

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

LINE PELLERIN

ETUDE CORRELATIONNELLE DE TROIS METHODES

DE DEPISTAGE DU TALENT ARTISTIQUE EN

ART VISUEL CHEZ LE PRE-ADOLESCENT

AVRIL 1987

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

SOMMAIRE

La présente recherche a pour but d'améliorer le dépistage du talent artistique chez le pré-adolescent. Pour ce faire, nous avons vu 155 élèves garçons et filles, de première année de secondaire, étudiant à la polyvalente de-la-Salle à Trois-Rivières. Nous mesurons le talent artistique par le biais de trois instruments de mesure, pour ensuite voir s'il existe un lien entre ces trois modes d'évaluation.

La première mesure utilisée est le "Biographical Inventory (form U)" de Ellison et al. (1976), questionnaire qui se compose de 150 items à choix multiples, dans lesquels l'individu se décrit lui-même. La seconde mesure utilisée est le recrutement des élèves les plus talentueux, choix émis par le professeur d'art. La troisième mesure qui consiste à déterminer les meilleures productions artistiques, se fait par le jugement d'experts.

La procédure expérimentale consiste à identifier les élèves talentueux à partir de ces trois instruments de mesure. L'identification a d'abord été faite par le professeur d'art qui faisait ressortir les élèves qu'il croyait être les plus talentueux et les cotait sur une échelle de cinq points. Ensuite, les juges experts évaluaient sur trois critères préalablement établis les performances artistiques de tous les élèves. Et finalement, les élèves devaient répondre au questionnaire du "Biographical Inventory (form U)".

Nos résultats ne confirment pas notre hypothèse qui prédisait que les plus talentueux seraient identifiés par chacune des évaluations. Toutefois, elle ouvre la voie à des recherches subséquentes qui tiendraient compte de certains éléments tenus à l'écart dans la présente recherche.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

	Page
SOMMAIRE	111
LISTE DES TABLEAUX	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRES	
I. DEFINITIONS ET IDENTIFICATIONS DU TALENT ARTISTIQUE	
Définitions de la douance et du talent	5
Le doué ou talentueux dans le domaine de l'art	14
L'identification du talent en art visuel	15
II METHODOLOGIE	
Les différents tests utilisés dans la présente recherche	26
L'échantillonnage	34
Le déroulement	34
III PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	
Présentation et analyse des résultats	41
Vérification de l'hypothèse	44
Discussion des résultats	45
Explications des résultats sur chacun des trois instruments de mesure	45
Aspects théoriques	49
Perspectives futures	50
IV CONCLUSION	52

APPENDICES

A. Figure 1: modèle de Renzulli	56
Figure 2: modèle de Cohn	57
Figure 3: modèle de Gagné	58
B. Questionnaire de l'Inventaire biographique et feuille/réponse	60
C. Résultats individuels (de l'inventaire biographique)	78
D. Choix du professeur d'art de première année de secondaire I	89
E. Spécimen de la grille d'évaluation des juges experts	91
REMERCIEMENTS	92
BIBLIOGRAPHIE	94

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1. La fiabilité estimée pour la forme U de l'inventaire biographique pour l'échantillon de l'Utah	33
2. Corrélations obtenues par la suite des entraînements des juges à coter les oeuvres des élèves	39
3. Corrélation de Pearson entre les scores de l'inventaire biographique et les choix du professeur	42
4. Corrélations entre les juges JJ, JA et JF	43

INTRODUCTION

Depuis déjà plusieurs décennies, de nombreuses recherches ont été effectuées afin de dépister la "douance" et le talent, dans le domaine scientifique, particulièrement. Ces études ont permis l'élaboration de nombreux instruments d'évaluation valides conduisant à une meilleure compréhension de ce phénomène.

Bien sûr, la douance ne se limite pas simplement aux aptitudes intellectuelles. Avec l'évolution des connaissances de ce sujet, la douance introduit aussi les aptitudes artistiques et plus particulièrement le talent en art visuel. A ce jour, peu de recherches se sont adressées à ce type particulier de douance ou de talent: l'identification et le dépistage demeurent encore vagues, empêchant ainsi une compréhension plus approfondie du talent en art visuel.

La présente recherche vise à combler cette lacune en tentant d'identifier le talent artistique en art visuel, par le biais de trois instruments de mesure. Trois chapitres seront consacrés à l'évaluation du talent artistique.

Le premier chapitre présente différentes recherches qui définissent le talent artistique et qui déterminent le mode d'identification. Ce chapitre

rend compte des recherches effectuées dans ce domaine et présente notre hypothèse. Le deuxième chapitre porte sur la méthodologie employée. L'évaluation se fera à partir de trois instruments de mesure: jugements du professeur d'art, juges-experts et le "Bio-graphical Inventory (form U)". Le troisième et dernier chapitre présente les résultats obtenus et explique ceux-ci en regard des théories citées.

CHAPITRE PREMIER
DEFINITIONS ET IDENTIFICATION
DU TALENT ARTISTIQUE

Ce premier chapitre est consacré aux définitions émises sur les individus doués ou talentueux, et à la présentation de notre hypothèse. De plus, ce chapitre présente les différents outils et méthodes reliés à l'identification de ces mêmes personnes.

DEFINITIONS DE LA DOUANCE ET DU TALENT

Ce sont d'abord des éducateurs, psychologues et chercheurs comme Witty (1958) qui se sont intéressés à la douance et au talent. Ce premier auteur a établi un classement en plaçant les diverses définitions de la douance sur un continuum composé à un extrême des définitions "conservatrices" et à l'autre extrême des définitions plus libérales. Les définitions "conservatrices" impliquent les performances académiques seulement, tandis que les définitions "libérales" incluent des domaines comme l'art.

Witty (1958) mentionne qu'il y a des individus qui, de par leur potentiel exceptionnel, en leadership, en écriture et en art peuvent être facilement reconnus par leur performance. Il recommande dès lors que la définition de la douance puisse s'étendre pour considérer l'individu doué qui est en mesure de donner une performance remarquable dans une ligne de potentialité humaine valable.

Le Petit Robert (ed. révisée 1986) offre un autre exemple de définition libérale:

Le concept de talent se réfère à toute disposition naturelle, ou acquise pour réussir en quelque chose. C'est un don ou aptitude particulière dans une activité quelconque. Le talent est en fait une aptitude remarquable. (p. 1917)

Dans le même esprit, le U.S. Office of Education (U.S.O.E.) introduit dans le rapport Marland (1972) une définition s'adaptant mieux aux programmes scolaires et qui prétend qu'un élève doué possède une compétence bien au-dessus de la moyenne dans un ou plusieurs domaines d'habiletés. Ces habiletés se manifestent souvent par une performance exceptionnelle dans l'un ou l'autre des six champs d'activités suivants: habiletés intellectuelles générales, aptitudes académiques spécifiques, pensée créatrice ou productive, performances artistiques et habiletés en leadership et en psychomotricité.

Dans la majorité des états ou comtés américains, les responsables des nouveaux programmes pour doués et talentueux acceptent cette définition moins restreinte de l'U.S.O.E. en y ajoutant deux champs d'activités: la sensibilité esthétique et la responsabilité morale.

D'après ces définitions, il existe donc plusieurs variétés d'enfants doués et talentueux, mais pas vraiment de consensus, concernant les méthodes de classification (Durr, 1964; Isaacs, 1971; Kirk, 1962; Lucito, 1963; Martinson, 1966a), n'est atteint.

Plusieurs chercheurs (Lucito, 1963; Newland, 1963; Witty, 1962) font état du problème qui persiste au niveau de la terminologie et au niveau de l'inconsistance des critères se rapportant à la douance. La douance peut être définie en des termes restrictifs variés (Hollingsworth, 1942; Karowe, 1963; Terman, 1925, 1954, 1959; Ward, 1962) et en des termes larges et compensatoires (Flieger et Bish, 1959; Goldberg, 1965, Isaacs, 1971; Passow et Goldberg, 1962).

Certains enfants peuvent être doués dans un domaine, mais pas dans d'autres. Certains autres vont déterminer leurs "douances" et/ou "talent" dans une variété de domaines (Torrance, 1962a). Anastasi (1958) suggère que les confusions apparaissant dans les conclusions de certaines études peuvent être résolues lorsqu'on reconnaît qu'il peut y avoir plusieurs variétés de douance.

Seul Lucito (1963) divise les définitions de la douance en cinq classes. La première regroupe les individus qui obtiennent des performances exceptionnelles dans une profession (Anastasi, 1958; Cox, 1926). La deuxième regroupe les enfants doués qui obtiennent un quotient intellectuel au-dessus d'un certain score (Terman, 1925, 1954, 1959). Une troisième classe concerne les définitions "sociales", permettant d'élargir le terme "douance" pour inclure les sujets qui excellent dans les domaines tels l'art et la musique. Une quatrième classe où l'on retrouve les doués sans égard au domaine, représente 1% à 3% de la population (Hollingsworth, 1942 et Ward, 1962). Finalement, une cinquième classe, où l'on retrouve

les définitions utilisant la créativité telle que développée par Guilford (1959, 1967) dans son étude sur les facteurs de l'intelligence.

Néanmoins, ces définitions s'appliquent plutôt à un cadre théorique. Or, la nécessité d'une définition plus pratique pour le milieu scolaire se fait sentir et n'apparaît qu'avec les travaux de Renzulli (1981). Dans sa définition celui-ci propose de regrouper trois aspects: les aptitudes générales qui sont au-dessus de la moyenne, l'engagement dans la tâche ou la motivation et la créativité. Le talent consiste alors:

(...) en une interaction entre trois groupes de caractéristiques humaines; ces trois groupes étant des aptitudes générales dépassant la moyenne, des niveaux élevés d'engagement dans la tâche et des niveaux élevés en créativité. Les enfants doués ou talentueux sont ceux qui possèdent ou qui sont capables de développer cet ensemble de caractéristiques et de les appliquer dans tout domaine virtuellement valable d'agir humain. Les élèves qui sont capables de faire interagir ces trois groupes de caractéristiques requièrent une grande diversité de choix éducatifs et de services n'étant pas ordinairement fournis par les programmes réguliers. (pp.63-64)

Ainsi, pour que se manifeste la douance, ces composantes doivent toutes trois être présentes simultanément et prendre racine dans un domaine de performance quelconque.

Dans son article sur les deux concepts "douance et talent", Gagné (1983) mentionne que les écrits, majoritairement américains, entretiennent une ambiguïté par le fait qu'ils utilisent indifféremment l'un ou l'autre terme, laissant ainsi croire que ce sont deux synonymes (Gallager, 1979).

Même Torrance (1980), considéré comme le principal défenseur d'un concept de créativité, confond les deux termes lorsqu'il dit: "Ce chapitre traitera de l'identification de la douance et des talents qui se situent hors du domaine scolaire" (p.43). Aucune autre précision ne vient situer la relation de dépendance entre les deux concepts.

Enfin, la définition la plus officielle de la douance, émise par le commissaire de l'éducation des Etats-Unis (Marland, 1972), commence ainsi: "les enfants doués et talentueux sont des jeunes..." (p.2)

A part cette tendance à la non-différenciation que l'on remarque entre les termes "doués et talentueux", une autre tendance émerge dans le fait que l'intelligence est souvent mise en opposition aux autres habiletés. La douance est associée aux habiletés intellectuelles (incluant souvent le talent scolaire), tandis que le talent est réservé aux autres types d'habiletés ou d'aptitudes (par exemple: la musique).

Ward (1962), illustre bien cette tendance en écrivant que:

De tels groupes d'enfants, dotés de divers types d'habiletés supérieures, ont reçu des appellations variées, telles que supérieures et talentueux, capables et ambitieux, académiquement talentueux, ainsi que d'autres termes familiers. Pour plus de simplicité, tous peuvent être regroupés sous l'expression doués (...) Parmi les plus évidentes de leurs qualités, mentionnons leur douance en: a) intelligence générale, qui se manifeste habituellement par un Q.I élevé; b) aptitudes spécifiques (ou talents), telles que mesurées par des tests valides. (pp.61-62).

Pour leur part, Fleming et Hollinger (1981) adoptent cette conception en décrivant les talents comme: "(...) tout ce qui ne découle pas de tests de Q.I" (p.188).

