davantage sa note à ces deux échelles comme l'indiquent les indices de différence de moyennes entre le pré et le post-test.

La comparaison des trois groupes sur le plan de la créativité avait permis, lors du prétest, d'observer que les groupes étaient équivalents autant dans la note globale qu'à chacune des trois caractéristiques observées. Ils ont tous tellement augmenté leur note de créativité qu'ils se retrouvent encore équivalents lors du post-test. Il est impossible de recueillir des observations plus fines pouvant nous renseigner sur l'impact des interventions.

1.4 Quelle est la nature de la relation entre la créativité et le concept de soi?

La relation entre la créativité et le concept de soi n'a pas pu être précisée dans cette étude. Des tests de corrélation n'ont donné aucun résultat significatif. L'hypothèse de lien entre ces deux facteurs n'est cependant pas complètement rejetée. Mal-

gré le manque d'indication statistique d'une relation bilatérale entre le concept de soi et la créativité, plusieurs études mettent en évidence leur lien commun. De plus, la présence de facteurs interreliés peut ne pas avoir été observée mais pourtant, bien exister.

Les études recensées par Purkey (1967) et discutées plus haut soulignent l'importance d'un concept de soi positif dans l'expression de différentes performances individuelles. Sans un concept de soi positif, l'individu a tendance à sous-performer. Or, la créativité est souvent associée à une performance. On l'évalue même grâce à ses manifestations comme l'émission d'idées exprimées par des dessins. Un concept de soi positif pourrait donc être favorable à la créativité puisqu'elle est favorable aux performances en général.

La créativité peut également influencer le concept de soi dans la mesure où cette habileté comporte une ouverture envers son environnement. L'individu créatif est plus sensible à ce qui l'entoure; il est curieux et capable de faire différentes observations originales. Ses habiletés créatives lui permettent de voir et de résoudre nombreux problèmes ou situations. L'individu peut ainsi développer un sentiment positif envers lui-même grâce aux observations de sa compétence ou grâce aux comparaisons qu'il effectue entre ses pairs et lui-même.

Il est possible de penser que la relation entre les deux puisse être plus manifeste chez des sujets chez qui une certaine "métacréativité" serait quelque peu développée. Bruch(1988) présente la métacréativité comme l'étude des observations internes du processus créatif et des caractéristiques personnelles. Au lieu de parler

de métacognition, on utilise souvent les expressions d'introspection, d'auto-description de soi ou de conscience de soi. La métacréativité pourrait permettre aux individus de développer davantage leur potentiel et faciliterait l'élaboration d'une image réaliste d'eux-mêmes. Mais nous n'avons pas considéré cet ordre de conscience dans notre étude. Il s'agit d'ailleurs d'un domaine relativement nouveau.

2. LIMITES DE L'ÉTUDE

La présente étude comporte diverses limites qui sont énoncées dans cette section. Il est question en premier lieu des limites relatives à la problématique de l'étude. Les limites relatives à la méthodologie sont présentées par la suite et seront suivies des limites relatives à la portée de l'étude.

2.1 Limites relatives à la problématique

La clientèle spécifique constituée d'élèves doués nécessite une meilleure connaissance de la part des différents intervenants scolaires. Recueillir des informations auprès de ces élèves représente sans doute, un besoin réel. L'observation s'est effectuée sur deux variables spécifiques soit la créativité et le concept de soi.

Une première limite de l'étude se situe dans le choix des variables observées. Il était nécessaire de faire un choix et celui-ci a été inspiré par l'importance accordée de plus en plus à la créativité dans le développement de la personne et l'identification de l'individu doué. Le concept de soi est si souvent relié à la réalisation de soi et aux performances que l'on songe immédiatement au talent lorsqu'on y fait référé-

rence. Bien que nos choix semblaient bien indiqués, ils signifient aussi l'exclusion des autres aspects ou dimensions. Il y a donc ici une limite car la douance est sans doute, constituée d'un ensemble d'éléments interreliés qu'il vaudrait mieux tenter, d'étudier à partir d'une approche systémique et englobante.

Une deuxième limite tient ici au caractère peut-être trop implicite des définitions de certains concepts utilisés dans notre recherche. Par exemple, que signifie l'expression: aptitudes élevées? Qu'est-ce que l'intelligence? Des questions qui n'ont pas été abordées dans cette étude, d'une manière systématique. On n'a pas choisi, dans le cadre de cette étude, de préciser ce que signifie le concept de douance pour chacun des domaines d'aptitudes. Que signifie: avoir des aptitudes élevées dans le domaine intellectuel, créatif, socioaffectif ou psychomoteur?

Une troisième limite réside dans l'absence de critères ou variables additionnelles pour évaluer l'impact de certaines interventions. La recherche d'indices susceptibles de guider les interventions visant le développement des aptitudes des élèves a, dans cette étude, utilisé l'observation de deux facteurs chez des élèves considérés comme possédant des aptitudes élevées. Il faudrait assurément élargir l'observation de ces élèves et accroître la connaissance des grands domaines d'habiletés.

2.2 Limites relatives à la méthodologie

Certaines limites relatives à la méthodologie peuvent être signalées. En premier lieu, il faut noter le faible nombre d'élèves (166) sur qui les observations ont été recueillies. Tous regroupés dans une même école et fréquentant des classes de

quatrième et cinquième années. Les sujets de cette étude ont permis de recueillir néanmoins certaines observations même si aucune généralisation ne peut être effectuée.

Le modèle d'identification des élèves doués utilisé s'est inspiré d'une définition élargie de la douance. Cette définition élargie permet d'observer la présence d'aptitudes élevées dans quatre domaines généraux. La diversité des instruments et les critères retenus pour la sélection des élèves ont permis de sélectionner le tiers des 166 élèves du bassin principal. Un nombre de 54 élèves doués sur les 166 du départ, cela peut sembler beaucoup; cependant, il témoigne d'une ouverture de la définition et d'un élargissement des cadres de la douance. L'étude n'a pas jugé nécessaire de restreindre davantage les critères d'identification. Des indices ont démontré que chacun des élèves ici sélectionnés possède différentes aptitudes le rendant apte à être identifié comme élève doué. Cette décision, même si elle mérite d'être retenue encore, rend les observations plus difficiles en raison des écarts moins grands entre ces élèves et les élèves réguliers.

L'évaluation des effets d'une session d'enrichissement en créativité et en recherche autonome sur les deux facteurs observés a été limitée par la courte durée des sessions. Plus de rencontres par semaine pendant plus de semaines auraient été préférable. L'instrument d'évaluation en créativité s'est avéré une limite à l'observation des changements. Les résultats ont tellement augmenté que les tests de comparaison de moyennes n'observent aucune nuance entre les élèves ou entre les différentes caractéristiques.

Certains changements ou l'absence de changement pourraient être en partie tributaire d'un effet provoqué par le statut particulier du groupe contrôle. Les élèves de ce groupe peuvent réagir à leur situation en raison de la connaissance de leur rôle dans la recherche. Ils auraient, selon leurs commentaires, préféré participer à l'une des sessions d'enrichissement plutôt que de demeurer dans la classe régulière. Il aurait peut-être fallu ne pas les informer de leur participation à l'étude.

Une autre limite relative à la méthodologie tient au choix des instruments d'observation utilisés. Les tests de concept de soi et de créativité ont laissé entrevoir certaines limites tant au niveau de l'évaluation stricte des variables que dans la possibilité d'observer leurs changements. Cette limite a cependant été reconnue dans plusieurs autres études et témoigne d'un besoin réel d'études supplémentaires dans le domaine de l'évaluation de ces deux concepts.

2.3 Limites relatives à la portée de l'étude

Les résultats obtenus dans cette étude ne permettent pas de généraliser sur la population des élèves doués du même âge. Cela fournit tout de même des indices sur cette clientèle spécifique pour l'école et suggère certaines réflexions.

Les résultats discutés ont davantage une portée relative à la réflexion et à la discussion qu'à l'énoncé de réponses spécifiques. Les champs d'étude comme la douance, la créativité ou le concept de soi sont très complexes chacun séparément et davantage encore lorsqu'on les met en relation entre eux. Il faudrait encore plusieurs investigations sur chacun de ces concepts.

Par contre, l'étude peut être fort utile, notamment pour les enseignants. Ainsi, la démarche d'identification des élèves doués utilisée dans cette étude peut être réutilisée par différents intervenants des milieux de l'éducation. Les renseignements et les instruments fournis faciliteront ce travail. Cette contribution sera peut-être pratique pour les écoles qui désirent mettre en place des services particuliers auprès de leurs élèves doués. La session d'enrichissement en créativité est également détaillée en annexe. La description des rencontres pourra servir aux enseignants ou à tout autre intervenant intéressé par le développement de la créativité.

3. CONCLUSION

L'étude a porté un regard particulier sur un groupe spécifique d'élèves doués du primaire. Elle peut avoir contribué à fournir quelques informations particulières sur leur concept de soi et leur créativité. On a ainsi constaté que les élèves doués présentaient un concept de soi et une créativité supérieurs aux autres élèves.

Le concept de soi est une réalité fort importante dans le comportement humain. Les interventions auprès d'élèves doués doivent s'inspirer des plus récentes données sur ce sujet. Nous avons dressé le portrait général du concept de soi d'un groupe d'élèves doués; cependant, bien des questions n'ont pas été abordées. Il serait intéressant d'examiner plus en détails les renseignements fournis par les élèves dans le test de concept de soi. Ceci permettrait peut-être de découvrir des indices supplémentaires sur cette variable et sur son impact dans la réalisation de soi. Les performances scolaires, les relations avec les pairs, le champ de dépendance, etc..., sont autant de variables qui pourraient être mises en relation avec le concept de soi.