Plus tard, la province de l'Ontario fait sienne la définition citée dans l'article de Borthwick et al. (1980):

Le terme "doué" 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 la musique, les arts plastiques, le théâtre, l'athlétisme et les habiletés académiques particulières. (p.16)

Enfin, selon Zettel (1979), l'état du Delaware est le seul état américain à avoir inscrit une définition où les termes "douance et talent" sont différenciés. Elle se lit comme suit:

L'expression "enfants doués" signifie des enfants dotés par la nature d'aptitudes intellectuelles élevées et qui possèdent une capacité naturelle pour atteindre un degré élevé de fonctionnement intellectuel et de réussite scolaire (...)

L'expression "enfants talentueux" signifie des enfants qui ont fait preuve d'habiletés, d'aptitudes ou de talents supérieurs, d'habiletés ou de qualités exceptionnelles en leadership. Ils performant aussi de façon remarquable dans les tâches de manipulation ou de mécanique, dans l'art d'exprimer des idées oralement ou par écrit, en musique, en art, en relations humaines ou dans tout autre champ valable de l'activité humaine." (p.63)

Plus marginalement, Robeck, 1964, (voir Massé, 1980) propose une distinction hiérarchique: pour lui les talentueux auraient un quotient intellectuel situé entre 130 et 145, tandis que les individus doués

afficheraient un Q.I. variant entre 145 et 160. Au delà de ce seuil, s'appliquerait le terme de "surdoués".

La tentative de redéfinition probablement la plus connue est sans nul doute celle de Renzulli (1978, 1979). S'appropriant la définition proposée par le U.S. Office of Education (Marland, 1972), il en déduit deux critiques importantes. D'une part, elle n'inclut pas la composante reliée à la motivation alors que bon nombre de recherches auprès d'adultes doués ou talentueux, y porte une attention particulière (Renzulli, 1979). D'autre part, les six catégories de douance mentionnées dans la définition du rapport Marland (1972) ne sont pas parallèles: "Deux des six catégories (aptitudes scolaires spécifiques et arts visuels et d'expression) attirent l'attention vers des champs de l'activité humaine..." (Renzulli, 1979)

De cette critique, découlera son modèle qui propose l'interaction de trois traits fondamentaux; les habiletés supérieures à la moyenne, la créativité et la motivation qu'il nomme "implication dans la tâche". Ce modèle est présenté en appendice A. (figure 1)

Parallèlement, Cohn (1977, 1981) formule un modèle qui départage clairement les termes de douance et de talent. Ce modèle, présenté en appendice A (figure 2), décompose la douance en trois grands domaines d'habiletés (intellectuelles, artistiques et sociales), chacun se trouvant subdivisé en sous-domaines plus spécifiques de talents.

Diverses critiques formulées à l'égard de ces deux modèles mentionnent, entre autres, que la motivation et la créativité comme ingrédients essentiels de la douance posent problème surtout dans le modèle de Renzulli. De plus, la non-dissociation "des habiletés supérieures à la moyenne" laisse croire que ces habiletés sont intellectuelles. Dans le cas du modèle de Cohn, la restriction des domaines, due à la subdivision en divers sous-domaines de talents, retranche un domaine d'habiletés dont l'importance n'apparaît pas seulement dans les sports mais aussi dans les arts et dans bien d'autres champs d'activités. Ainsi, en raison de sa structure hiérarchique, ce modèle cadre peu avec la réalité.

Pour pallier cette lacune, Foster (1981) essaie d'intégrer le modèle de Renzulli et celui de Cohn. Bien que ce modèle soit élégant sur le plan descriptif, il n'en demeure pas moins limité au niveau de son pouvoir explicatif. Par exemple, il ne fournit pas d'indices sur les motifs qui poussent un individu à choisir de s'exprimer dans le domaine social plutôt que dans les domaines intellectuel ou artistique.

Au terme d'une analyse critique des divers modèles proposés, Gagné (1983) suggère alors un modèle différenciateur de ces deux construits, en établissant une dichotomie entre domaines d'habiletés et champs de performances. Comme montré en appendice A (figure 3), ces deux entités correspondent respectivement à la douance et au talent.

Cette critique amène Gagné (1983) à donner les définitions suivantes de la douance et du talent:

la DOUANCE correspond à une compétence nettement supérieure à la moyenne dans un ou plusieurs domaines d'habiletés. Le TALENT correspond à une performance nettement supérieure à la moyenne dans un ou plusieurs champs de l'activité humaine. (p.154)

Le talent se réfère donc à un champ large ou restreint de l'activité humaine et la manifestation de celui-ci s'exprime par un ensemble de comportements propres à ce champ d'activité. Cette distinction a comme corollaire que tout individu talentueux est nécessairement doué mais non l'inverse: un individu doué n'est pas nécessairement talentueux.

Puisque nous avons maintenant donné une définition du talent et que nous nous rallions à celle-ci, nous compléterons cette partie avec les caractéristiques propres aux talentueux. L'énumération de toutes ces caractéristiques serait ici fastidieuse et c'est pourquoi nous ne retiendrons que les principales.

D'abord, sur le plan cognitif, ces individus font principalement preuve d'une grande facilité d'imagination et d'expression (Lowenfeld, 1957), d'un rythme d'apprentissage plus élevé que la moyenne (Luehning, 1979), d'une capacité de discriminer qui selon Edmonston (1981) est la caractéristique qui les différencie le plus de leurs pairs.

Sur le plan socio-affectif, les doués possèdent généralement une sensibilité interpersonnelle hautement développée, de la motivation, une

certaine précocité au niveau des intérêts et un degré supérieur d'autonomie. (Horowitz, Lewis et Luca, 1967; Hurwitz 1983; Clark et Zimmerman, 1984).

LE DOUE OU TALENTUEUX DANS LE DOMAINE DE L'ART

Plusieurs publications affirment qu'à une haute performance artistique correspondent d'autres facteurs et caractéristiques supérieures. Pour un auteur contemporain comme Painter (1980), le doué ou talentueux en art doit, pour être reconnu, remplir trois conditions: innover en pensée et en action, appliquer cette capacité en exécutant certaines tâches et développer son idée en la mettant à l'épreuve avec d'autres possibilités du monde réel.

Déjà en 1941 dans le "Art in American Life and Education", cinq facteurs sont reconnus comme étant présents chez les individus doués ou talentueux en art: les habiletés manuelles, l'énergie ou la persévérance, la facilité à percevoir, l'imagination créatrice et le jugement esthétique.

Saunders (1979) pour sa part, définit les individus qui ont du talent en art visuel comme étant aptes à dessiner adéquatement quelque chose de visuel. Ils possèdent en effet, une acuité visuelle élevée qui leur permet de reproduire exactement ce qu'ils voient.

Au niveau des caractéristiques des individus talentueux ou doués en art visuel, Hurwitz (1983) s'étant attardé davantage à la composition, à la couleur, à l'espace et aux mouvements associés à leurs créations, remarque que ces éléments sont manipulés avec une plus grande sensibilité chez ces individus. Reliés à cette sensibilité, les détails et l'utilisation de la mémoire font qu'ils sont capables d'élaboration et d'une certaine aisance devant la complexité.

Sans négliger l'aspect intellectuel acquis et utilisé par les individus dans ce champ spécial de talent, on constate qu'il se présente sous un aspect plutôt symbolique. Selon Khatena (1979), l'imagerie est une composante importante au niveau de la pensée et de l'expression dans les arts visuels et les performances artistiques. Ce même auteur précise que l'habileté à visualiser les changements dans l'information figurale, l'habileté à évaluer sa propre production artistique et l'imagination sont l'indice d'un individu doué ou talentueux en art visuel.

L'IDENTIFICATION DU TALENT EN ART VISUEL

Lorsqu'on consulte la documentation portant sur les tests traditionnels en art visuel, on découvre assez rapidement que quelques uns seulement sont accessibles et publiés tels quels: le "Graves Design Judgment" (1948), le "Knauber Art Vocabulary Test" (1935) ou le "Meier Art Test" (1937).

Or, le peu de tests publiés rend difficile l'obtention d'une mesure de la performance artistique et bon nombre de questions à propos des limites possibles de ces tests traditionnels ne peuvent trouver réponse.

Gutekunst (1959) lors d'une étude sur des étudiants de niveau collégial voulait savoir si une ou plusieurs batteries de tests standardisées pouvaient être efficaces comme prédicteurs du talent en art. Il mentionne qu'il y a effectivement certaines corrélations significatives entre la performance artistique et les tests d'aptitudes artistiques. Il remarque, entre autres, une corrélation de .54 entre la performance artistique et le "Kohs Block Design" et une corrélation de .43 avec le "Knauber Art Test". Quant aux "Graves Design Judgment Test" et le "Meier Art Judgment Test", il constate que ces tests n'offrent pas de valeur pour la prédiction du talent artistique.

Murray (1965) dans son étude sur le rationnel des mesures en arts visuels soulève les lacunes qui existent dans les tests d'art. Il conclut que ces tests ne mesurent qu'un ou que quelques-uns des facteurs complexes qui constituent les habiletés artistiques. De plus, il mentionne que ces tests ont été trop souvent basés sur l'hypothèse qu'il n'y a qu'un seul et unique bon critère pour identifier le talent en art visuel. Cette rigidité empêche les diverses définitions de s'adapter aux différentes écoles de pensées et philosophies de l'art. Faulkner (1941) remarque aussi que la validité de ces tests dépend surtout des objectifs et perceptions de l'école de pensée à laquelle l'auteur se rattache.

Suite à ces constats, quelques auteurs se sont attardés à la validité des tests traditionnels. Une importante critique de Nunnally (1977) concerne les indices prédictifs utilisés comme fonction discriminante qui ne semblent pas vraiment utiles pour discriminer les étudiants en art de ceux provenant d'autres domaines. Par ailleurs, ces tests semblent s'adresser davantage à l'art en général qu'à l'art visuel. De plus, leur application à un groupe assez volumineux d'étudiants apparaît pratiquement impossible vu la longue période de temps requis pour la passation. Ainsi, ces tests n'offrent pas de valeur prédictive à un degré suffisant pour être utilisés avec confiance. Il faut donc se tourner vers d'autres possibilités d'évaluation.

Un des systèmes sélectifs identifie ces élèves avec des conditions qui s'appliquent à n'importe quel type de douance. C'est le cas principalement de l'interview, de l'audition et de la compilation des documents qui sont rarement utilisées comme unique critère de sélection, mais qui fournissent certains éléments que l'examen d'un travail artistique ne donne pas. Parmi ces éléments nous retrouvons le goût et l'intérêt pour la discipline et la maturité personnelle (Hurwitz, 1983). Ces méthodes sont utilisées surtout au niveau secondaire sur une base individuelle et de groupe.

Une autre méthode consiste à observer les comportements et les travaux d'arts de tout un groupe d'étudiants afin d'identifier les hauts performeurs. Cette méthode regroupe les démonstrations et performances artistiques (Hurwitz, 1983). Dans cette catégorie de méthodes, il y a les

tests de pensée créatrice qui peuvent être donnés à tous les étudiants de la classe par le professeur. Ces tests de pensée créatrice évalueront la manière dont l'enfant résout le problème posé en utilisant son imagination.

Une autre méthode d'évaluation du talent en art visuel se centre davantage sur la production et sur les habiletés observables telles: la sensibilité aux couleurs, l'habileté à fusionner dessins et imagination, l'expression émotionnelle, la mémoire, l'occupation de l'espace et la sensibilité. Au niveau de cette dernière méthode, lorsqu'il s'agit de sélectionner des enfants talentueux en art, pour des programmes spéciaux, tous les auteurs sont confrontés à un problème majeur: l'évaluation des travaux artistiques des applicants se fait à partir de la sensibilité et de la subjectivité des juges qui ont à examiner plusieurs oeuvres d'enfants. Il faut alors s'assurer que les juges présentent des qualités similaires s'accordant raisonnablement. La meilleure façon d'y arriver est, selon Hurwitz (1983) de les entraîner. Cette méthode consiste à choisir au moins une douzaine de travaux d'arts et alors de les assortir par catégories.

D'autres auteurs, comme Lewis et Mussen (1969) ont entrepris le développement d'un instrument de mesure servant à identifier la créativité artistique chez les pré-adolescents en évaluant leurs performances artistiques sur deux critères: la valeur esthétique et l'originalité, par le biais des jugements des enseignants. Cinq hommes et cinq femmes du cadre enseignant, ont été entraînés afin de juger une série de huit dessins exécutés par des élèves de 10-12 ans. L'analyse des données montre trois

niveaux de jugement et indique qu'en moyenne, les images les plus appréciées par les juges sont celles qui démontrent de l'originalité.

Notons qu'au niveau du jugement de la production artistique, la forme la plus commune se fait à partir du jugement des enseignants (U.S.O.E, 1980).

Pour rendre cette évaluation plus complète, Chatelat (1981) développe un plan qui lui permet d'évaluer et d'inventorier le progrès des étudiants. Pour ce faire, elle utilise comme méthode de sélection, l'opinion des parents, des pairs et des enseignants ainsi que la compilation des documents de travaux artistiques exécutés durant l'année scolaire. Ce type d'évaluation où les travaux produits par les enfants sont examinés par les parents et professeurs entraîne une conséquence positive chez ceux-ci: ils sont à même de mieux comprendre l'expérience vécue par les enfants engagés dans un programme d'art visuel intégré. Plusieurs autres chercheurs se servent du choix des pairs, parents ou enseignants pour sélectionner leurs élèves talentueux.

Dans cette perspective, Cornish (1968) lors de son étude portant sur des élèves de niveau élémentaire, montre, à l'aide du choix des pairs, parents enseignants et deux autres prédicteurs (un test d'intelligence et un test de performance de groupe), que les professeurs sont plus aptes que les élèves ou parents à identifier les jeunes talentueux. Dans cette étude, Cornish (1968), constate que le choix du professeur est le deuxième

meilleur prédicteur avec 31% des enfants correctement identifiés après les tests d'intelligence.

Donc, l'identification des enfants talentueux par le choix des enseignants est considérée par plusieurs auteurs comme faisant partie intégrante du processus de sélection, mais n'est utilisée qu'en supplément à une autre méthode d'identification (Terrassier, 1981). Ce même auteur poursuit en précisant que l'avis des camarades de classe a une certaine validité surtout s'il est formulé par des enfants très intelligents. Il souligne aussi que les adolescents de 12-15 ans savent très bien distinguer l'élève talentueux du "bûcheur".

Bien que les recherches montrent que l'identification par les pairs ne soit pas complètement sûre, elle peut aider à identifier les enfants plus réservés et qui révèlent leurs talents plus ouvertement à leurs compagnons de classe qu'aux adultes.

L'avènement de nouvelles méthodes pour identifier les individus doués ou talentueux engendre d'autres manières de prédire plus spécifiquement le talent artistique. Dans ce sens, Stalker (1981) a de beaucoup contribué à l'établissement d'un modèle théorique moderne, afin d'identifier la douance et le talent artistique. Elle émet l'hypothèse qu'il faut trois composantes (la complexité cognitive, l'habileté à dessiner et l'intensité affective ou motivation élevée) pour définir un comportement artistique réussi. Par ordre d'importance, elle démontre que les variables qui

donnent le meilleur indice de prédiction sont l'habileté à dessiner, la complexité cognitive et l'intensité affective. Ces résultats devraient améliorer la capacité des éducateurs à identifier les doués ou talentueux en art visuel.

D'après Saunders (1977) l'évaluation et l'identification du talent en art visuel devront être basés sur des critères mesurables portant sur l'habileté et/ou le potentiel artistique de l'élève. Ainsi, une combinaison de procédures semble être la méthode la plus efficace pour identifier les élèves doués ou talentueux. La prédiction du talent artistique utilise donc idéalement de multiples critères dans le but de sélectionner et d'identifier les étudiants artistiquement talentueux.

Soucieux d'améliorer les méthodes de sélection dans le domaine artistique, Ellison (1976) fondateur de l'"Institute For Behavioral Research in Creativity" (I.B.R.I.C.) propose l'inventaire biographique comme moyen d'identifier le talent artistique. Plusieurs recherches sur cet inventaire biographique ont été effectuées auprès de différentes populations, incluant la NASA, les scientifiques (Taylor et Ellison, 1967), les infirmiers (Ellison et al., 1969), et les leaders et talentueux en art de la Caroline du Nord (Ellison et al., 1974). L'une des plus importantes caractéristiques de ces recherches montrent que les données biographiques n'ont pas une relation significative avec le sexe (Abe, 1963) et le statut ethnique (Ellison et al., 1972).

Une autre recherche expérimentale fut entreprise sur un échantillon de l'Utah et du Kentucky afin de sélectionner des étudiants qui demandaient leur admission à un prestigieux programme d'art.

Dans l'échantillon de l'Utah, certaines comparaisons et résultats s'avèrent intéressants. Entre autres, les scores obtenus sur le potentiel artistique ont apporté des informations intéressantes sur la façon dont les caractéristiques se développent. A partir de la quatrième année jusqu'à la sixième année, le score moyen des étudiants était approximativement de 95; tandis qu'à partir de la septième année, le score décline à 93. Des résultats similaires furent obtenus de la dixième année jusqu'à la douzième, et suggèrent donc qu'il y a une conscience décroissante de la participation dans les activités artistiques, c'est-à-dire une baisse d'intérêt pour les activités à caractère artistique.

Les résultats provenant de la population du Kentucky, en général, se rapprochent de ceux obtenus par les étudiants de l'Utah de même degré de scolarité. Les résultats obtenus par les étudiants provenant de la Pennsylvanie représentent un changement remarquable comparativement aux autres populations. En effet, les scores obtenus sont considérablement plus hauts que ceux obtenus sur la population non sélectionnée. Ceci nous indique que la "forme U" de l'inventaire biographique est importante dans l'identification des étudiants et qu'avec cet instrument on peut s'attendre à bien identifier les étudiants ayant des caractéristiques exceptionnelles.

Dans ce sens, Anastasi et Schaefer (1968, 1969) étudièrent l'influence de "l'histoire" familiale et éducative sur une population d'adolescent(e)s. Les résultats indiquent que les différents facteurs de l'histoire familiale et éducationnelle influencent sensiblement le développement de la personnalité créatrice chez l'adolescent(e). L'histoire familiale chez les étudiants créatifs ne montre pas seulement un niveau académique supérieur, mais aussi des parents jouant le rôle d'un modèle pourvoyant à l'intérêt de l'expression artistique chez leur enfant. Toutes ces études concernant l'inventaire biographique suggèrent ainsi d'utiliser cette méthode plus fréquemment dans le processus de sélection.

De plus, ces études font ressortir le profil des caractéristiques du talentueux artistique, profil qui se résume comme suit:

Le talentueux en art possède: une maturité individuelle esthétique amplifiée par une sensibilité intégrée dans la perception de l'environnement et une connaissance des qualités humaines de chaque individu. Il se caractérise par une utilisation plus satisfaisante des sens dans le jugement esthétique, par une meilleure capacité de communiquer esthétiquement les "insights" à travers les arts culturels; et dégage une plus grande harmonie avec lui-même. (p.170)

Considérant l'ensemble de ces recherches sur les définitions, l'identification, les critères et l'évaluation du talent en art visuel, un nombre important de celles-ci montre qu'il serait possible de prédire le talent artistique à partir de trois instruments de mesure différents. Le "talent artistique" pourrait donc être identifiable à l'aide de l'inventaire biographique (forme U), du choix du professeur et des

jugements d'experts.

Bien qu'il n'y a pas vraiment d'intégration au niveau des définitions concernant le talent, les considérations précédentes nous suggèrent alors l'hypothèse suivante: les élèves ayant obtenu un score élevé au niveau du talent artistique en art visuel par l'évaluation du professeur et des juges experts obtiendront un résultat supérieur aux sous-tests "potentiel artistique" et "créativité" sur l'inventaire biographique (forme U).

Voilà l'hypothèse que nous tenterons de vérifier au cours des prochains chapitres.

CHAPITRE DEUXIEME

METHODOLOGIE

Le présent chapitre se veut une présentation du schéma expérimental choisi pour répondre à la question posée précédemment.

Notre expérimentation veut vérifier s'il existe un lien entre différents instruments de mesure du talent artistique. Pour ce faire trois instruments serviront à évaluer le "talent artistique" chez des pré-adolescents, soit: le choix du professeur, le jugement d'experts sur des "performances" artistiques et un inventaire biographique.

Comme plusieurs auteurs (Barbeau, 1956; DeCracker, 1951) nous préconisons l'utilisation de moyens divers. Notre approche sera donc mixte, c'est-à-dire qu'elle favorisera une combinaison d'instruments de mesure.

Choix du professeur:

L'utilisation du choix du professeur comme premier instrument de mesure est une méthode qui demeure partielle. Plusieurs auteurs se servant du choix de l'enseignant pour compléter leur évaluation (Chatelat, 1981; Cornish, 1968) ont démontré qu'il était l'un des meilleurs prédicteurs. Un bon nombre d'auteurs (Barbe et Horn, 1964; Pegnato et Birch, 1959) jugent que l'efficacité et l'efficiencia du professeur à choisir ses élèves les

plus intelligents est élevé lorsque comparé aux tests psychométriques en raison de sa relation privilégiée avec l'élève: " (...) le jugement du professeur sur l'étudiant est encore une autre sorte d'évidence." (Gardner, 1980)

Cette méthode a l'avantage d'être simple et pratique. La consigne se limite à une seule question que le professeur d'art se pose en évaluant ses groupes de classe, à savoir "quels élèves, selon lui, démontrent le plus de talent et pourquoi?". Par la suite, il les classe selon une échelle de cinq points afin de discriminer les élèves les plus faiblement talentueux (où la cote accordée est 1), des plus exceptionnels (où la cote accordée est 5).

La forme de réponse pour le choix du professeur se réduit donc à cinq cotes, selon que l'étudiant se place parmi les moyens, les bons, les très bons, les forts ou les excellents.

Performances artistiques:

Le deuxième instrument de mesure est le jugement d'experts sur les performances artistiques (dessins et peinture). Cette procédure qui se centre davantage sur la production artistique de l'élève et sur les habiletés observables, fut déjà adoptée par Lewis et Mussen (1969) et Hurwitz (1983). Compte tenu du fait que l'évaluation du talent artistique laisse place aux valeurs personnelles et à la subjectivité, il nous semble plausible de prétendre que les jugements d'experts sur les performances

artistiques sont une façon tangible d'évaluer l'élève talentueux.

Cet instrument de mesure se présente sous la forme d'une grille d'évaluation où trois juges auront à coter des élèves sur trois critères qu'ils auront préalablement établis. La consigne prescrite à chacun des juges est d'évaluer à l'aide de cette grille tous les étudiants de façon individuelle. La forme de la réponse donnée sur cette grille offre la possibilité de quatre choix de cote: 1, 2, 3 ou 4. Une oeuvre cotée 4 indique une haute appréciation, tandis qu'une oeuvre cotée 1 dénote une performance plutôt faible.

Chaque oeuvre est évaluée selon trois critères définis par les juges: l'originalité, l'authenticité et l'occupation de l'espace.

L'originalité fut définie par les juges comme étant le développement du thème, l'absence de clichés ou encore la présence de clichés mais utilisés comme éléments neufs. Cette perception peut être appuyée par les définitions que l'on retrouve dans la littérature. L'originalité fut à prime abord développée par Guilford (1959, 1967) comme étant une caractéristique qui se traduit par l'inventivité de l'oeuvre. D'autres auteurs ont défini l'originalité comme étant une aptitude à produire des idées qui sortent de l'ordinaire, qui sont uniques, inventées et imaginées (Lewis et Mussen, 1969; Torrance, 1966). Lowenfeld (1957) a contribué à définir l'originalité en prétendant qu'elle était une qualité intuitive en imagination, c'est-à-dire qu'elle était l'habileté à amener des

constellations existantes ou événements qui n'existaient pas avant.

L'authenticité, fut définie par les juges comme étant la capacité de rendre l'idée en image, de l'illustrer de façon personnelle et ressentie. Lowenfeld (1964) en a parlé en termes de franchise d'expression qui se manifeste dans l'oeuvre par la similarité entre la production artistique et la réalité.

L'occupation de l'espace, implique pour les juges la capacité d'équilibrer les masses donnant une impression d'unité, d'harmonie. En fait, c'est l'expressivité de l'ensemble de la composition. Chatelat (1981) modernisa le terme en disant qu'il s'agissait d'une sensibilité hautement développée pour la distribution et l'organisation spatiale, où l'on retrouvait souvent une emphase mise sur le rythme et l'action. Hurwitz (1983) développa ce terme dans le même sens que Chatelat (1981).

Le résultat global de la performance artistique s'obtient par l'addition des points obtenus sur l'ensemble de ces trois critères sur chacune des oeuvres.