La créativité des élèves doués a également fait l'objet d'une comparaison avec les élèves réguliers. Les résultats ont fourni un portrait intéressant de ce groupe mais bien des éléments nécessiteraient des investigations supplémentaires. Il serait intéressant d'inventorier davantage de situations témoignant de l'importance de la créativité dans les réalisations talentueuses. Mettre en relation les différentes caractéristiques de la créativité avec certaines qualités personnelles comme la perception, la curiosité, etc..., permettrait peut-être de découvrir des liens entre celles-ci. Le développement de la créativité en milieu scolaire est également une question qui mériterait une attention particulière.

L'étude désirait également évaluer les effets provoqués par les interventions sur le concept de soi et la créativité des élèves doués. Il est fort difficile de contrôler l'ensemble des variables lorsqu'on effectue une recherche impliquant des êtres humains. Une foule d'éléments viennent complexifier la situation. Nous désirions tout de même tenter d'observer si des effets étaient apparents dans le concept de soi et la créativité des élèves.

Même si les résultats statistiques ne présentent pas d'indices hautement significatifs, l'importance de l'enrichissement auprès des élèves doués n'est pas remise en cause. En effet, la littérature présente ce type d'intervention comme essentiel dans le cheminement scolaire de ces élèves. Quant au contenu à offrir, il faudrait davantage d'études évaluant plusieurs types d'enrichissement pour pouvoir se prononcer. Même si la courte session en créativité peut sembler être à recommander, il existe bien d'autres approches intéressantes qui pourraient également présenter un intérêt.

La liaison symétrique entre la créativité et le concept de soi n'a pas été observée à travers les résultats obtenus dans l'étude. Il pourrait être intéressant cependant de poursuivre la réflexion sur ce sujet.

Le questionnaire d'attitudes créatives, complété par les élèves lors de la démarche d'identification, pourrait faire l'objet d'une analyse plus approfondie. Cet instrument tente justement d'observer le concept de soi créatif de l'élève. Il pourrait être intéressant notamment, de comparer les réponses des élèves à ce questionnaire avec d'autres informations comme leurs résultats aux tests de créativité ou de concept de soi. Cette analyse pourrait peut-être faire apparaître de précieuses pistes pour des travaux futurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALVINO, J., McDONNEL, R.C., RICHERT, S. (1981). National Survey of Identification Practices in Gifted and Talented Education, *Exceptional Children*, 48, n° 2, Oct., 124-132.
- AMÉGAN, S.K. (1977). *Étude du retentissement de l'organisation pédagogique sur le développement de la pensée créative au niveau de l'école élémentaire*. Thèse de doctorat. Université libre de Bruxelles.
- BERT, C. (1981). Entretien avec Dan Bitan, le spécialiste des surdoués. *Psychologie*, n°132, Janvier.
- BERTRAND Y., VALOIS, P. (1982). *Les options en éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- BORTHWICK, B., DOW, I., LEVESQUE, D., BANKS, R. (1980). *Les élèves surdoués au Canada*. Résultats d'une enquête de l'Association Canadienne d'Éducation, Ontario: Association Canadienne d'Éducation.
- BRUCH, C.B. (1988). Metacreativity: Awareness of thoughts and feelings during creative experiences, *The Journal of Creative Behavior*, 22, n° 2, Second quarter, 112-122.
- CANTOR, L.C., *et al.* (1979). A brief Affective Education Intervention with Gifted and Non-Gifted Children, *Creative Child and Adult Quarterly*, 4, n° 2, 81-86.
- CHAUVIN, R. (1976). *Les surdoués: Études américaines*. Paris: Stock.
- COLEMAN, M.J., FULTS, B.A., (1982). Self-Concept and the Gifted Classroom, The role of Social Comparisons, *Gifted Child Quarterly*, 26, n° 3, Summer.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1983). *La place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence*. Québec: Publications officielles .

- COSDEN, M. (1984). Piers-Harris Children's Self Concept Scale, *Test Corporation of America*, 511-21.
- DEAN, R.S. (1977). Effects of Self-Concept on Learning with Gifted Children, *Journal of Educational Research*, 70, n° 6, 315-318.
- CRACKER de, R. (1951). *Les enfants intellectuellement doués*. France: P.U.F.
- DIRKS, J., QUARFOTH, J. (1981). Selecting Children for Gifted Classes: Choosing for Breadth Vs. Choosing for Depth, *Psychology in the Schools*, 18, n° 4, Oct., 437-448.
- GAGNE, F. (1983). Douance et Talent: Deux concepts à ne pas confondre, *Apprentissage et Socialisation*, 6, n° 3, Sept., 146-59.
- GAUTHIER, W.J. Jr, YARWORTH, J.S. (1980). Conceptual and Methodological Considerations in Self-Concept and Participation in School Activities Reanalyzed, *Journal of Education Psychology*, 72, n° 2, 167-69.
- GAUTHIER, W.J. Jr, *et al.* (1980). Le rehaussement de l'estime de soi par la modification des auto-verbalisations, *Modification du Comportement*, 10, n° 3.
- GETZELS, J.W., JACKSON, P.W. (1962). *Creativity and intelligence : explorations with gifted students*. NYC: Wiley.
- GUILFORD, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. NYC: McGraw-Hill.
- GUILFORD, J.P. (1977). *Way beyond the IQ, Guide to improving intelligence and creativity*. Buffalo: The Creative Education Fondation Inc.
- HART, F. (1986). *Les doués à l'école , douance, personnalité et rendement scolaire*. Montréal: Agence D'Arc Inc.
- HÉROUX, L., FARREL, M. (1985). Le développement du concept de soi chez l'enfant de 5 à 8 ans, *Revue des Sciences de l'Éducation*. XI, n° 1.

- HUTEAU, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. France: P.U.F.
- JANOS, P., FUNG H.C., ROBINSON, N.M. (1985). Self-Concept, Self-Esteem and Peer Relations Among Gifted Children who feel "Different", *Gifted Child Quarterly*, 29, n° 2, Spring, 78-81.
- JOHNSON, B.W., KANOY, K.W. (1980). Locus of Control and Self-Concept in Achieving and Underachieving bright elementary students, *Psychology in the Schools*, 17, n° 3, July, 395-399.
- KANOY, R.C., JOHNSON, B.W., KANOY, K.W. (1980). Locus of Control and Self-Concept in Bright Elementary Students, *Psychology in the Schools*, 17, n° 3, July .
- KELLY, L. (1983). *Une étude de généralisabilité de l'échelle de concept de soi pour enfants de Piers-Harris*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- LARIVÉE, S. (1980). Les handicapés par le haut: les surdoués, *La revue Canadienne de Psycho-Education*, 10, n° 1.
- L'ÉCUYER, R. (1978). *Le concept de soi*. France: P.U.F.
- LEDUC, A. (1980). L'apprentissage et le changement des attitudes envers soi-même: le concept de soi, *Revue canadienne de l'Éducation*, 5, n° 4.
- LEDUC, A. (1980). L'apprentissage et le changement des attitudes: L'approche interactionniste de Staats, *Revue canadienne de l'Éducation*, 5, n° 3 .
- LEDUC, A. (1978). Vers un meilleur concept de soi, *Apprentissage et socialisation*, 1, n° 3.
- LEMAHIEU, B. (1980). Synthesis of Research on the Gifted, *Educational Leadership*, Dec., 261-266.
- LETELLIER, M. (1982). *Extraversion et estime de soi chez l'enfant âgé de 9 à 12 ans*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.

- MASSÉ, P. (1980). *Recherche théorique et analyse de certaines activités concernant les enfants doués ou talentueux*. Rapport présenté à la division des Ressources et du développement, C.E.C.M.
- MEEKER, M.N. (1969). *The structure of intellect: its interpretations and uses*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1985). *Les élèves doués et talentueux à l'école: État et développement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- NATIONAL ASSOCIATION OF INDEPENDENT SCHOOLS (1978). *Teaching the Gifted and Talented in The Regular Classroom*. Occasional Paper. (EC113500)
- PARÉ, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte II, Créativité et apprentissage*. Victoriaville: Ed. NHP.
- PIERS, E.V., HARRIS, D.B. (1964). Age and Other Correlates of Self-Concept in Children, *Journal of Educational Psychology*, 55, n° 2, 91-95.
- PIERS, E.V. (1969). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville, Tennessee: Counsellor Recordings and Tests.
- POIRIER, J. (1983). Bref historique de l'éducation des enfants doués et talentueux, *Apprentissage et Socialisation*, 6, n° 3, Sept., 137-45.
- POIRIER, J. (1986). Réflexions sur la douance, *Vie pédagogique*, n° 41, Mars.
- PURKEY, W.W. (1967). The self and Academic Achievement, *Research Bulletin*, Florida Educational Research and Development Council, 3, n° 1, Spring.
- RENZULLI, J.S. (1979). *What makes giftedness: A reexamination of the definition of the gifted and talented*. Brief. n° 6. Los Angeles: National/State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented.
- RENZULLI, J.S. (1984). The Triad/Revolving Door System: A Research-Based Approach to Identification and Programming for the Gifted and Talented, *Gifted Child Quarterly*, 28, n° 4, Fall.