L'inventaire biographique:

Le troisième instrument de mesure pour l'évaluation du talent artistique est le "Biographical Inventory" (form U) d'Ellison (1976). Cet inventaire biographique nous donne les informations sur l'histoire

"expérientielle" de l'individu et révèle les différents aspects de l'environnement psychologique dans lequel il se développe. Techniquement, cet instrument prédictif s'est montré suffisamment valide dans le domaine industriel, militaire, et dans les domaines éducatifs (Henry, 1966). C'est pourquoi, en regard aux performances artistiques, cet instrument fut utile dans les séries d'études se rapportant aux sciences et à la créativité.

Le rationnel sous-jacent à ce genre d'instrument est que le comportement passé, les expériences et la description de chaque individu peuvent être utiles comme indicateurs de la performance future.

Cet instrument se compose de 150 items à choix multiples par lesquels l'individu se décrit lui-même. Elaboré par Ellison et al. (1967), la forme U de l'inventaire biographique fut utilisée avec des étudiants de niveaux secondaires (de la 7e année jusqu'à la 12e année). L'utilisation de cet instrument en deçà de ce degré de scolarité est déconseillé compte tenu de certaines difficultés de lecture relatives à cet âge. Les 150 items se subdivisent en 6 sous-tests servant à évaluer: la performance académique, la créativité, le potentiel artistique, le leadership, la maturité de carrière et l'orientation scolaire. Deux de ceux-ci nous intéressent plus particulièrement: la créativité et le potentiel artistique.

La créativité fut originellement développée dans les études portant sur les scientifiques de la NASA et les ingénieurs (Taylor et Ellison, 1967),

et fut raffinée plus tard dans les études faites sur des populations de scientifiques industriels et d'ingénieurs. Dans ces études sur la créativité, la validité interne est d'environ .40 et utile pour des étudiants de niveau secondaire. Deux études portant sur le talent artistique montrent qu'au niveau de la créativité, les résultats ont une corrélation significative de .30 avec le potentiel artistique (Ellison et al. 1971, 1974).

Le potentiel artistique, pour sa part, fut originellement développé auprès d'une population d'étudiants de niveau secondaire inscrits à une école privée spécialisée en art et une population d'étudiants de secondaire général public. Les scores obtenus permettent de différencier significativement les étudiants en art de ceux qui ne le sont pas. La validité interne de ces résultats est de .40 et .50 sur le niveau de différenciation de la performance artistique (Ellison et al., 1971; 1974).

En fait, ce score mesure l'appréciation de l'étudiant et son implication dans les activités artistiques, incluant la musique et les arts visuels. Un étudiant ayant un score élevé aura tendance à s'intéresser à l'art à un âge précoce (6 ans et moins), et à maintenir son intérêt. Il est important de noter qu'un étudiant peut obtenir un profil comprenant de hauts et de bas scores parce que chaque domaine est typiquement indépendant et séparable.

Quant à la fiabilité estimée pour les 6 scores de la forme U de l'inventaire utilisé dans une analyse de coefficient alpha (mesure de consistance interne), elle offre des résultats élevés (voir tableau 1).

Les indices de fiabilité sont forts, et indiquent que la forme U peut être utile et efficace avec ces degrés de scolarité.

Les consignes du B.I. fournissent aux sujets les renseignements nécessaires sur la façon de répondre au questionnaire. Elles informent les élèves sur le fait que le questionnaire porte sur leurs antécédents et quelques unes de leurs idées et opinions. La forme de réponse au questionnaire est à choix multiples. L'élève choisit la réponse qui lui convient le mieux. Chacune des réponses est cotée +1, 0 ou -1 dépendamment du degré de relation avec le critère mesuré.

Les scores de la forme U sont présentés en rangs percentiles ou en scores bruts. Chaque score brut est dérivé de l'addition du nombre de réponses cotées positivement, moins le nombre de réponses cotées négativement plus 100 (afin d'éliminer tout résultat négatif). La passation du questionnaire de l'inventaire biographique se fait en groupe. L'expérimentateur lit la consigne devant la classe et pendant l'administration du test il peut apporter une aide aux enfants qui ne comprennent pas les questions posées. Toutefois, s'il le fait, il s'abstient de leur fournir une solution pouvant leur suggérer subtilement une réponse.

Tableau 1
 La fiabilité estimée pour la forme U de l'inventaire
 biographique pour l'échantillon de l'Utah

	4-6	Degré 7-9	10-12
Performances artistiques	.89	.91	.91
Créativité	.79	.80	.82
Potentiel artistique	.83	.85	.89
Leadership	.81	.83	.88
Maturité de carrière	.80	.82	.84
Orientation scolaire	.77	.82	.84

Tiré de: I.B.R.I.C., Preliminary Administration and Research manual.

L'appendice B présente le questionnaire de l'inventaire biographique, traduit et utilisé pour la présente recherche.

L'ECHANTILLONNAGE

Notre échantillon fut obtenu par le biais du projet portant sur le dépistage des doués scientifiques et artistiques à la polyvalente de-la-Salle de Trois-Rivières. Pour notre recherche, l'échantillon se compose de 174 élèves (garçons et filles) répartis en 6 groupes, de première année de secondaire faisant partie du cours d'arts plastiques. L'âge de ces élèves varie entre 11 et 13 ans.

Le choix de notre population fait suite à diverses réflexions. Premièrement, nous voulions envisager le problème du dépistage des talentueux en art avec des adolescents, puisque la capacité d'invention, de création, d'originalité semble présente durant cette période de la vie (Henkes, 1979). De plus, le choix de l'âge et du niveau de scolarité des sujets repose sur le fait que la créativité est moins valorisée lorsque les jeunes avancent en âge et en scolarité (Frédrickson et Rothney, 1972); pour nous, les élèves de secondaire I constituent donc des sujets susceptibles d'être encore disponibles pour faire de l'art en raison d'un contexte approprié.

DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE

La passation du questionnaire de l'inventaire biographique s'est effectuée auprès de tous les élèves de secondaire 1 de la polyvalente de-la-Salle. A cette évaluation, participèrent 155 élèves représentant

l'échantillon avant la sélection.

Comme la passation requiert en moyenne une heure, il fallut s'assurer la présence des étudiants pour deux périodes d'affilée, en leur accordant une pause de dix minutes à la fin de leur première période. Deux semaines furent consacrées à la passation de cet inventaire biographique.

Dans un deuxième temps, le choix du professeur fut utilisé comme test afin de dépister les talentueux en art. Le professeur d'art devait pour chacun de ses groupes d'art, sélectionner les plus talentueux. Pour ce faire, il devait répondre à une consigne reçue au début de l'année, qui était: "Choisissez les élèves de votre classe d'art que vous croyez être les plus talentueux et cotez-les sur une échelle de cinq points. Les cinq points font référence à 1 = moyennement talentueux, 2 = bon, 3 = très bon, 4 = fort, et 5 = excellent. Les élèves qui n'étaient pas sélectionnés d'après cette échelle n'étaient pas considérés comme suffisamment talentueux selon le professeur, et de ce fait étaient donc éliminés. Une période de cinq mois fut donnée au professeur afin qu'il puisse se faire une meilleure idée de la performance du sujet.

L'appendice D présente les 15 élèves considérés comme étant les plus talentueux en art selon l'évaluation du professeur avec la note qu'il leur a accordée.

Il faut comprendre que l'évaluation du professeur d'art ne porte que sur le nombre d'élèves inscrits au cours d'arts plastiques. Comme ce cours est "optionnel" il n'est pas étonnant que la sélection n'ait été faite que sur cinq groupes d'élèves au lieu de six groupes d'élèves et que l'on retrouve un nombre limité d'élèves inscrits. Ceci explique en partie pourquoi nous avons obtenu un faible pourcentage d'élèves considérés par le professeur d'art comme étant talentueux.

Dans un troisième temps, l'évaluation des juges experts sur les oeuvres des élèves fut utilisé comme test pour compléter la sélection des étudiants talentueux en art.

Par le biais du "projet douance" de la polyvalente de-la-Salle, cinq professeurs furent appelés à devenir juges. Le jury se compose alors de deux femmes et trois hommes provenant de trois polyvalentes différentes. Ce type de sélection permet d'avoir des philosophies et des points de vue différents.

Comme première étape il s'agissait d'abord de choisir les critères sur lesquels les juges allaient évaluer les performances artistiques. Après concertation, trois critères sont reconnus suffisants pour juger une oeuvre bonne ou moins bonne. Ces trois critères sont: l'originalité de l'oeuvre, la souplesse du geste et l'occupation de l'espace. Comme le critère "souplesse du geste" n'a pu être reconnu valable selon la littérature, il a du être remplacé par "l'authenticité". En effet, le critère "souplesse du

geste" fait davantage référence à un trait de caractère et devient de ce fait difficilement observable. Malgré cette constatation, il ne fut changé que pour l'expérimentation. Nous le retrouvons quand même dans la pré-expérimentation.

Pour la pré-expérimentation, douze oeuvres d'étudiants de secondaire I sont choisies au hasard. La tâche des juges consiste à porter un jugement global sur ces oeuvres à partir des trois critères choisis. La cotation se fait sur une échelle de trois points, la cote 1 correspondant à "bon", la cote 2 à "moyen" et la cote 3 à "fort". Ce premier essai permet aux juges de se familiariser avec la méthode et de vérifier son efficacité.

Afin d'amener plus de nuance au niveau de la cotation, ils décident de coter les oeuvres sur une échelle de quatre points au lieu de trois. L'aboutissement de cette pré-expérimentation a permis l'élaboration de la grille standard d'évaluation qui va servir à chacun des juges lors de l'expérimentation en tant que telle. Cette grille est présentée en appendice E.

Trois entraînements consécutifs vont se poursuivre afin d'obtenir une fidélité inter-juges suffisamment élevée pour débiter la sélection. Comme montré au tableau 2, nous remarquons que les corrélations entre l'évaluation des juges d'un entraînement à l'autre augmente significativement. Par exemple, on remarque que les juges JJ et JA, au premier entraînement obtiennent une corrélation de .25 alors qu'au

troisième entraînement ceux-ci atteignaient une corrélation de .78; l'écart entre ces deux corrélations nous montre ainsi une augmentation significative de la corrélation obtenue après plusieurs entraînements. Il en est de même pour les autres paires de juges. Malgré le fait que cette augmentation ne soit pas régulière d'un juge à l'autre, il reste qu'en art cette irrégularité demeure normale. Il se peut que cette irrégularité soit due au fait que certains juges cotent plus fort que les autres sur une même oeuvre.

Suite à ces entraînements, nous sélectionnons les trois juges qui présentent le mode de cotation le plus homogène, afin d'avoir une meilleure évaluation possible.

L'expérimentation commença alors par une première étape: celle de l'évaluation des juges-experts. Celle-ci consista à recueillir des oeuvres produites par les étudiants à l'intérieur de leur programme scolaire. Le professeur se chargea de les recueillir pour que l'expérimentateur puisse leur donner un numéro d'identification. De cette cueillette, 163 dessins ou peintures furent exposés dans un local approprié qui servit de lieu d'expérimentation.

Tableau 2
Corrélations obtenues par suite des entraînements des juges
à coter les oeuvres des élèves.

Juges	1er entraînement	2ème entraînement	3ème entraînement
JF, JH	.864	-.24	-.29
JJ, JH	.430	.02	-.22
JA, JH	.254	.11	-.25
JI, JH	-.288	.09	-.33
JF, JI	-.29	.31	.56
JJ, JI	-.40	-13.6	.42
JA, JI	-.28	.77	.18
JF, JJ	.333	.24	.59
JF, JA	0	-.087	.28
JJ, JA	.25	.52	.78

Pour conclure ce chapitre, nous dirons donc qu'il existe certaines façons de mesurer le talent artistique et que l'état actuel de nos connaissances nous autorise à expérimenter favorablement.

Nous laisserons donc ici la méthodologie, pour tenter au prochain chapitre de cerner les résultats.

CHAPITRE TROISIEME
PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Ce chapitre concerne en premier lieu les analyses faites sur les données obtenues par les sujets sur les trois instruments de mesure.

Dans un deuxième temps, nous vérifierons notre hypothèse. Pour finalement conclure ce chapitre avec une discussion portant sur l'interprétation et l'explication des résultats de la présente recherche.

Le type d'analyse utilisé pour le traitement des données de cette recherche est la corrélation de Pearson. Ce type d'analyse nous permettra de voir s'il existe un lien entre les différentes mesures du talent artistique, soit le "Biographical Inventory", les choix du professeur et le jugement des experts.