- RENZULLI, J.S. (1980). Will the Gifted Child Movement Be Alive and Well in 1990?, *Gifted Child Quarterly*, 24, n° 1, Winter.
- RIMM, S. (1984). The Characteristics Approach: Identification and Beyond, *Gifted Child Quarterly*, 28, n° 4, Fall, 181-87.
- ROBERGE, J.Y. (1986). Douance et talent: Où allons-nous? Où en sommes-nous?, *Vie pédagogique*, n° 46, Mars, p. 18.
- ROBINSON, M.L. (1980). SEAGULL; A Project for Releasing the Potential of the Gifted, *Childhood Education*, 56, n° 5, 268-273.
- ROGERS, C. (1969). *Liberté pour apprendre*. Traduit par D. Le Bon en 1976. Paris: Dunod .
- RUBLE, D.N., BOGGIANO, A.K., FELDMAN, N.S., LOEBL, J.H. (1980). Developmental Analysis of the Role of Social Comparison in Self-Evaluation, *Developmental Psychology*, 16, n° 2, 105-115.
- SAURENMAN, D., MICHAEL, W.B. (1980). Differential placement of grades four, five and six on measures of field dependence/field independence, creativity and self-concept, *Gifted Child Quarterly*, 24, n° 2, Spring .
- SCHIFF, M. (1982). *L'intelligence gaspillée, Inégalité sociale, injustice scolaire*. Paris: Seuil.
- SHAVELSON, R.J., BOLUS, R. (1982). Self-Concept: The Interplay of Theory and Methods, *Journal of Educational Psychology*, 74, n° 1, 3-17.
- SHAVELSON, R.J., HUBNER, J.J., STANTON, G.C. (1976). Self-Concept : Validation of Construct Interpretations, *Review of Educational Research*, 46, n° 3, Summer, 407-41.
- SISK, D. (1972). Relationship between Self-Concept and Creativity: Theory into Practice, *Gifted Child Quarterly*, 16, n° 3, 229-234.
- SMITH, M.D. (1980). *Affective Reactions to Academic Outcomes: A social Comparison Perspective*. Montréal: Rapport présenté à l' A. P. A., Sept.

- TAYLOR, W.C. (1964). *Creativity : Progress and Potential*. New-York: McGraw-Hill.
- TERRASSIER, J.C. (1981). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, France: E.S.F.
- TIDWELL, R. (1980). A Psycho-Educational Profile of 1 593 Gifted High School Students, *Gifted Child Quarterly*, 24, n° 2, Spring, 63-68.
- TORRANCE, E.P. (1962). *Guiding creative talent..* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- TORRANCE, E.P. (1984). The Role of Creativity in Identification of the Gifted and Talented, *Gifted Child Quarterly*, 28, n° 4, Fall.
- TORRANCE, E.P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical Manuel*. Bensenville, Illinois: Scholastic Testing Service.
- TREFFINGER, D.J., ISAKSEN, S.G., FIRESTIEN, R.L. (1983). Theoretical perspective on creative learning and its facilitation: An overview, *Journal of creative behavior*. 17, n° 1, First quarter, 9-17.
- WINNE, P.H., WOODLANDS, M.J., WONG, B.Y.L. (1982). Comparability of Self-Concept among Learning Disabled, Normal and Gifted Students, *Journal of Learning Disabled*, 15, n° 8, Oct.

ANNEXE I

Questionnaires et tests

Jeu de créativité

Nom : _____

Classe : _____

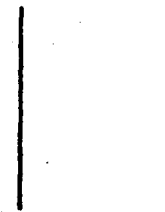
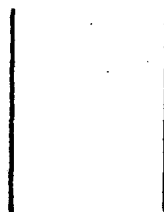
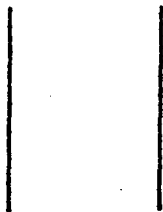
Date : _____

Sur cette page et sur les suivantes, on a dessiné des traits. Nous allons voir combien de dessins différents tu peux faire à partir de chaque série de deux traits. Avec un crayon de plomb, tu peux ajouter des choses aux deux traits, dessus, à l'intérieur ou à l'extérieur, comme tu veux. Il faut que les deux traits de départ restent la partie la plus importante de ton dessin.

Fais bien attention que tes dessins ne soient pas pareils. Tu donneras un nom à chaque dessin dès que terminé.

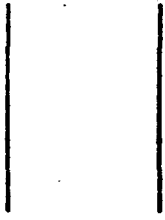


1. _____ 2. _____ 3. _____

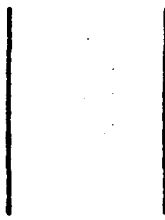


4. _____ 5. _____ 6. _____

Continue sur la page suivante



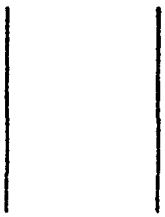
7.



8.



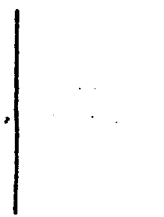
9.



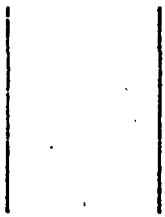
10.



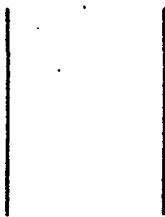
11.



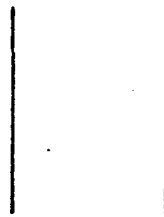
12.



13.

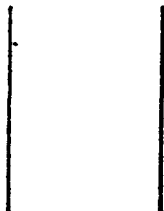


14.

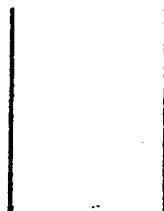


15.

Continue sur la page suivante



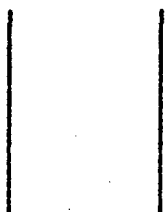
16. _____



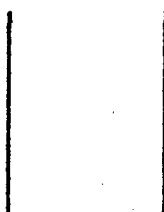
17. _____



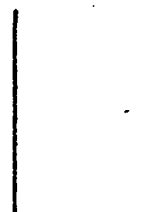
18. _____



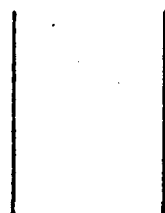
19. _____



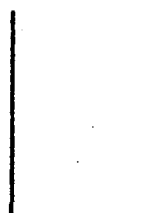
20. _____



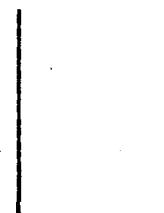
21. _____



22. _____

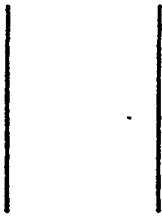


23. _____

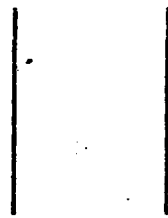


24. _____

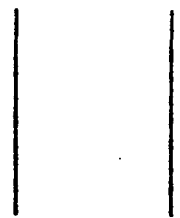
Continue sur la page suivante



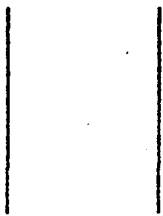
25. _____



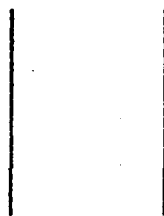
26. _____



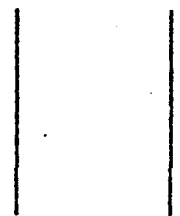
27. _____



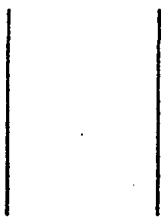
28. _____



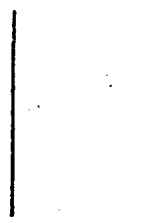
29. _____



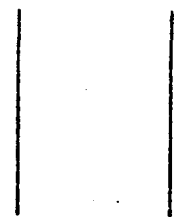
30. _____



31. _____



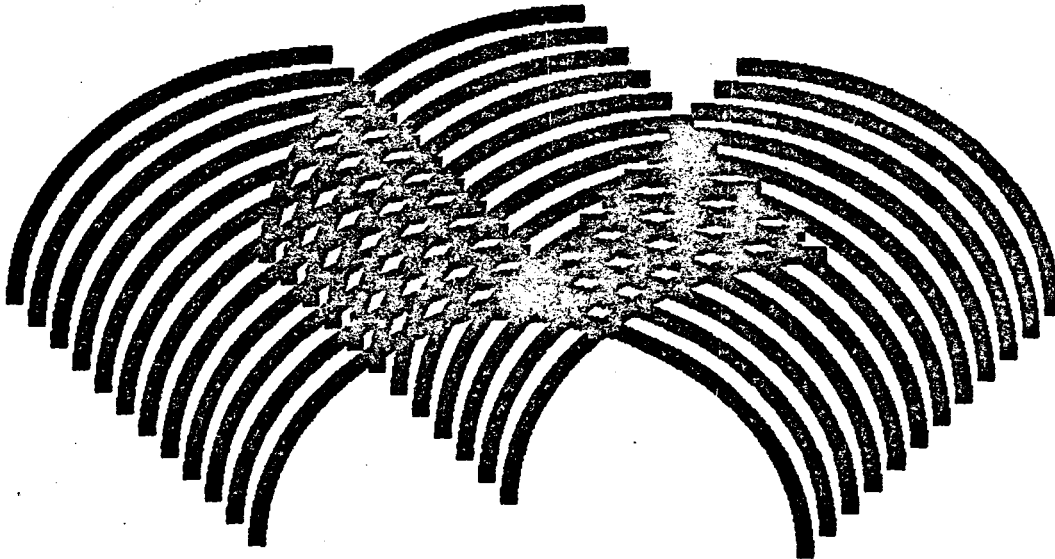
32. _____



33. _____

**Les attitudes divergentes.
Dr. Frank Williams.**

**JE ME PRÉSENTE
TEL QUE JE SUIS**



NOM _____ DEGRÉ _____

ÉCOLE _____ DATE _____

INSTRUCTIONS

Voici un exercice qui t'aidera à te présenter. Il y a des phrases qui font comme si tu parlais de toi à quelqu'un. Quelques fois ce sera vraiment comme toi mais d'autres ne te ressembleront pas. À côté de chaque phrase, tu choisiras la colonne qui ira le mieux avec ce que tu es vraiment.

Si une phrase est vraie pour toi, tu feras un **X** dans la colonne: **Tout à fait vrai pour moi (OUI)** . Certaines phrases peuvent être vraies seulement quelques fois pour toi, tu feras alors un **X** dans la colonne **Un peu vrai et un peu faux (PEUT-ETRE)**. D'autres phrases ne te ressemblent pas du tout, tu feras alors un **X** dans la colonne **Tout à fait faux pour moi (NON)**. Enfin, il peut arriver que tu ne réussisses pas à te décider par rapport à une phrase, tu feras alors un **X** dans la colonne : **Je ne peux pas me décider (JE NE SAIS PAS)**.

Réponds à chaque phrase rapidement sans trop réfléchir.
Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Réponds la première chose qui te vient à l'esprit pour chaque phrase. Ce n'est pas un exercice limité dans le temps, mais travaille rapidement. Souviens-toi bien de choisir la réponse qui parle vraiment de toi . Place un **X** dans la colonne qui ressemble le plus à ce que tu es.

	Tout à fait vrai pour moi OUI	Un peu vrai et un peu faux. PEUT- ETRE	Tout à fait faux pour moi NON	Je ne peux pas me décider. JE NE SAIS PAS
1. À l'école j'essaie de deviner les choses quand je ne les sais pas.				
2. J'aime regarder les choses attentivement pour trouver des détails que je n'avais pas vu avant.				
3. Je pose habituellement des questions quand je ne sais pas quelque chose.				
4. J'aime avoir à l'avance un plan détaillé quand je fais quelque chose.				
5. Je veux savoir que j'ai des chances de gagner avant de choisir un nouveau jeu.				
6. J'aime imaginer des choses au sujet de ce que je ne connais pas et aimerais connaître.				
7. Si je ne réussis pas à faire quelque chose du premier coup, je change de jeu.				
8. Je ne choisis jamais un jeu si personne d'autres ne l'a essayé encore.				
9. J'aime faire des choses de la même manière plutôt que de trouver de nouvelles façons.				
10. J'aime vérifier pour savoir si les choses sont vraiment comme on le dit.				

	Tout à fait vrai pour moi OUI	Un peu vrai et un peu faux. PEUT- ETRE	Tout à fait faux pour moi NON	Je ne peux pas me décider. JE NE SAIS PAS
11. J'aime faire beaucoup de choses nouvelles.				
12. J'aime me faire de nouveaux amis.				
13. J'aime imaginer des choses qui ne me sont jamais arrivées pour le vrai.				
14. Il pourrait être possible que je devienne un jour, un artiste, un musicien ou un poète.				
15. Certaines de mes idées sont tellement captivantes, que j'en oublie tout le reste.				
16. J'aimerais mieux vivre et travailler sur une station spatiale qu'ici sur la terre.				
17. Je deviens nerveux quand je ne sais pas ce qui arrivera par la suite.				
18. J'aime les choses qui sont différentes.				
19. Je me demande souvent ce que les autres pensent.				
20. J'aime les histoires ou les émissions de télévision qui présentent des choses qui sont arrivées dans le passé.				

	Tout à fait vrai pour moi OUI	Un peu vrai et un peu faux. PEUT- ETRE	Tout à fait faux pour moi NON	Je ne peux pas me décider. JE NE SAIS PAS
21. Je me sens bien quand je rejoins des amis et que je peux partager mes idées.				
22. Je reste habituellement calme quand je fais quelque chose de mal ou quand je fais une erreur.				
23. Quand je serai plus grand, j'aimerais faire quelque chose que personne n'a pensé encore.				
24. J'aime les personnes qui ont des habitudes stables ou qui font toujours les choses de la même façon tout le temps.				
25. D'habitude, je n'aime pas tellement les règlements.				
26. J'aime résoudre un problème même s'il n'y a pas vraiment de bonnes ou de mauvaises réponses.				
27. Il y a plusieurs choses que j'aimerais essayer.				
28. Quand je trouve une réponse à un problème, j'aime m'en tenir là plutôt que d'essayer d'en trouver d'autres.				
29. Je n'aime pas parler en avant de la classe.				
30. Quand je lis ou regarde la télévision, j'aime me mettre dans la peau de quelqu'un dans l'histoire.				

	Tout à fait vrai pour moi OUI	Un peu vrai et un peu faux. PEUT- ETRE	Tout à fait faux pour moi NON	Je ne peux pas me décider. JE NE SAIS PAS
31. J'aime imaginer comment les gens vivaient il y a 200 ans.				
32. Je n'aime pas ça quand mes amis ne me laissent prendre aucune décision.				
33. J'aime fouiller dans de vieilles malles ou boîtes, juste pour voir ce qu'il y a dedans.				
34. J'aimerais que mes parents et mes professeurs fassent toujours les choses de la même manière au lieu de changer tout le temps.				
35. Je n'aime pas les changements d'horaire ou les imprévus.				
36. C'est agréable d'essayer quelque chose et de voir ensuite si je suis bon.				
37. C'est agréable de faire des casse-tête ou des jeux qui demandent de prévoir à l'avance ce qui peut se passer par la suite.				
38. Je m'intéresse à différents appareils pour savoir comment ils sont faits ou comment ils fonctionnent.				
39. Mes meilleurs amis détestent avoir des idées drôles ou folles.				
40. J'aime avoir des idées nouvelles même si je ne peux rien faire avec par la suite.				

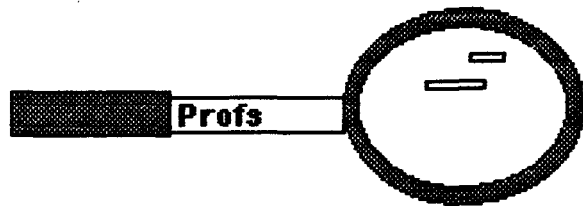
IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE TALENTUEUX EN LEADERSHIP

Si des élèves de votre classe peuvent être décrits par tous ou quelques-uns des traits suivants, nommez ces élèves et inscrivez les numéros des caractéristiques présentes pour chacun d'eux.

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1. LANGAGE | S'exprime bien, a une bonne maîtrise du langage et peut être facilement compris. |
| 2. RESPONSABILITÉ | Présente un sens des responsabilités et une habileté à mener à bonne fin, des tâches identifiées. |
| 3. COLLABORATION | Présente un comportement collaborateur avec ses pairs ou professeurs. |
| 4. SOCIABILITÉ | Aime les relations et le travail avec les autres. |
| 5. DOMINANCE | Gère généralement l'activité poursuivie. |
| 6. FLEXIBILITÉ ET ADAPTATION | Tolère les changements de la routine et s'ajuste facilement aux nouvelles situations. |
| 7. FORCE PHYSIQUE | Présente de la force, de l'endurance et une santé à travers un contrôle personne et une bonne posture. |
| 8. CONFIANCE | Sentiment de fierté et d'assurance quand il parle ou travaille avec les autres. |
| 9. DEGRÉ D'ACTIVITÉ | Utilise beaucoup d'énergie, maintient une participation active avec les gens ou les projets et présente un grand enthousiasme pour les gens ou les projets. |
| 10. APPRÉCIATION | Semble bien aimé des pairs et autres personnes. |
| 11. RÉOLUTION DE PROBLEMES | Facilite la communication de groupe, les résolutions de conflit et l'activité autour de la réalisation d'un but. |
| 12. CONNAISSANCE ET EXPÉRIENCE | Possède une maturité dans les expériences vécues, les élèves réfèrent à lui pour des connaissances spéciales. |

Nom d'un ou de quelques élèves et numéros des caractéristiques correspondantes.

" VOTRE CLASSE À LA LOUPE "



Nom: _____

Groupe: _____

1. Qui saisit rapidement et sans difficulté la plupart des notions scolaires ?

2. Qui réfléchit avec beaucoup de profondeur sur ce qui l'entoure ou ce qu'il apprend ?

3. Qui s'intéresse à beaucoup de sujets ou domaines différents ?

4. Qui connaît beaucoup de mots et parle avec un vocabulaire très riche ?

5. Qui est original et a toujours beaucoup d'idées sur les problèmes qu'il rencontre ?

6. Qui possède les qualités nécessaires à un bon président de classe ?

7. Qui est le plus à l'aise pour parler devant la classe ?

8. Qui s'entend le mieux avec les autres et est aimé de tous ?

9. Qui a le plus de facilité à résoudre les problèmes variés qu'il rencontre ?

10. Qui est toujours le premier à se mettre au travail ou semble le plus motivé à travailler ?

11. Qui est le plus persévérant ou travaille longtemps sans se fatiguer ?

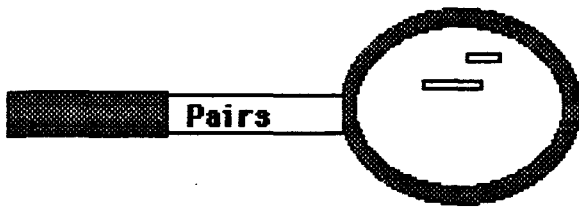
12. Qui exprime souvent son idée personnelle même si elle est différente du professeur ou des autres élèves ?

13. Qui a l'air plus mature que les autres, dans un ou plusieurs domaines (intellectuel, affectif , social ou physique) ?