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans l'ensemble, les résultats obtenus à l'administration des trois instruments de mesure du talent artistique n'ont pas de lien significatif entre eux. Au tableau 3 nous retrouvons les corrélations obtenues entre l'inventaire biographique et les choix du professeur. En prenant les tests séparément, on remarque qu'au niveau du jugement d'experts il existe un

Tableau 3
Corrélation de Pearson entre les scores de l'inventaire
biographique et les choix du professeur

	CHOIX	ART.	CRE.
CHOIX			
	.3135		
ART.	(15)		
	P=.254		
	.3507	.5825	
CRE.	(15)	(154)	
	P=.199	P=.000*	

* Indique une corrélation significative <.001

lien entre leur jugement. En effet, comme montré au tableau 4, trois résultats apparaissent significatifs, soit JF et JA avec une corrélation de .4040 (P=.000), JJ et JA avec une corrélation de .4772 (P=.000) et finalement JJ et JF avec une corrélation de .2693 (P=.009).

Tableau 4
Corrélations entre les juges JA, JF et JJ

	JA	JF	JJ
JA			
	.4040		
JF	(94)		
	P = .000*		
	.4772	.2693	
JJ	(94)	(94)	
	P = .000*	P = .009*	

On voit qu'avec un nombre de sujets de 94, les jugements des juges F et A présentent une corrélation de .40 significative à $P < .001$ que les juges J et A présentent des jugements en corrélation significative à $P < .001$ (.47) et que les juges J et F présentent aussi une corrélation significative de .26 à $P < .01$. Ces corrélations demeurent cependant faibles.

Comme indiqué dans le tableau 3, sur 155 élèves inscrits au cours d'arts plastiques, 15 ont été sélectionnés par le biais des choix du professeur. Malheureusement aucune relation significative n'est apparue entre les choix du professeur et les jugements d'experts, ni entre les choix du professeur et les deux sous-échelles, créativité et potentiel artistique, du "Biographical Inventory".

Ceci n'a rien d'étonnant puisque dans une population normale on ne retrouve que très peu de "doués".

Toutefois, comme l'avait fait antérieurement, Ellison et al. (1976), on a mis en relation les deux sous-échelles du "Biographical Inventory", où l'on n'a fait qu'entériner la présence d'un lien significatif entre ces deux sous-tests, confirmant la validité de ce test. En effet, une corrélation de .58 ($P < .001$) apparaît entre la créativité et le potentiel artistique, soit 2 points de plus que sur les recherches effectuées par Ellison et al. (1976), qui avaient trouvé une corrélation de .56 ($P < .001$).

Par contre, ce test n'est cependant pas suffisamment discriminatif pour prédire, à lui seul, le talent artistique. En effet, plusieurs scores obtenus sur cet inventaire, comme montrés en appendice C, sont élevés, ce qui signifie que d'après ce test, presque tous les étudiants démontrent des talents en art.

Cette recherche ne permet pas d'identifier un mode d'évaluation du talent artistique en arts visuels qui soit suffisamment valide.

VERIFICATION DE L'HYPOTHESE

Notre hypothèse est à l'effet que les étudiants qui obtiennent un résultat élevé sur le "Biographical Inventory" (Form U) conséquemment

obtiendraient des résultats supérieurs sur les autres instruments de mesure, soit sur les choix du professeur et le jugement d'experts.

Les résultats négatifs obtenus à l'analyse statistique entre les différents instruments de mesure impliquent le rejet de notre hypothèse. L'hypothèse formulée quant à l'existence d'un lien entre les trois tests se trouve donc non démontrée.

DISCUSSION DES RESULTATS:

Comme nous l'avons constaté dans la partie précédente (tableau 1), les résultats correspondant à notre hypothèse sont tous non-significatifs. Notre hypothèse n'est donc pas vérifiée. Afin de mieux comprendre ce fait, nous tenterons d'expliquer ce résultat dans les pages qui suivent.

Instruments de mesure:

Le "Biographical Inventory (forme U)", utilisé pour mesurer le talent artistique, peut être considéré comme stable et valide au niveau de sa validité interne. En effet, nos sous-échelles, créativité et potentiel artistique, atteignent sensiblement les mêmes corrélations que celles mentionnées dans le manuel du test.

Par ailleurs, les corrélations obtenues entre le "Biographical Inventory" et les autres modes de mesure ne permettent pas d'appuyer les

études portant sur la valeur prédictive du "Biographical Inventory" à l'égard du talent artistique.

Afin d'élargir la population "cible", il aurait été intéressant d'inclure les quatre autres sous-échelles de l'inventaire biographique au lieu de s'en tenir à deux sous-échelles exclusivement. De sorte que, comme le souligne plusieurs études antérieures, on pourrait obtenir différents talents avec une meilleure distribution des scores, ex.: leadership.

En fait, ce qui donnerait encore plus de crédibilité à ce test, à l'égard plus particulièrement du "talent artistique", serait de modifier les items le composant et ainsi le rendre plus discriminatif. Il faut mentionner aussi que le nombre de questions est passablement grand, compte tenu de la capacité de concentration des sujets. Ceci risque de favoriser une qualité moindre dans la précision des réponses données. Il serait donc préférable de restreindre les questions afin d'augmenter la probabilité d'obtenir des résultats plus près de la réalité.

Les jugements d'experts:

Quant aux jugements d'experts sur les performances artistiques, nos résultats ne montrent aucun lien entre ceux-ci et les deux autres modes d'évaluation.

La philosophie, le contexte et les points de vue différents, sous-jacents à chacun des experts peut expliquer les variations de pointage

au niveau de l'évaluation des performances artistiques de chacun. Par exemple, le fait qu'un juge pratique l'art pour le plaisir ou de façon professionnelle, l'enseigne ou pas, aura sûrement un impact sur sa manière de coter les oeuvres. La fidélité de la mesure n'est pas remise en cause, mais certains juges cotent les performances peut-être plus sévèrement que d'autres. Ce serait souhaitable de former le groupe des juges d'après le contact qu'ils ont à l'égard de l'art afin de favoriser une plus grande homogénéité du jugement.

Bien que nous n'ayons trouvé aucun article se rapportant à la fidélité inter-juges dans le domaine de l'art, ceci peut être attribuable au fait que ce champ d'activité fait davantage appel à la subjectivité et à l'individualité de chacun des artistes. Nous pensons alors que la seule façon d'augmenter la corrélation inter-juges au niveau des entraînements implique une plus grande précision des critères d'évaluation. Il faudrait donc établir des critères plus précis et plus facilement quantifiables. Mentionnons enfin que l'augmentation du nombre d'oeuvres examinées pour chaque sujet pourrait représenter une façon simple d'augmenter la fidélité du jugement.

Les choix du professeur:

Lorsqu'on revient à notre échantillonnage se rapportant au choix du professeur, on constate que le nombre d'élèves choisis par le professeur comme étant talentueux en art est de quinze sur un total possible de cent

cinquante neuf sujets. Même si ce nombre semble restrictif, il n'en demeure pas moins convenable pour ce type de talent.

De plus, en rapport avec nos deux autres modes d'évaluation, nos résultats pourraient appuyer les recherches entreprises par Cornish (1968) et Terrassier (1981) qui démontraient que le professeur identifiait relativement bien les talentueux.

Toutefois nous croyons que le choix des meilleurs sujets aurait eu avantage à s'effectuer non pas à partir d'un seul professeur, mais de tous les professeurs en contact avec les élèves de ce niveau. Cette modification ferait augmenter le nombre d'élèves choisis comme "talentueux" et conséquemment rendrait cette méthode statistiquement encore plus valide pour la prédiction du talent artistique.

Par ailleurs, si on revient à la consigne que recevait le professeur d'art: "Choisissez les élèves de votre classe d'art que vous croyez les plus talentueux et cotez-les sur une échelle de cinq points.", il est possible que le choix du professeur ait été influencé par l'attitude qui se dégage de l'élève. Il apparaît difficile pour ce professeur d'avoir suffisamment d'objectivité pour évaluer ses propres élèves. La venue d'autres professeurs aurait ici l'avantage d'équilibrer les choix des élèves les plus talentueux.

De ces trois instruments de mesure, un constat se dégage: nos trois instruments nous donnent trois résultats différents. On peut dès lors difficilement savoir lequel offre la meilleure valeur prédictive.

On croit toutefois que les éléments présentés jusqu'ici nous permettent d'ores et déjà de faire les constatations suivantes: les trois méthodes employées pour dépister le talent artistique ne sont pas en corrélation élevée peut-être parce qu'elles sont trop distinctes et générales les unes par rapport aux autres. Cette constatation tient possiblement au fait que les doués en art visuel sont très différents des doués en art musical, danse ou sculpture.

De plus, l'inventaire biographique dépiste sans doute tous les doués en arts plastiques parce qu'il est centré sur ce domaine tandis que les juges ont sans doute la peinture ou le dessin à l'idée lorsqu'ils portent un jugement sur la performance de l'élève; c'est humainement fort pensable.

Ou encore, que tout simplement ce champ d'activités est trop subjectif et donc difficilement mesurable dans un contexte expérimental.

Aspects théoriques:

La motivation telle que vue par Stalker (1981); Renzulli (1983) et Gagné (1983), semble le catalyseur le plus important dont il faudrait éventuellement tenir compte. Celle-ci contribuerait surtout à préciser

l'intensité du talent, en relation évidemment avec le niveau des habiletés. Dans notre cas, pour aller chercher la motivation de nos jeunes, nous aurions pu, par exemple, les inciter dans ce projet à présenter des oeuvres qui leur tiennent à coeur.

Un autre aspect qui aurait avantage à être pris en considération est le processus de création, processus qui fait appel au rapport qui s'établit entre le sujet et son oeuvre. On pense que le temps et le lieu où s'est effectuée la performance peut influencer l'état intérieur de l'étudiant, affectant de ce fait son rendement. On pourrait par exemple, s'allouer un temps et un lieu où en compagnie de l'élève on exécute des tâches artistiques. Ce faisant, on établit un rapport avec l'élève et cela nous octroie un meilleur contrôle sur les éléments internes et externes affectant la performance.

Perspectives futures:

Cette recherche s'est intéressée aux méthodes de dépistage du talent artistique. En un certain sens, elle a permis de vérifier si une nouvelle méthode "moins traditionnelle" pouvait identifier le talent artistique. Cette étude a également permis de constater que le talent est quelque chose de spécifique en soi. L'étude des principales définitions et caractéristiques du talentueux a aussi permis de mieux cerner les éléments pouvant affecter la performance du sujet.

Nous croyons en général, que les habiletés cognitives et les performances dans le domaine académique ne devraient aucunement peser dans la sélection du talent en art, car il n'y a aucune évidence que de telles mesures soient prédictives d'une performance artistique (Rubenzer, 1979; Hagen, 1980). Même les tests de créativité n'ont pas démontré et prouvé leur validité comme mesure du talent artistique ou musical (Hagen, 1980).

Par rapport à la présente recherche, il nous faudrait reprendre l'expérience avec une autre méthode d'identification dite "standard", par exemple avec le "Meier Art Test". De plus, tout en gardant les observations et recommandations d'artistes professionnels, ajouter les choix faits par les pairs. Ce matériel additionnel a déjà été digne de confiance dans ce domaine (Kavett et Smith, 1980). Par ailleurs, nous suggérons de circonscrire le nombre de questions sur le "Biographical Inventory", d'augmenter le nombre de performances artistiques évaluées et que l'évaluation des experts puisse se faire en deux temps, par exemple en début et en fin d'année scolaire afin d'améliorer la qualité de la sélection.

CONCLUSION

Les résultats de notre recherche ne sont pas significatifs, et ne nous permettent pas de dire si un de nos instruments de mesure est valide dans la prédiction du "talent artistique". Cette conclusion ne confirme pas les travaux de Ellison (1976), Anastasi et Shaeffer (1968-1969). Leur recherche reliait la performance artistique et l'influence de l'histoire familiale et éducationnelle. Selon ces auteurs, cette influence serait un facteur important dans l'identification des étudiants ayant des caractéristiques exceptionnelles.

La méthode utilisée a contribué à laisser en veilleuse certains éléments relatifs aux lieux, aux structures physiques et intra-psychiques et aussi aux périodes de temps à l'intérieur desquelles s'est effectuée la performance artistique. Ces différents facteurs pourraient expliquer nos résultats non-significatifs.

En fait, le caractère peu orthodoxe des méthodes expérimentales que nous avons présenté, provoque en général un scepticisme qui prend la forme des objections suivantes:

La première concerne le choix de la méthode de dépistage. Apparemment, dans cette étude, les critères de sélection choisis en fonction de l'unanimité des juges demeurent fort discutables. En effet, on aurait pu tout aussi bien choisir d'autres critères et arriver à d'autres résultats.

La seconde objection porte sur la structure du déroulement de l'expérience. La durée, le lieu et le temps de la passation semblent des éléments importants à reconsidérer. La troisième objection concerne l'application pratique qui demeure le problème crucial dans ce champ spécial d'activités.

Finalement, la discussion montre que le talent artistique chez les pré-adolescents est possiblement influencé par l'aspect motivationnel et serait, par ce fait même, l'élément essentiel à mesurer dans des études subséquentes. Nous suggérons alors l'ajout d'autres méthodes d'évaluation qui reconnaîtraient les habiletés artistiques.

APPENDICE A

TRAITS PSYCHOLOGIQUES

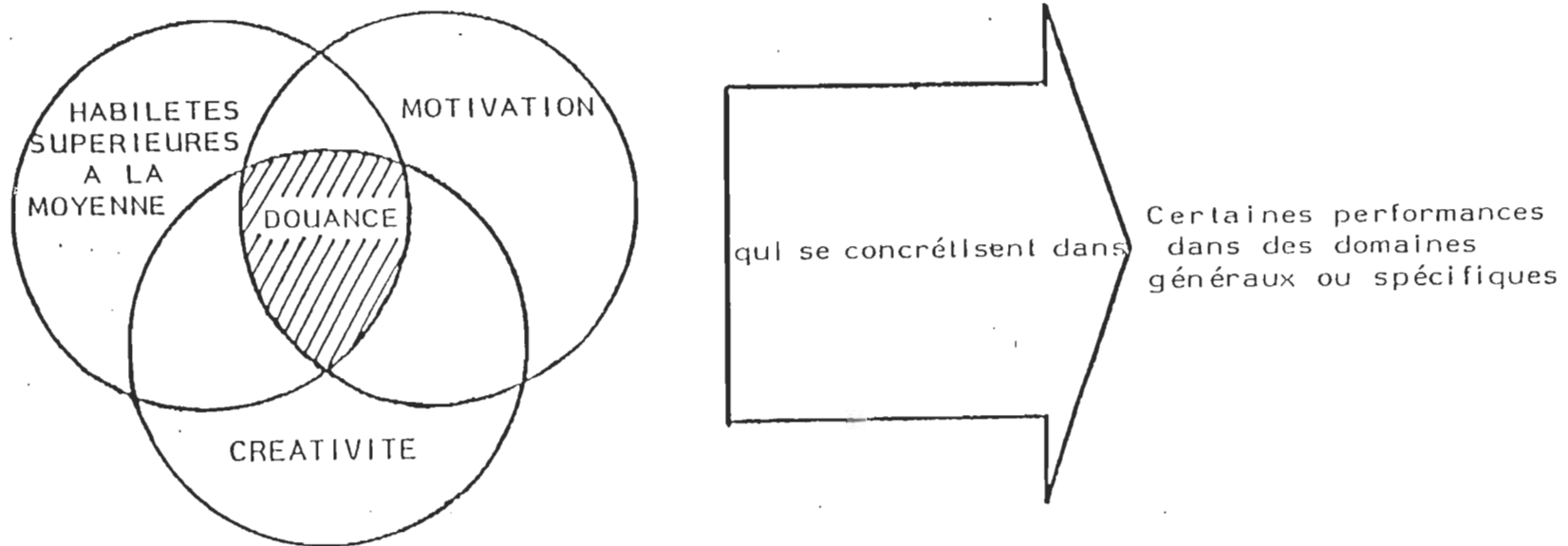


Figure 1. Représentation graphique de la définition de la douance selon Renzulli
(Reproduit de Renzulli, 1979, p. 24)

Tiré de: Gagné, François. Douance et talent: deux concepts à ne pas confondre, in Apprentissage et socialisation, vol. 6, No 3, septembre 1983, p. 149.

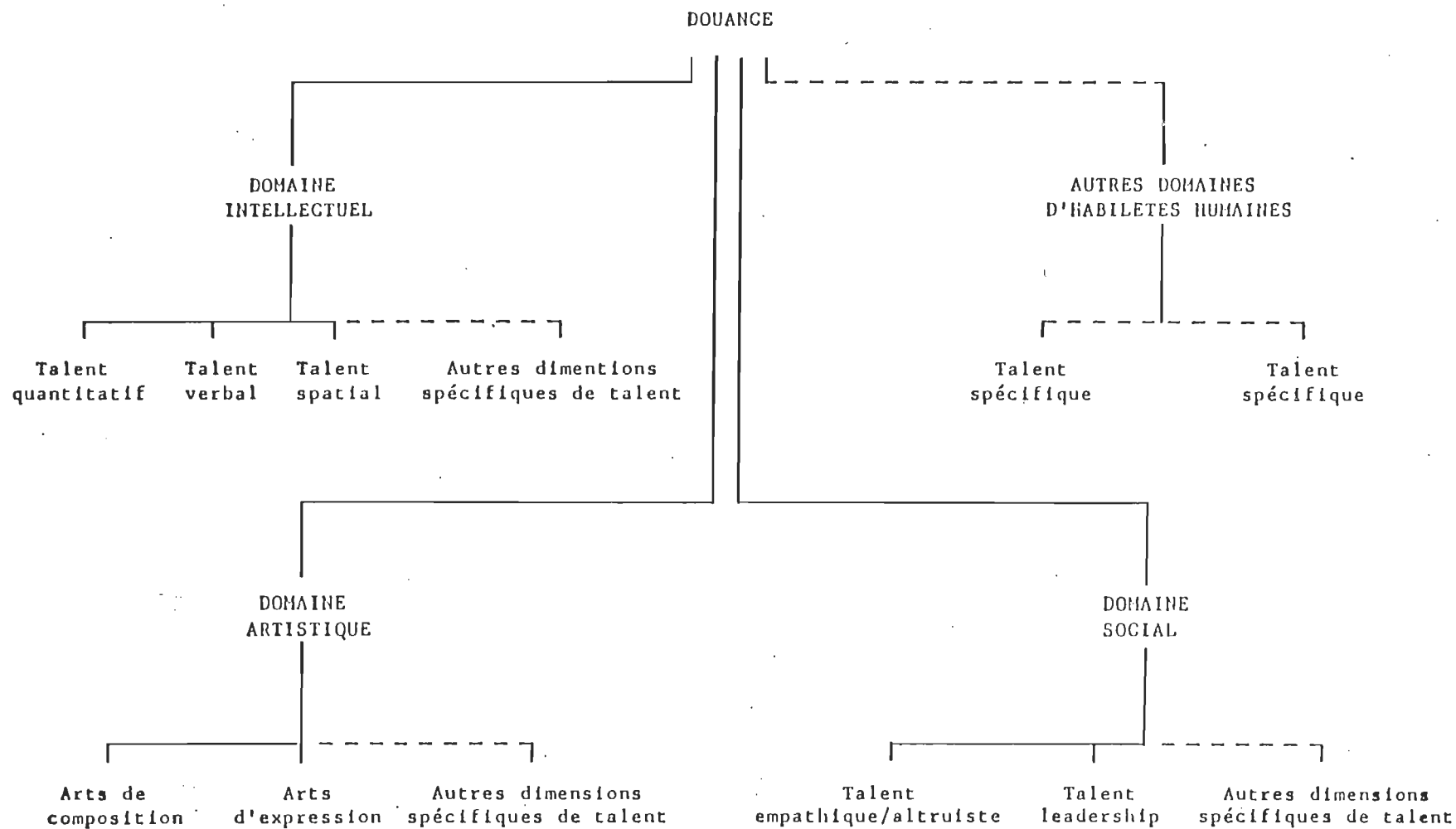


Figure 2. Représentation graphique du modèle de la douance de Cohn
(Reproduit de Cohn, 1981, p. 37)

Tiré de: Apprentissage et socialisation, Vol. 6, No 3, septembre 1983, p. 151.

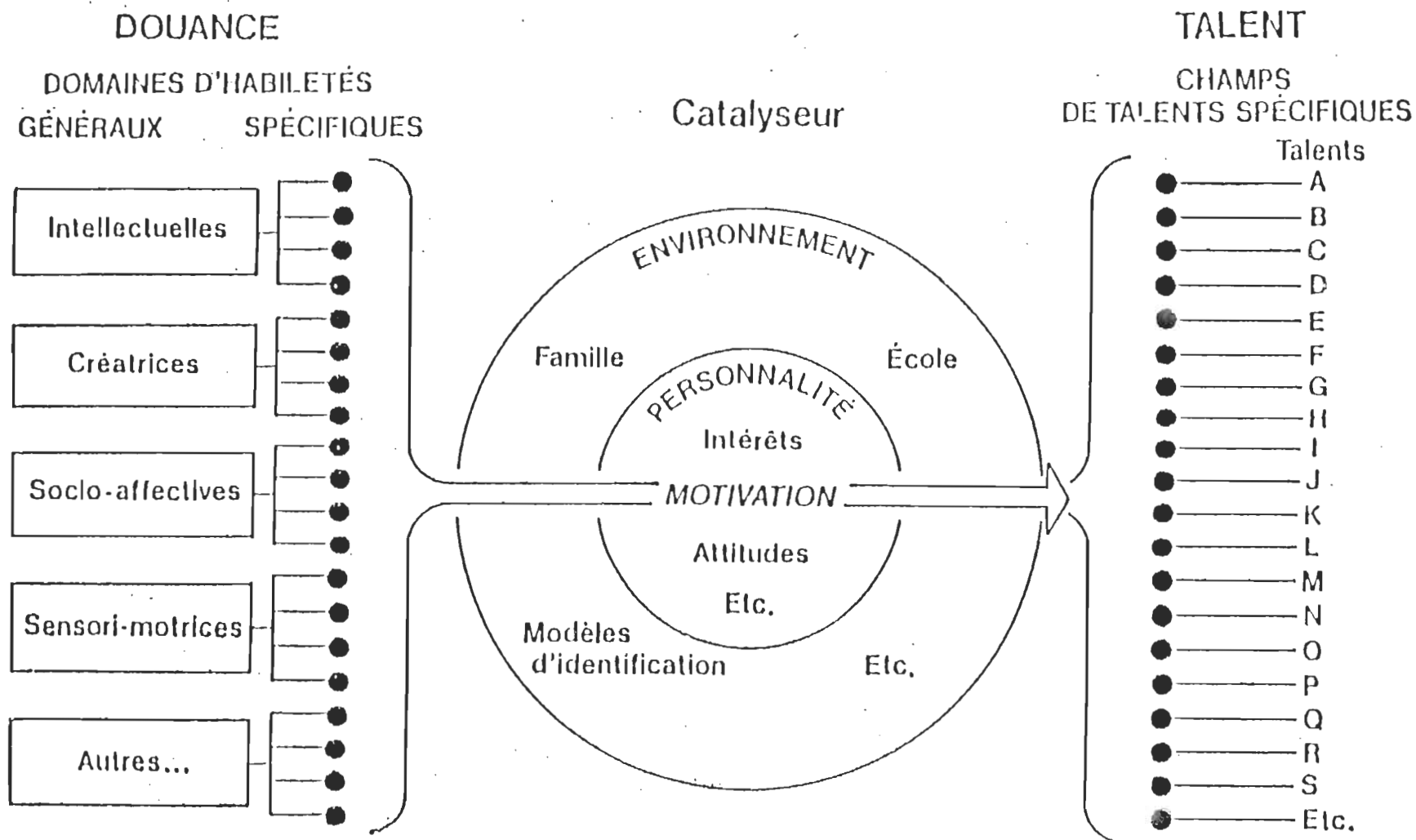


Figure 3. Représentation graphique du modèle différencié de la douance et du talent de Gagné

Tiré de: Apprentissage et socialisation, Vol. 6, No 3, sept. 1983, p. 156.

APPENDICE B

INVENTAIRE BIOGRAPHIQUE

FORMULAIRE "U"

POLYVALENTE DE-LA-SALLE,
3750 RUE JEAN BOURDON,
TROIS-RIVIÈRES, QUÉBEC.
G8Y 2A5

JANVIER 1986

INVENTAIRE BIOGRAPHIQUE

Ce questionnaire a pour but de recueillir des informations sur votre vécu antérieur et certaines de vos opinions et de vos idées. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Pour chaque question, vous devez choisir la réponse qui vous convient le mieux.