14. Qui démontre une grande curiosité et un désir d'apprendre ?

15. Qui a un sens de l'humour développé ?

" VOTRE CLASSE À LA LOUPE "



Nom: _____

Groupe: _____

1. Qui comprend rapidement et sans difficulté la plupart des notions scolaires ?

2. Qui s'intéresse à beaucoup de sujets ou de choses différentes ?

3. Qui connaît beaucoup de mots et parle avec un vocabulaire très riche ?

4. Qui possède les qualités nécessaires à un bon président de classe ?

5. Qui est le plus à l'aise pour parler devant la classe ?

6. Qui s'entend le mieux avec les autres et est aimé de tous ?

7. Qui est toujours le premier à se mettre au travail ou semble le plus motivé à travailler ?

8. Qui est le plus persévérant ou travaille longtemps sans se fatiguer ?

9. Qui a le plus de facilité à résoudre les problèmes variés qu'il rencontre ?

10. Qui a le sens de l'humour le plus développé ?

CE QUE JE PENSE DE MOI-MEME

NOMSEXE

DATE DE NAISSANCE AGE

DEGRÉ ÉCOLE

DIRECTIVES

Voici un ensemble de phrases. Quelques-unes de ces phrases sont vraies pour toi, alors tu fais un cercle autour du "oui". D'autres phrases ne sont pas vraies pour toi, alors tu fais un cercle autour du "non". Réponds à chaque question, même si certaines sont difficiles , mais n'encercle pas le 'oui" et le "non" en même temps. Rappelle-toi que tu dois faire un cercle autour du "oui" si la phrase est vraie pour toi ou faire un cercle autour du "non" si la phrase n'est pas vraie pour toi. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Tu es le seul à pouvoir nous dire ce que tu penses de toi-même, aussi nous espérons que tu marqueras la réponse qui correspond à tes sentiments. Si tu n'as pas bien compris ce qu'il faut faire, pose des questions.

1. Dans ma classe, les élèves se moquent de moi	oui	non
2. Je suis heureux	oui	non
3. J'ai de la misère à me faire des amis	oui	non
4. Je suis souvent triste	oui	non
5. Je suis intelligent	oui	non
6. Je suis timide	oui	non
7. Je suis nerveux quand le professeur me pose des questions	oui	non
8. Je ne me trouve pas beau	oui	non
9. Lorsque je serai grand, je serai quelqu'un d'important	oui	non
10. Je suis inquiet quand j'ai un examen en classe	oui	non
11. Les autres élèves ne m'aiment pas	oui	non
12. Je me conduis bien à l'école	oui	non
13. D'habitude, c'est de ma faute quand quelque chose va mal	oui	non
14. Je cause des problèmes à ma famille	oui	non
15. Je suis fort , physiquement	oui	non
16. J'ai de bonnes idées	oui	non
17. Dans ma famille, je suis quelqu'un d'important	oui	non
18. D'habitude, j'aime faire les choses comme ça me plaît	oui	non
19. Je suis habile de mes mains	oui	non
20. J'abandonne facilement	oui	non
21. Je réussis bien à l'école	oui	non
22. Je fais beaucoup de bêtises	oui	non
23. Je dessine bien	oui	non
24. Je suis bon en musique	oui	non
25. Je me conduis mal à la maison	oui	non
26. Je suis lent à finir mes devoirs	oui	non
27. Je suis quelqu'un d'important dans ma classe	oui	non
28. Je suis nerveux	oui	non
29. J'ai de beaux yeux	oui	non
30. Je suis capable de bien parler devant la classe	oui	non
31. À l'école, je suis dans la lune	oui	non
32. J'agace mes frères, mes soeurs ou mes amis	oui	non
33. Mes amis aiment mes idées	oui	non
34. Je m'attire souvent des ennuis	oui	non
35. Je suis obéissant à la maison	oui	non
36. J'ai de la chance	oui	non
37. Je m'inquiète beaucoup	oui	non
38. Mes parents sont trop exigeants avec moi	oui	non
39. J'aime être comme je suis	oui	non
40. J'ai l'impression que les autres font comme si je n'étais pas là	oui	non

41. J'ai de beaux cheveux	oui	non
42. J'essaie souvent de rendre service à l'école	oui	non
43. J'aimerais être différent	oui	non
44. Je dors bien la nuit	oui	non
45. Je déteste l'école	oui	non
46. Quand on joue, les autres me choisissent dans les derniers	oui	non
47. Je suis souvent malade	oui	non
48. Je suis souvent méchant avec les autres	oui	non
49. Mes camarades d'école trouvent que j'ai de bonnes idées	oui	non
50. Je suis malheureux	oui	non
51. J'ai beaucoup d'amis	oui	non
52. Je suis de bonne humeur	oui	non
53. La plupart du temps, j'ai de la misère à comprendre	oui	non
54. Je suis beau, belle	oui	non
55. J'ai beaucoup d'énergie	oui	non
56. Je me bagarre souvent	oui	non
57. Les gars m'aiment bien	oui	non
58. Les gens sont souvent sur mon dos (après moi)	oui	non
59. Mes parents sont déçus de moi (désappointés)	oui	non
60. J'ai un visage agréable	oui	non
61. Quand j'essaie de faire quelque chose, on dirait que tout va mal	oui	non
62. À la maison, tout le monde est sur mon dos	oui	non
63. Je suis le chef dans les jeux et les sports	oui	non
64. Je suis maladroit	oui	non
65. Dans les jeux et les sports, je regarde les autres au lieu de jouer	oui	non
66. J'oublie ce que j'apprends	oui	non
67. Je m'entends facilement avec les autres	oui	non
68. Je me fâche facilement	oui	non
69. Les filles m'aiment bien	oui	non
70. Je suis bon, bonne en lecture	oui	non
71. J'aime mieux travailler seul plutôt qu'en groupe	oui	non
72. J'aime mon frère , ma soeur, mes amis	oui	non
73. Je parais bien , physiquement	oui	non
74. J'ai souvent peur	oui	non
75. J'échappe ou je brise toujours quelque chose	oui	non
76. On peut me faire confiance	oui	non
77. Je suis différent des autres	oui	non
78. J'ai des idées mauvaises	oui	non
79. Je pleure facilement	oui	non
80. Je suis une bonne personne	oui	non

Clé de correction
Échelle de concept de soi
pour enfants de Piers-Harris

Numéro d'énoncés	Choix pour un concept positif	Sous-échelles	Numéro d'énoncés	Choix pour un concept positif	Sous-échelles
1	non	-5	21	oui	-1-2
2	oui	-6	22	non	-1
3	non	-5	23	oui	-
4	non	-4	24	oui	-
5	oui	-2-3	25	non	-1
6	non	-4-5	26	non	-2
7	non	-2-4	27	oui	-2
8	non	-3-4	28	non	-4
9	oui	-2	29	oui	-3
10	non	-4	30	oui	-2
11	non	-5	31	non	-2
12	oui	-1-2	32	non	-
13	non	-1	33	oui	-2-3
14	non	-1	34	non	-1
15	oui	-3	35	oui	-1
16	oui	-2	36	oui	-6
17	oui	-2	37	non	-4
18	non	-	38	non	-1
19	oui	-	39	oui	-4-6
20	non	-4	40	non	-4-5

Sous-échelles: 1- Comportement
2- Statut académique et intellectuel
3- Qualités et Apparence physique
4- Anxiété
5- Popularité
6- Joie et satisfaction

Clé de correction (suite)
Échelle de concept de soi
pour enfants de Piers-Harris

Numéro d'énoncés	Choix pour un concept positif	Sous-échelles	Numéro d'énoncés	Choix pour un concept positif	Sous-échelles
41	oui	-3	61	non	-
42	oui	-2	62	non	-1
43	non	-4-6	63	oui	-3
44	oui	-	64	non	-
45	non	-1	65	non	-5
46	non	-5	66	non	-2
47	non	-	67	oui	-6
48	non	-1	68	non	-
49	oui	-2-3	69	oui	-3-5
50	non	-4-6	70	oui	-2
51	oui	-5	71	non	-
52	oui	-6	72	oui	-
53	non	-2	73	oui	-3
54	oui	-3	74	non	-4
55	oui	-	75	non	-
56	non	-1	76	oui	-
57	oui	-3	77	non	-5
58	non	-5	78	non	-1
59	non	-1	79	non	-4
60	oui	-3-6	80	oui	-1-6

Sous-échelles: 1- Comportement
2- Statut académique et intellectuel
3- Qualités et Apparence physique
4- Anxiété
5- Popularité
6- Joie et satisfaction

ANNEXE II

Session d'enrichissement en créativité

ENRICHISSEMENT EN CRÉATIVITÉ

Description des huit rencontres

Rencontre 1

- 1^o L'animatrice se présente et elle explique le projet d'enrichissement aux élèves. Elle définit la créativité comme étant une habileté à générer des idées nouvelles.
- 2^o Les élèves sont invités à se présenter en se comparant à un animal. Une petite feuille pliée en deux leur est fournie; on leur demande de dessiner l'animal qui possède une ou des qualités communes avec eux. Sur la page suivante, ils expliquent pourquoi l'animal choisi et eux, se ressemblent.
- 3^o L'animatrice invite les élèves à bien regarder la paille qu'elle leur présente. À partir de l'observation de la forme cylindrique de l'objet, les élèves trouvent le plus d'objets possible possédant aussi cette forme. Ils les notent par écrit puis on en discute en groupe.
- 4^o Différents bruits, enregistrés sur cassette, sont présentés aux élèves: voiture qui démarre, clé dans une serrure, séchoir à cheveux, etc... Les élèves doivent tenter d'identifier ce qui a pu produire ces sons. Ils doivent prendre des chances lorsqu'ils ne le savent pas. Après avoir noté leurs hypothèses individuellement, les élèves en discutent en grand groupe.