DIRECTIVES

1. Ecrivez votre nom, sexe, âge et niveau de scolarité comme indiqué sur la feuille réponse.
2. Lisez attentivement chaque question afin de bien comprendre ce que vous avez à faire et choisissez LA réponse qui semble vous convenir le mieux.
3. Inscrivez vos réponses sur la feuille désignée à cet effet en remplissant l'espace approprié. Utilisez un crayon au plomb (HB).
4. Si vous désirez changer une réponse, assurez-vous de bien effacer. Eviter de faire des marques inutiles sur la feuille réponse.
5. Veuillez répondre à toutes les questions. Si une question ne s'applique pas directement à vous, donnez la réponse qui vous semble la plus appropriée. Par exemple, il peut vous être demandé comment réussiriez-vous en affaire? Même si vous ne voulez pas devenir une personne du milieu des affaires ou, n'avez aucune expérience en affaire, répondez à la question au meilleur de votre connaissance.
6. S'il y a certaines questions auxquelles vous ne pouvez ou ne désirez pas répondre, laissez un espace libre. Dans n'importe quel cas, prenez soin de vérifier à ce que l'article, que vous avez inscrit sur la feuille réponse corresponde au numéro de la question que vous avez répondu.

Vous retrouverez quelques questions se rapportant à votre père ou à votre mère. Répondez à ces questions en vous référant à la personne qui se comportait le plus comme un père ou une mère face à vous. Cette personne peut être soit votre mère, soit votre père, un parent adoptif, un parent ou un tuteur.

7. Rappelez-vous que vous devez choisir seulement LA réponse qui vous convient le mieux pour chaque question.
8. Il n'y a pas de limite de temps, mais veuillez répondre le plus rapidement possible.

INVENTAIRE BIOGRAPHIQUE

Première partie

1. De combien de clubs ou groupes différents (scouts, groupes religieux, conseils d'étudiants) faites-vous partie?
 - A. De nombreux (5 et plus)
 - B. Quelques-uns (3 ou 4)
 - C. Deux
 - D. Un
 - E. Aucun
2. Combien de livres avez-vous à la maison?
 - A. Moins de cinq
 - B. Quelques-uns
 - C. Une bibliothèque pleine
 - D. Plusieurs bibliothèques pleines
 - E. Une grande pièce
3. Si vous en aviez l'occasion, seriez-vous intéressé (e) à visiter un musée des Sciences?
 - A. Très intéressé (e)
 - B. Moyennement intéressé (e)
 - C. Pas très intéressé (e)
 - D. Pas intéressé (e) du tout
4. Combien de temps passez-vous à lire en dehors de vos travaux scolaires?
 - A. Vous lisez tout ce qui vous apparaît intéressant
 - B. Vous lisez pendant la majeure partie de vos temps libres
 - C. Vous lisez de temps à autre
 - D. Vous lisez rarement, car vous n'en avez pas l'occasion
 - E. Vous lisez rarement et cela par choix
5. Quelle habileté avez-vous à trouver de nouvelles idées ou résoudre des problèmes difficiles, bref être original (e) et créatif (ive)?
 - A. Excellente
 - B. Bonne
 - C. Un peu au-dessus de la moyenne
 - D. Moyenne
 - E. Un peu en-dessous de la moyenne
6. Combien de fois vous pratiquez-vous à faire quelque chose à la maison seulement parce que vous voulez mieux le réussir?
 - A. Pas très souvent
 - B. Environ une ou deux fois par mois
 - C. Environ une fois par semaine
 - D. Quelquefois par semaine
 - E. Une fois par jour ou plus
7. Avez-vous fait des activités à l'école qui vous ont amené à pratiquer un nouveau passe-temps à la maison?
 - A. Non
 - B. Oui
8. Combien de fois lisez-vous des textes plus approfondis pour en apprendre davantage sur un sujet qui vous intéresse?
 - A. Pas très souvent
 - B. Environ une ou deux fois par mois
 - C. Environ une fois par semaine
 - D. Quelques fois par semaine
 - E. Une fois par jour ou plus
9. Comment réussissez-vous dans vos classes en général? (Histoire, mathématique, etc.)
 - A. Exceptionnellement bien
 - B. Bien
 - C. Assez bien
 - D. Faiblement
 - E. Je n'ai jamais étudié ces matières
10. Combien de fois avez-vous dépensé votre argent pour acheter du matériel, de l'équipement, des livres, etc. nécessaires à vous en apprendre davantage sur un de vos passe-temps?
 - A. Jamais
 - B. Une fois
 - C. Quelquefois
 - D. Souvent
 - E. Très souvent, j'y investis presque tout mon argent.

11. Combien d'heures par semaine consacrez-vous à faire vos devoirs?
- A. Environ une heure ou moins
 - B. De 2 à 5 heures
 - C. De 6 à 10 heures
 - D. 11 heures ou plus
 - E. Je ne le sais pas
12. Lors des deux dernières années, combien de fois avez-vous été absent de l'école?
- A. Jamais
 - B. De 1 à 5 jours par année
 - C. De 6 à 10 jours par année
 - D. De 11 à 25 jours par année
 - E. Plus de 25 jours par année
13. Prenez-vous vos propres décisions lorsque vous en avez la possibilité?
- A. Presque toujours
 - B. D'habitude
 - C. Quelquefois
 - D. Pas très souvent
 - E. Presque jamais
14. Combien de fois pendant vos années scolaires vos parents ont-ils été appelés à se rendre au bureau du directeur de l'école pour discuter de vos problèmes? (mauvaises notes ou mauvaises conduites)
- A. Jamais
 - B. Une fois
 - C. 2 ou 3 fois
 - D. 4 ou 5 fois
 - E. De nombreuses fois
15. Quand vous ne connaissez pas la réponse à une question dans un examen, cherchez-vous encore une fois l'examen terminé?
- A. Toujours
 - B. Quelquefois
 - C. Presque jamais ou jamais - l'examen est terminé, pourquoi m'en inquiéter?
16. Avez-vous déjà passé des tests d'habiletés ou d'aptitudes et les résultats vous ont-ils été expliqués?
- A. Non
 - B. Oui, mais les résultats ne m'ont pas été expliqués.
 - C. Oui, mais cela ne m'a pas appris beaucoup
 - D. Oui, et j'ai appris quelque chose
 - E. Oui, et j'ai appris beaucoup
17. Comment avez-vous réussi vos cours de sciences?
- A. Exceptionnellement bien
 - B. Bien
 - C. Assez bien
 - D. Faiblement
 - E. Je n'ai jamais étudié les sciences
18. Comparativement aux autres élèves de votre classe, vous arrive-t-il souvent de poser des questions à votre professeur sur le sujet concerné?
- A. Beaucoup plus souvent que les autres élèves
 - B. Un peu plus souvent que les autres élèves
 - C. Aussi souvent que les autres élèves
 - D. Un peu moins souvent que les autres élèves
 - E. Beaucoup moins souvent que les autres élèves
19. Préférez-vous travailler seul (e) ou avec d'autres élèves?
- A. Je préfère de beaucoup travailler avec d'autres élèves. Je n'aime pas travailler seul (e).
 - B. Je préfère travailler avec les autres élèves, mais ça ne me dérange pas de travailler seul (e).
 - C. Je préfère travailler seul (e), mais ça ne me dérange pas de travailler avec d'autres élèves.
 - D. Je préfère travailler seul (e). Je n'aime pas travailler avec les autres élèves.
20. Comparativement aux autres élèves de votre âge, apprenez-vous rapidement de nouvelles matières à l'école?
- A. Plus vite que la plupart des autres élèves
 - B. Un peu plus vite que la plupart des autres élèves
 - C. A peu près comme la plupart des autres élèves
 - D. Un peu moins vite que la plupart des autres élèves.

21. Vous arrive-t-il de travailler sur quelque chose à la maison simplement pour en apprendre davantage sur le sujet concerné?
- A. Pas très souvent
 - B. Environ 1 à 2 fois par mois
 - C. Environ 1 fois par semaine
 - D. Quelquefois par semaine
 - E. Une fois par jour et plus
22. Sur 100 individus de votre âge, où pensez-vous vous situer en ce qui concerne votre habileté à vous entendre avec les gens?
- A. Parmi les 25 meilleurs
 - B. Parmi les 25 suivants
 - C. Parmi les 25 en bas de la moyenne
 - D. Parmi les 25 moins bons
 - E. Je ne le sais pas
23. Si vous avez le rhume pendant l'année scolaire que faites-vous habituellement?
- A. Vous restez à la maison
 - B. Vous allez à l'école, mais vous faites attention.
 - C. Vous faites comme d'habitude
24. Vous arrive-t-il de lire à la maison des livres, des journaux, ou des revues simplement par goût?
- A. Pas très souvent
 - B. Environ 1 à 2 fois par mois
 - C. Environ 1 fois par semaine
 - D. Quelquefois par semaine
 - E. Une fois par jour et plus
25. Quelles notes obtenez-vous généralement à l'école?
- A. 90 et plus
 - B. Entre 80 et 89
 - C. Entre 70 et 79
 - D. Entre 60 et 69
 - E. 59 et moins
26. Avez-vous déjà économisé de l'argent?
- A. Presque Jamais - J'en dépense la majeure partie dès que j'en reçois
 - B. Parfois j'en épargne un peu
 - C. Je mets souvent de l'argent de côté dans mon compte.
 - D. J'épargne presque toujours sur l'argent que je reçois.
27. En général, réussissez-vous bien à l'école?
- A. De façon excellente
 - B. Bien au-dessus de la moyenne
 - C. Un peu au-dessus de la moyenne
 - D. Moyennement
 - E. Un peu en-dessous de la moyenne
28. Vous arrive-t-il que des amis vous demandent un conseil?
- A. Très souvent
 - B. Assez souvent
 - C. Quelquefois
 - D. Pas très souvent
 - E. Presque Jamais
29. Vous êtes-vous déjà inscrit à un cours qui pourrait vous aider à obtenir un travail précis que vous désirez?
- A. Je ne le sais pas
 - B. Oui
 - C. Non
30. A combien de reprises avez-vous été organisateur ou en charge d'un groupe?
- A. Je ne me suis jamais considéré comme un organisateur de groupes
 - B. J'ai formé à quelques reprises des petits groupes (à des fins d'études ou de discussions) et je croyais en être le meneur.
 - C. Je suis relativement actif (ive) au sein d'un comité d'étudiants, ou de groupes collectifs, et je vois à ce que les buts de ces groupes soient atteints.
 - D. Je suis très actif (ive) au sein d'un comité d'étudiants, des organisations étudiantes et des organisations collectives. On m'a confié la responsabilité d'établir des buts ou des objectifs et de m'assurer qu'ils se réalisent.