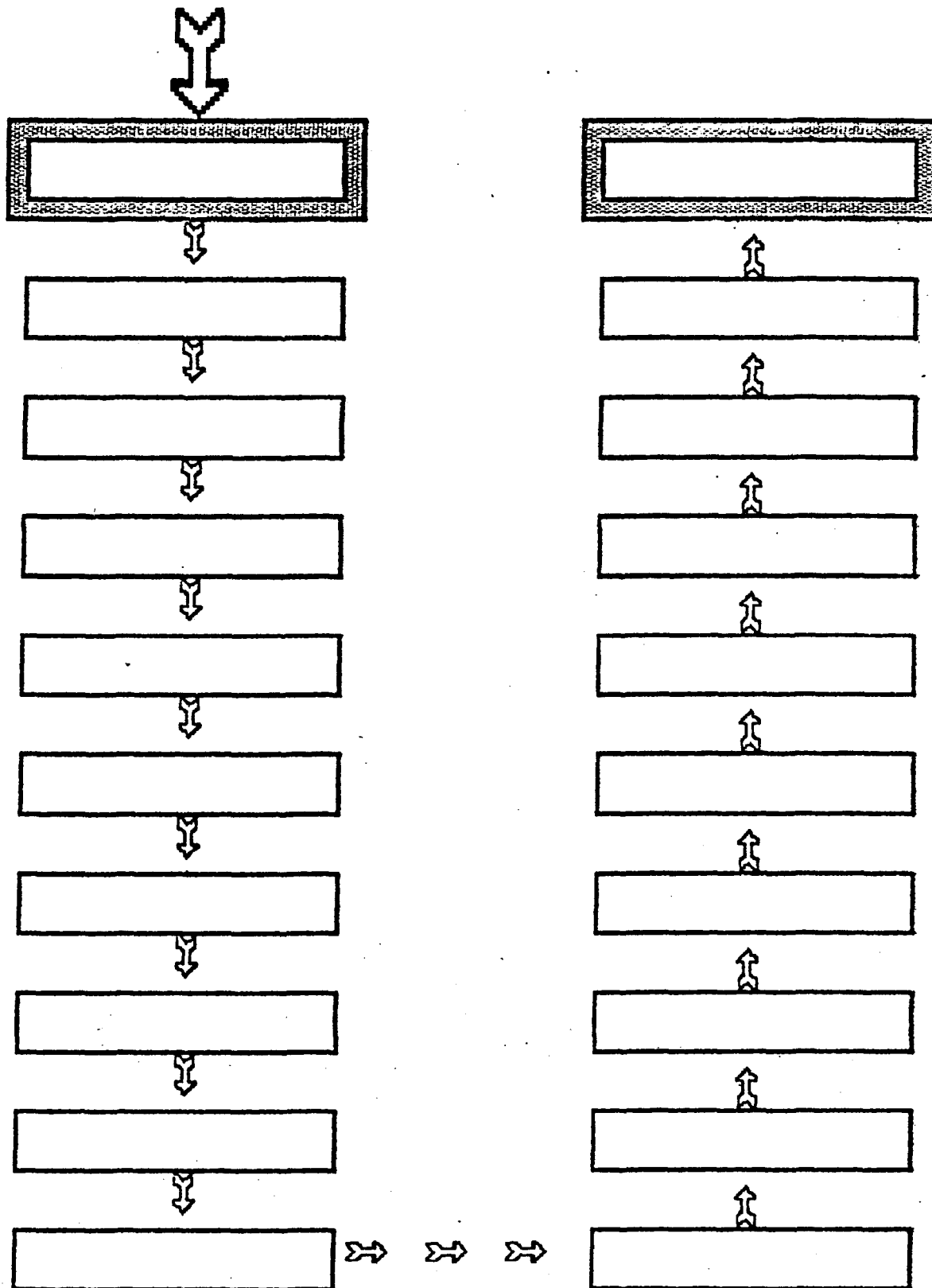
ENRICHISSEMENT EN CRÉATIVITÉ

Description des huit rencontres

Rencontre 2

- 1^o L'animatrice présente aux élèves, une planche de dessins de divers objets commençant tous par le phonème [CA], par exemple une carotte, un cadran, une camisole, etc... Les élèves sont invités par la suite à dessiner le plus d'objets possible commençant par le phonème [RA].
- 2^o Cinq extraits de musique contenant des caractères spécifiques, sont présentés aux élèves, ex. Marche triomphale (Aïda), l'été des Quatre saisons de Vivaldi, etc... Les élèves sont invités à écouter ces extraits les yeux clos afin de favoriser l'apparition d'images inspirées par la musique. Ils notent ces images et tout le groupe les partage à la fin de l'exercice.
- 3^o L'animatrice invite les élèves à bien regarder la chaise qu'ils ont sous les yeux. Guidés par l'animatrice, ils en ressortent le plus d'attributs possible, ex: dossier, quatre pattes, siège, matériau... Les élèves se placent par la suite, en groupe de quatre. Ils sont invités à suggérer des modifications pouvant améliorer ce meuble. On les invite à être original et à ne pas s'interroger sur la faisabilité des modifications souhaitées.
- 4^o À partir d'un mot de départ commun pour tous (lapin), les élèves sont invités à élaborer une chaîne de mots de manière à ce que chaque mot écrit ait toujours un lien avec celui qui le précède. Les élèves utilisent une feuille préparée. (Voir page suivante)

ASSOCIATIONS D'IDÉES



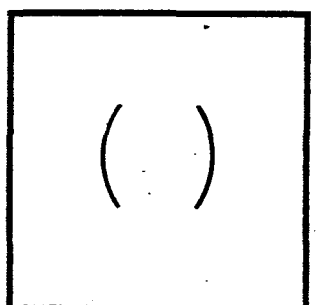
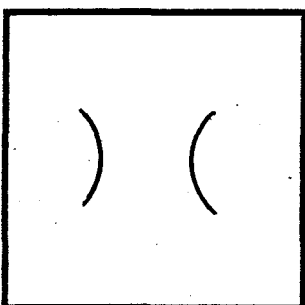
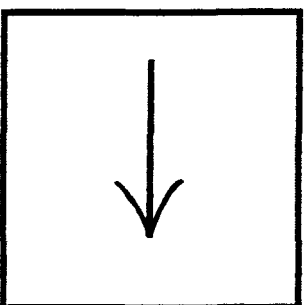
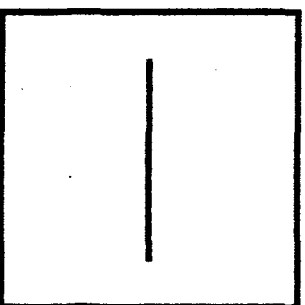
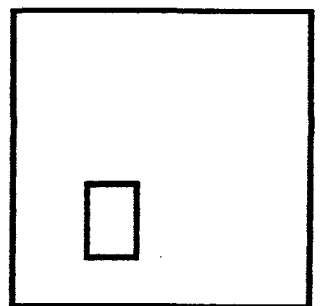
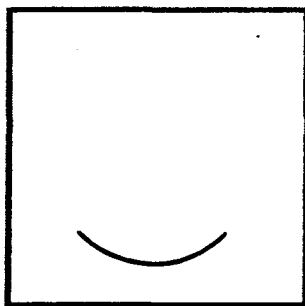
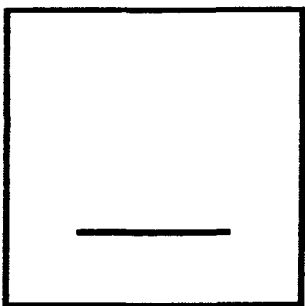
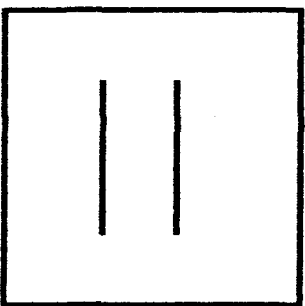
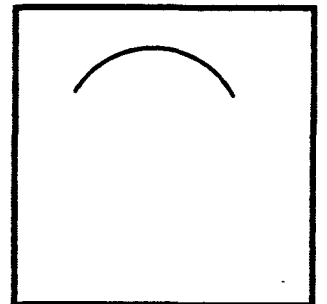
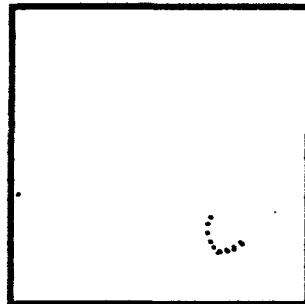
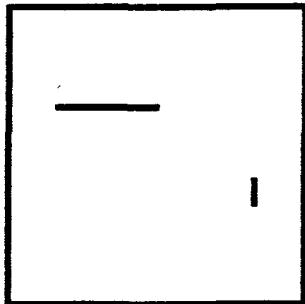
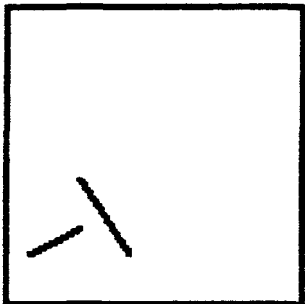
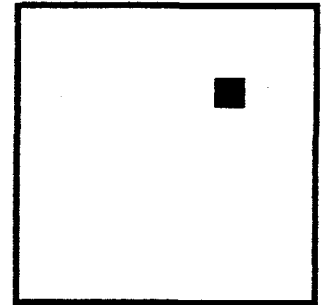
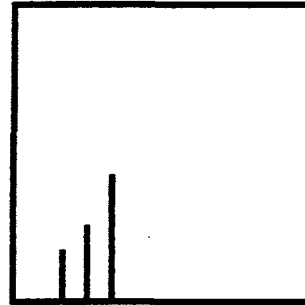
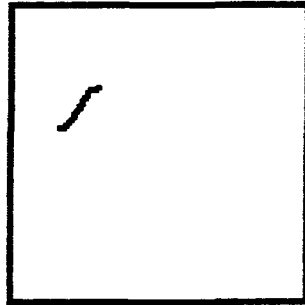
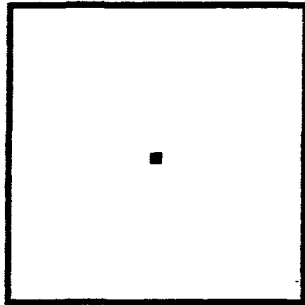
ENRICHISSEMENT EN CRÉATIVITÉ

Description des huit rencontres

Rencontre 3

- 1^o L'animatrice présente aux élèves, un épisode de Charlie Brown intitulé "La fête des arbres." Auparavant elle invite les élèves à observer certains indices de créativité tels que : l'exagération (avec Snoopy lisant un volume), la prise de risques (une fillette répond drôlement à une question), la quantité d'informations disponibles (données sur la fête des arbres) ou sur la prévision (gagneront-ils le match?). Visionnement et discussion.
- 2^o Après s'être sensibilisés au rôle des arbres grâce au vidéo, les élèves sont invités à trouver le plus de conséquences possible s'il n'y avait plus un seul arbre sur la terre.
- 3^o Afin de développer la fluidité verbale orale, les élèves participent à une chaîne de mots. Un mot doit toujours commencer par la dernière syllabe du mot précédent, ex: manteau, tomate ... Si un élève a besoin d'aide, il peut demander à un élève ayant la main levée, de venir prendre sa place ce qui permet à la chaîne de mots, de continuer.
- 4^o Le dernier exercice de cette rencontre a consisté à compléter différentes lignes variées de manière à en faire des dessins significatifs. Seize graphiques étaient présentés tels que: une flèche verticale, des parenthèses, des courbes, un carré ...

COMPLÉTEZ LES DESSINS.



ENRICHISSEMENT EN CRÉATIVITÉ

Description des huit rencontres

Rencontre 4

- 1^o L'animatrice demande aux élèves de travailler leur imagination en s'efforçant de l'imaginer avec des cheveux noirs, d'imaginer une élève à ses côtés, beaucoup plus grande qu'elle, d'imaginer le plafond de la pièce beaucoup plus haut, etc...
- 2^o Les élèves jouent au jeu de l'aveugle. Ils sont deux par équipe, l'un étant l'aveugle et l'autre, le guide. Ils explorent les lieux en touchant ce qu'ils rencontrent en tentant de reconnaître et d'observer différentes textures ou températures. L'animatrice rappelle que c'est grâce à nos sens que l'on capte différentes informations sur notre environnement et que ces informations sont très utiles pour créer.
- 3^o Les élèves sont invités à trouver le plus de conséquences possible à la situation présentée: La terre a foulé durant la nuit, elle est devenue toute petite. Travail individuel puis mise en commun.
- 4^o Sur une feuille blanche, les élèves sont invités à dessiner le plus d'objets possible commençant par le phonème [LU] .
- 5^o L'animatrice demande ensuite aux élèves d'expérimenter toutes sortes de manière d'écrire: avec la main non-dominante, en miroir, de droite à gauche, etc...
- 6^o Les élèves observent ensuite le temps en tentant d'estimer différentes durées. On les invite à lever la main lorsqu'ils croient la période de temps identifiée au départ, bien écoulée.

ENRICHISSEMENT EN CRÉATIVITÉ

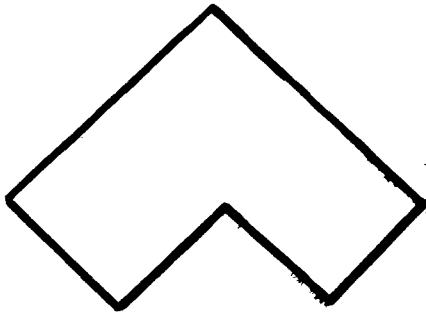
Description des huit rencontres

Rencontre 5

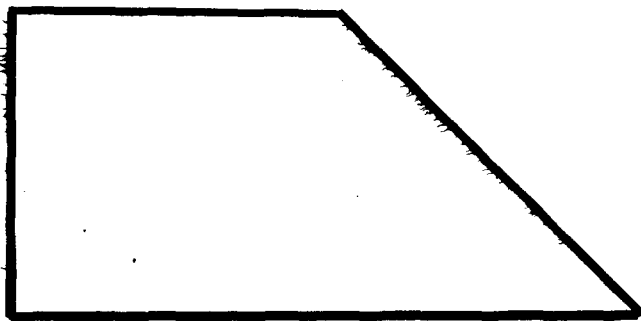
- 1^o L'animatrice demande aux élèves d'utiliser des pages de revues afin d'en faire des découpages puis des collages originaux leur permettant de créer un environnement nouveau; paysage, personnages, etc... Certaines règles limitent l'utilisation des imprimés contenus dans la revue: on ne prend pas d'éléments déjà constitués comme la photographie d'un objet ou un mot. On doit uniquement utiliser ce matériau comme support anonyme, qui obéit à ce qu'on lui demande de faire et non qui nous impose un sens. Cette activité a utilisé la majorité du temps de cette rencontre, soit trois quarts d'heure.
- 2^o L'animatrice présente aux élèves, une feuille d'exercices visant à développer la perception . Des jeux de division de figures, un jeu de déplacement de cercle, perception d'un visage, etc... Voir la feuille suivante.
- 3^o Les élèves sont invités à trouver en groupe, des mots sous chacune des quatre colonnes suggérées: personnages, verbes d'action, adverbess et lieux. Ils composent ensuite, en équipe , différentes phrases farfelues, en utilisant au hasard les mots notés au tableau.
Ex: Le père Noël danse toujours à l'épicerie.
(personnage) (verbe) (adverbe) (lieu)

EXERCICES DE PERCEPTION.

Divise cette figure
en quatre pièces semblables.



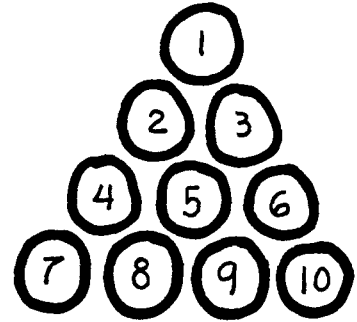
Même chose qu'en haut.



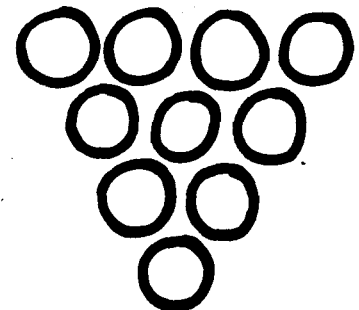
Quel âge a cette femme environ ?



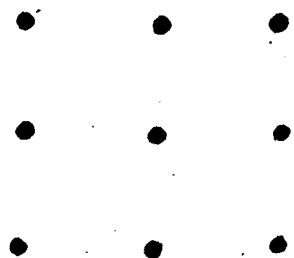
Regarde cette figure
formée de 10 cercles:



Trois cercles ont été
déplacés pour former
cette autre figure.
Indique lesquels en
inscrivant les bons
chiffres à chacun.



Sans lever ton crayon,
peux-tu relier ces neuf
points par quatre lignes
droites ?




ENRICHISSEMENT EN CRÉATIVITÉ

Description des huit rencontres

Rencontre 6

- 1^o L'animatrice donne aux élèves une vingtaine de cure-dents à chacun. Elle leur remet ensuite une feuille d'exercices sur les cure-dents. (feuille suivante) Les élèves tentent de résoudre les problèmes présentés.
- 2^o L'animatrice présente aux élèves une feuille d'exercices visant à développer l'habileté à catégoriser des objets. (Voir la feuille suivante.) Les élèves doivent faire le plus de regroupements possible avec les objets en découvrant des catégories grâce à des points communs entre eux.
Ex: soleil, feu = donnent de la chaleur
plume et nichoir = relatifs aux oiseaux
- 3^o Les élèves sont invités à trouver des mots dont on ne change qu'une lettre d'un à l'autre. Ils tentent de faire des chaînes les plus longues possibles.
Ex: bouge, rouge, roule, foule, poule, coule, colle, molle, ...

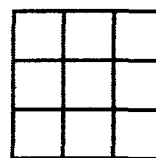
JEUX AVEC DES CURE-DENTS

- 1^o Avec 4 cure-dents, forme une pelle comme celle-ci:  Place un bout de papier dans la pelle. Déplace seulement 2 cure-dents afin de refaire une pelle semblable mais dont le papier n'est plus à l'intérieur.

- 2^o Avec 6 cure-dents, forme 4 triangles égaux. Le côté de chaque triangle est formé par un cure-dent. C'est faisable.

- 3^o Avec 8 cure-dents, agence-les de manière à former un moyen de transport.

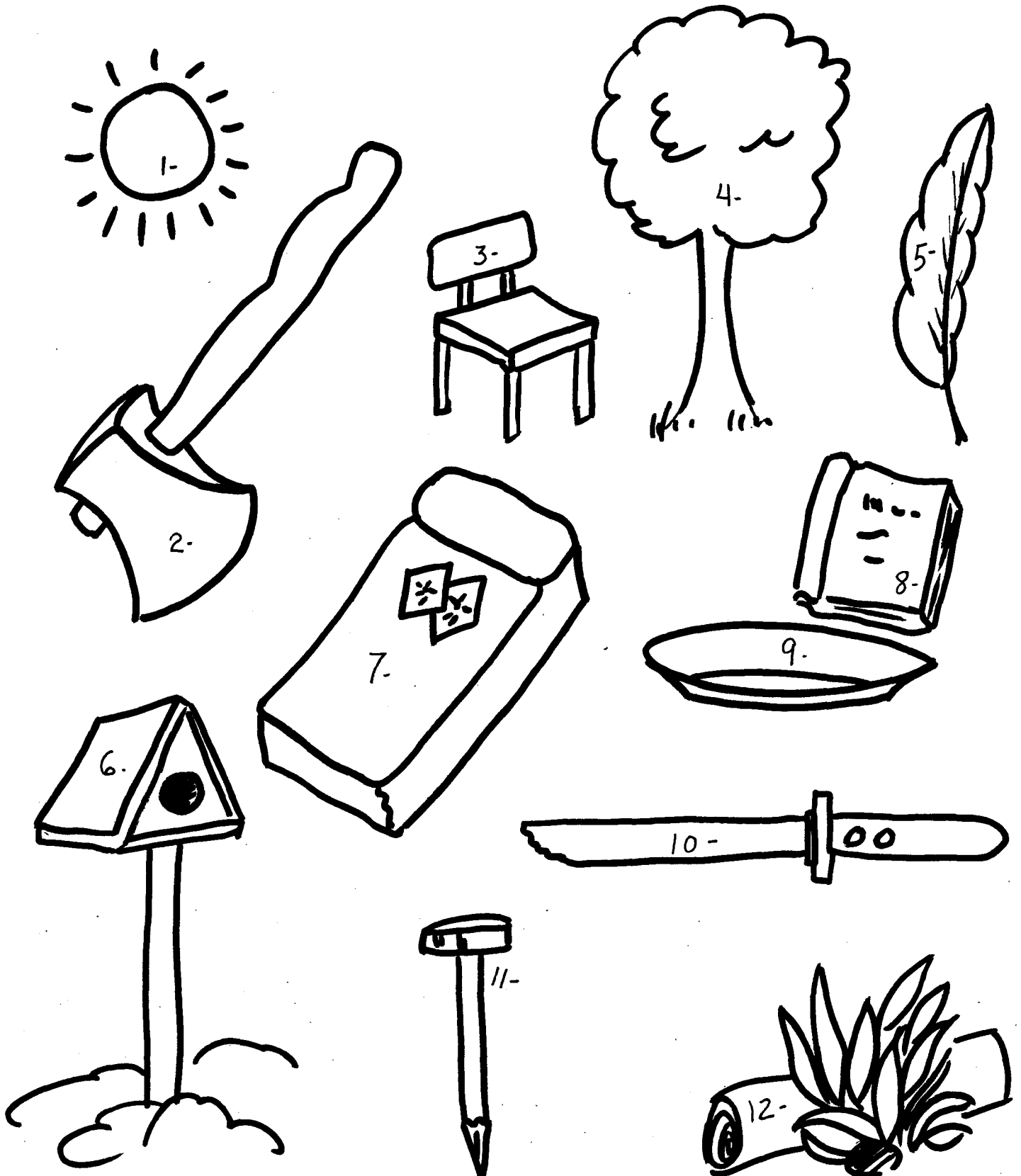
- 4^o Avec 24 cure-dents, fait la forme suivante: Enlève 4 cure-dents afin de n'avoir à la fin que 6 carrés dans le grand carré. Attention tout l'espace doit être occupé par les carrés.



- 5^o Avec la même forme, enlève 8 cure-dents afin de former en tout, 2 carrés seulement.

GROUPEMENTS D'OBJETS.

Fais des ensembles avec quelques-uns de ces objets
et donne un nom à chacun. (Écris seulement les numéros).

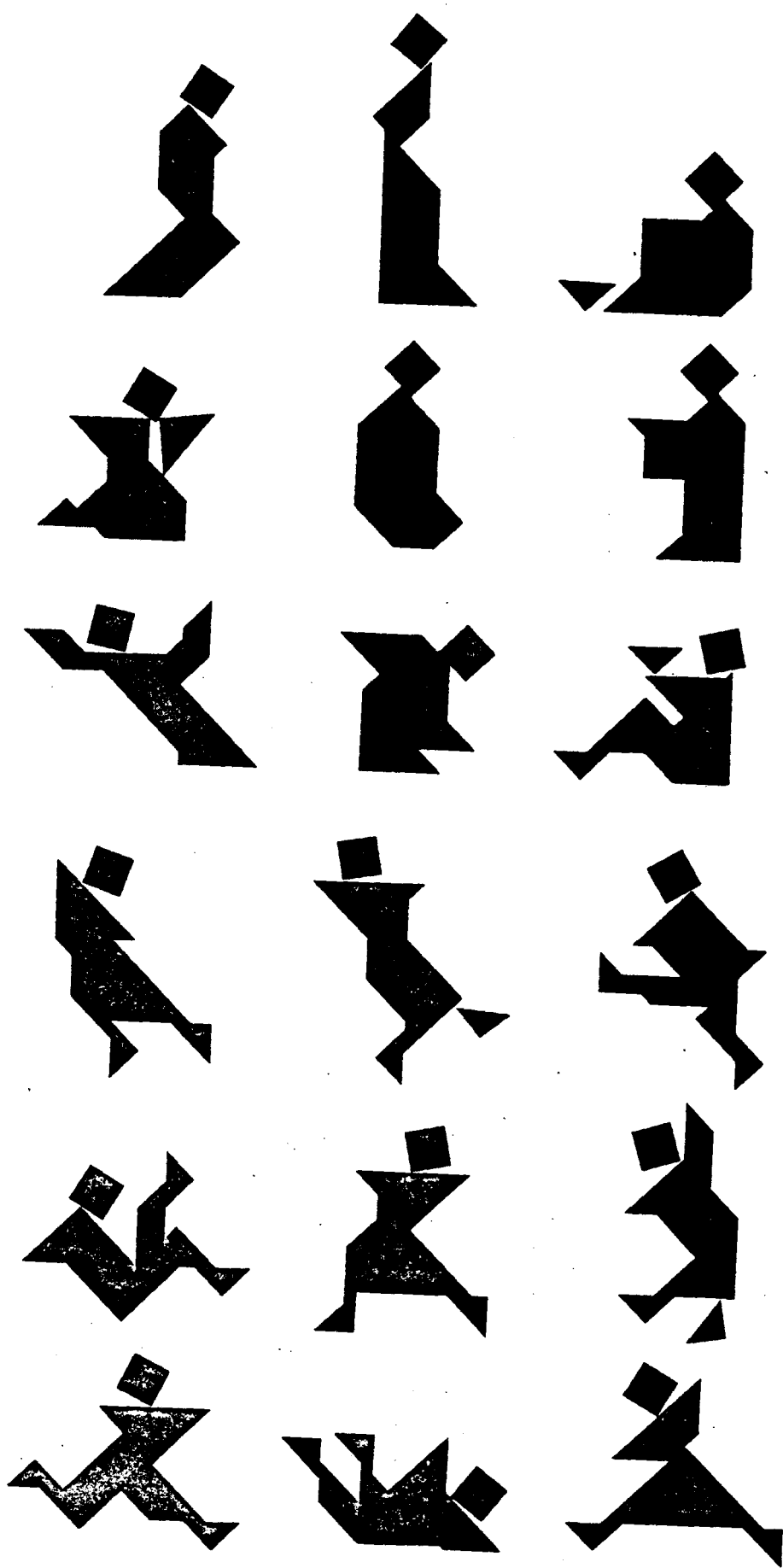


ENRICHISSEMENT EN CRÉATIVITÉ

Description des huit rencontres

Rencontre 7

- 1^o L'animatrice donne aux élèves un carton sur lequel les pièces classiques du jeu de Tangram, ont été dessinées. Ils découpent ces pièces qui serviront ensuite à reconstituer les casse-tête. On leur remet ensuite une feuille d'exercices (feuille suivante) Les élèves tentent de résoudre les problèmes présentés.
- 2^o Les élèves se placent en équipe de quatre. Chaque équipe reçoit un contenant de plastique vide d'eau naturelle. On leur demande de trouver le plus d'utilisations possible de cet objet destiné à la poubelle dans bien des foyers. Après en avoir trouvé au moins cinq, l'équipe décide d'une ou deux idées réalisables. Ils dessinent le produit fini projeté et partagent les tâches de sa réalisation qui se fera durant les jours qui suivent.
- 3^o Avant le départ des élèves, l'animatrice présente un problème aux élèves qui pourront y penser durant la semaine. Il s'agit de couper un gâteau en huit morceaux en ne faisant que trois coups de couteau.



ENRICHISSEMENT EN CRÉATIVITÉ

Description des huit rencontres

Rencontre 8

- 1^o Retour sur le problème du gâteau et sur les réalisations des équipes relativement au contenant de plastique. Chaque équipe présente ses suggestions au reste du groupe: arrosoir, haltères, mangeoire, etc... Ils sont très fiers de leurs produits aussi, demandent-ils d'aller les présenter aux autres élèves de leur classe. Ils se préparent pour cette présentation: introduction sur la pollution que produit ces objets vides, explication des étapes de réalisation, etc... Il est décidé que deux élèves iront demander la permission d'aller rencontrer les groupes, auprès de chacun des enseignants. Ces visites se feront à la fin de la rencontre et durant le reste de l'avant-midi.
- 2^o Entre-temps les élèves sont invités à jouer au jeu du personnage mystère. Le but du jeu est de développer l'habileté à poser des questions pertinentes relativement à quelque chose à découvrir. En utilisant la feuille préparée à cet effet, (feuille suivante) les élèves écrivent une question et viennent voir l'animatrice qui répond par oui ou par non et retourne l'élève. Le gagnant est celui qui aura trouvé le personnage mystère en utilisant le moins de questions possible.
- 3^o Fin des rencontres, conclusion de l'animatrice et encouragement à continuer à exercer leur créativité. Commentaires des élèves.

À la recherche du personnage mystère

Ta mission consiste à découvrir le plus rapidement possible, le personnage mystère. Pour y arriver, tu dois poser des questions par écrit à l'animateur qui te répondra seulement par oui ou par non. Le gagnant du jeu sera celui qui découvrira le personnage mystère à l'aide du plus petit nombre de questions. Penses bien à tes questions afin qu'elle t'aide vraiment.

Bonne chance !

<u>QUESTIONS</u>	<u>RÉPONSES</u>
1. _____	OUI NON
2. _____	OUI NON
3. _____	OUI NON
4. _____	OUI NON
5. _____	OUI NON
6. _____	OUI NON
7. _____	OUI NON
8. _____	OUI NON
9. _____	OUI NON
10. _____	OUI NON
11. _____	OUI NON
12. _____	OUI NON
13. _____	OUI NON