31. Combien d'années de scolarité votre père a-t-il?
- Il n'a pas terminé ses études secondaires
 - Il a terminé ses études secondaires
 - Il a fait des études collégiales
 - Il est diplômé du Cégep ou du collège classique.
 - Je ne le sais pas
32. Combien d'années de scolarité votre mère a-t-elle?
- Elle n'a pas terminé ses études secondaires
 - Elle a terminé ses études secondaires
 - Elle a fait des études collégiales
 - Elle est diplômée du Cégep ou du collège classique.
 - Je ne le sais pas
33. Étudiez-vous seul (e) plutôt qu'avec d'autres élèves?
- Presque toujours
 - Habituellement
 - Environ 1 fois par semaine
 - Quelques fois par semaine
 - Presque jamais
34. Essayez-vous souvent de résoudre seul (e) un problème de mathématique qui ne vous a pas été demandé à faire en classe?
- Pas très souvent
 - Environ 1 ou 2 fois par mois
 - Environ 1 fois par semaine
 - Quelquefois par semaine
 - Une fois par jour ou plus
35. Avez-vous déjà parlé à un conseiller en orientation afin d'obtenir des renseignements concernant des emplois possibles après avoir terminé vos études?
- Oui
 - Non
36. Avez-vous déjà parlé à des professeurs (à l'exception d'un conseiller en orientation) afin de recevoir des renseignements concernant les emplois possibles après avoir terminé vos études?
- Oui
 - Non
37. Décidez-vous habituellement de ce que vous voulez faire ou est-ce que vous décidez de faire comme vos amis?
- Habituellement je décide moi-même
 - Cela dépend de la situation
 - Habituellement je fais comme mes amis
38. Avez-vous déjà pensé que les emplois pourraient changer au cours des dix prochaines années?
- Très souvent
 - Souvent
 - Quelquefois
 - Peu souvent
 - Pas vraiment
39. Laquelle des descriptions suivantes décrit le mieux votre sens de la responsabilité?
- Habituellement j'ai besoin d'aide et de conseils
 - Il y a certaines choses que j'arrive à faire, et d'autres que je n'arrive pas à compléter.
 - Il y a des choses que j'arrive à faire, mais je n'en fais pas plus qu'il est nécessaire
 - Quelquefois j'en fais plus qu'il est nécessaire
 - Il arrive souvent que j'en fasse plus qu'il soit nécessaire.
40. Avez-vous déjà parlé à quelqu'un qui effectue un travail dans lequel vous seriez intéressé à recevoir plus de renseignements?
- Oui
 - Non
41. Quel genre de cours suivez-vous, ou avez-vous l'intention de prendre dans votre programme d'études secondaires?
- Des cours préparatoires au Cégep (général)
 - Des cours en agriculture
 - Des cours en commerce
 - Des cours dans le domaine des beaux-arts ou la musique
 - Des cours dans le domaine des affaires ou de l'industrie
42. Comment aimez-vous l'école?
- J'aime beaucoup cela
 - J'aime cela la plupart du temps
 - J'accepte que c'est nécessaire
 - Je suis souvent un peu insatisfait
 - Je n'aime pas du tout et serai content de finir

43. Avez-vous assez de discipline personnelle pour continuer à travailler activement en prévision du futur?

- A. Toujours
- B. Habituellement
- C. Quelquefois
- D. Rarement
- E. Jamais

44. Si vous avez l'occasion de vous présenter à une personne que vous ne connaissez pas, que faites-vous habituellement?

- A. J'attends que l'autre personne fasse les premiers pas.
- B. Je me présente puis j'attends que l'autre personne poursuive la conversation.
- C. Je me présente, puis j'entame une conversation dans le but d'apprendre davantage sur l'autre personne

45. Avez-vous décidé si vous allez continuer vos études après le secondaire?

- A. Je n'y ai pas pensé
- B. J'ai quelques idées à ce sujet
- C. J'ai fait des projets mais rien n'est encore définitif
- D. J'ai fait des projets et j'ai pris certaines décisions.

46. Avez-vous une bonne mémoire?

- A. Remarquable
- B. Bonne
- C. Satisfaisante
- D. Un peu faible
- E. Très faible

47. Avez-vous de la facilité à composer (histoires, poèmes, etc.)

- A. Ma facilité à composer est assez limitée. Je rédige seulement les travaux nécessaires.
- B. J'ai certains talents à écrire et j'ai déjà certaines compositions à mon actif.
- C. J'ai un véritable intérêt à écrire et j'ai quelques travaux qui ont été publiés à l'école.
- D. (suite à droite - en haut)

Numéro 47 - suite

D. J'ai un fort intérêt à écrire. Mes travaux ont déjà été publiés à l'école ou dans des journaux locaux. J'ai participé à certains concours provinciaux ou nationaux.

E. J'ai un très fort intérêt à écrire. Mes travaux m'ont mérité un ou plusieurs prix dans des concours et ont été publiés en dehors de l'école.

48. De quelle façon pouvez-vous poursuivre et terminer un travail scolaire même si cela s'avère difficile et qu'il y a d'autres choses qui vous dérangent?

- A. Très bien
- B. Assez bien
- C. Aussi bien que la plupart des autres élèves.
- D. Pas aussi bien que la plupart des autres élèves
- E. Je ne sais pas

49. Avez-vous décidé d'entreprendre une profession ou un métier?

- A. Je n'y ai pas encore pensé
- B. J'ai quelques idées à ce sujet
- C. J'ai fait des projets à ce propos
- D. J'ai fait des projets et pris certaines décisions

50. Avec quelle rapidité faites-vous vos travaux scolaires, comparativement aux autres élèves de votre classe?

- A. Très rapidement
- B. Rapidement
- C. A peu près à la même vitesse que la plupart des autres élèves
- D. Un peu moins vite que la plupart des autres élèves
- E. Je ne le sais pas

51. Au cours des 2 dernières années, combien de fois vous êtes-vous impliqué (e) activement dans une élection dans votre école?

- A. Souvent (8 fois ou plus)
- B. De nombreuses fois (5 à 7 fois)
- C. Quelquefois (3 ou 4 fois)
- D. 1 ou 2 fois
- E. Jamais

52. Comment trouvez-vous les sciences?

- A. J'ai plus ou moins d'intérêt pour les sciences et je fais seulement les travaux demandés en classe.
- B. J'ai quelques intérêts pour les sciences. Je passe quelques-uns de mes temps libres à travailler sur des projets qui ne sont pas nécessaires aux travaux en classe.
- C. J'ai de l'intérêt pour les sciences. Je passe la plupart de mes temps libres à travailler sur des projets qui ne sont pas nécessaires. J'ai soumis un ou plusieurs projets à une exposition scientifique ou à d'autres compétitions semblables.
- D. J'ai un grand intérêt pour les sciences. Je passe la majorité de mes temps libres à travailler sur des projets et j'ai reçu plusieurs prix en récompense.
- E. J'ai un très grand intérêt pour les sciences. Je passe presque tout mon temps libre à travailler sur des projets. Mes travaux ont été publiés et reconnus pour leur contribution dans leur domaine respectif.

53. Où vous situez-vous en ce qui concerne vos notes, comparativement aux autres élèves de votre groupe?

- A. Je me situe bien au-dessus de la moyenne
- B. Je me situe un peu au-dessus de la moyenne
- C. Je me situe dans la moyenne
- D. Je me situe en-dessous de la moyenne
- E. Je me situe bien en-dessous de la moyenne

54. Comment réussissez-vous dans vos cours d'anglais?

- A. Exceptionnellement bien
- B. Bien
- C. Assez bien
- D. Faiblement
- E. Je n'ai jamais étudié l'anglais

55. Jusqu'à quel point êtes-vous obstiné (e) à faire reconnaître vos idées?

- A. Très obstiné (e)
- B. Assez obstiné (e)
- C. Un peu obstiné (e)
- D. Je ne suis pas très obstiné (e)

56. Au cours des deux dernières années, combien de fois vous êtes-vous impliqué (e) dans une campagne de souscription, tels que le Noël du Pauvre, Unicef, etc.?

- A. Très souvent (8 fois et plus)
- B. De nombreuses fois (5 à 7 fois)
- C. Quelquefois (3 ou 4 fois)
- D. 1 ou 2 fois
- E. Jamais

57. Comparativement aux autres élèves de votre groupe, quel degré de créativité et d'imagination vous donnez-vous?

- A. Je suis très créatif (ive) et imaginatif (ive)
- B. Je suis au-dessus de la moyenne au niveau de la créativité et de l'imagination.
- C. Je suis dans la moyenne, au niveau de la créativité et de l'imagination.
- D. Je suis en-dessous de la moyenne, au niveau de la créativité et de l'imagination.
- E. Je ne suis ni très créatif (ive), ni très imaginatif (ive)

58. Laquelle des descriptions suivantes décrit le mieux vos habitudes d'étude?

- A. Je suis à jour dans toutes mes matières
- B. Je prends du retard dans mes matières, mais j'étudie beaucoup pour les examens
- C. Je suis à jour dans certaines matières et je prends du retard dans certaines autres matières.
- D. Je n'étudie jamais, je prends toutes mes notes durant la classe.

59. Au cours des deux dernières années, combien de fois avez-vous dirigé ou planifié des activités religieuses ou sociales (ex.: soirée de fin d'année, fête de Noël, un bal, etc.)?

- A. Très souvent (8 fois et plus)
- B. De nombreuses fois (5 à 7 fois)
- C. Quelquefois (3 ou 4 fois)
- D. 1 ou 2 fois
- E. Jamais

60. De combien d'organisations sociales ou professionnelles votre père fait-il partie, telles qu'une organisation sportive, une chambre de commerce, un comité de parents, une organisation charitable, etc?
- A. Aucune
 - B. Une
 - C. 2 ou 3
 - D. 4 ou plus
 - E. Je ne le sais pas
61. De combien d'organisations sociales ou professionnelles votre mère fait-elle partie, telles qu'une organisation sportive, une chambre de commerce, un comité de parents, une organisation charitable, etc.?
- A. Aucune
 - B. Une
 - C. 2 ou 3
 - D. 4 ou plus
 - E. Je ne le sais pas
62. Combien de fois avez-vous été élu (e) comme représentant (e) de classe ou conseiller (e) dans un comité d'étudiants?
- A. Très souvent (8 fois et plus)
 - B. De nombreuses fois (5 à 7 fois)
 - C. Quelquefois (3 ou 4 fois)
 - D. 1 ou 2 fois
 - E. Jamais
63. Comment réussissez-vous en mathématique?
- A. Exceptionnellement bien
 - B. Bien
 - C. Moyennement
 - D. Faiblement
 - E. Je n'ai jamais étudié les mathématiques
64. Combien de fois avez-vous profité de l'occasion d'être un meneur?
- A. Très souvent (8 fois ou plus)
 - B. De nombreuses fois (5 à 7 fois)
 - C. Quelquefois (3 ou 4 fois)
 - D. 1 ou 2 fois
 - E. De n'ai jamais eu l'occasion d'être un meneur
65. Avez-vous certaines activités ou tâches scolaires que vous n'aimez pas vraiment?
- A. Aucune
 - B. Quelques-unes
 - C. Un certain nombre
 - D. Plusieurs
 - E. Un grand nombre
66. En faisant de ton mieux, que seraient tes notes en classe?
- A. Mes notes seraient parmi les meilleures de la classe.
 - B. Mes notes seraient meilleures que la plupart des notes des autres élèves
 - C. Elles seraient moyennes
 - D. Mes notes seraient dans la partie la plus basse de ma classe
 - E. Je ne le sais pas
67. Avez-vous déjà pensé comment différentes professions ou différents métiers pourraient influencer votre vie?
- A. Très souvent
 - B. Souvent
 - C. Quelquefois
 - D. Rarement
 - E. Jamais
68. Connaissez-vous le genre de travail qui vous donnerait la meilleure occasion de mettre en évidence vos talents et habiletés?
- A. Je n'ai jamais pensé à cette question
 - B. Je ne suis pas certain (e) de connaître mes talents et habiletés
 - C. Je suis pratiquement certain (e) du travail qui mettrait en pratique mes talents et habiletés.
69. Comment vos amis réagissent-ils au fait d'avoir de bonnes notes et d'aller au Cégep?
- A. Ils sont très soucieux
 - B. Ils sont assez soucieux
 - C. Ils sont un peu soucieux
 - D. Ils ne sont pas vraiment soucieux.

70. Travaillez-vous fort et faites-vous de votre mieux à l'école?

- A. Je travaille très fort et j'essais toujours de faire de mon mieux
- B. Je travaille fort et habituellement je fais de mon mieux
- C. Je travaille fort de temps à autre
- D. Habituellement je ne fais que le minimum
- E. Je ne le sais pas

71. Quelle est la qualité de votre étude pour vos examens et vos devoirs?

- A. Très bonne
- B. Bonne
- C. A peu près aussi bonne que la majorité des autres élèves
- D. Pas aussi bonne que la plupart des autres élèves
- E. Je ne le sais pas

72. Y-a-t-il quelqu'un dans votre famille qui a été reconnu comme professionnel (le) dans un domaine artistique (musique, danse, art, art dramatique, littérature, etc.)?

- A. Oui
- B. Non

73. Comment vous sentez-vous à l'idée de terminer vos études secondaires?

- A. Je ne pense pas les terminer
- B. Je les terminerai probablement
- C. Je suis certain (e) de les terminer

74. Vous est-il déjà arrivé de ne pas terminer un cours, d'avoir entre 60 et 69 pour cent ou une note plus basse encore?

- A. Jamais
- B. 1 fois
- C. 2 fois ou plus

75. Vous arrive-t-il de discuter de votre choix de carrière avec vos parents ou d'autres adultes?

- A. Jamais
- B. Rarement
- C. Quelquefois
- D. Souvent

Deuxième partie

76. Vous est-il difficile de vous concentrer sur vos études et devenez-vous facilement absorbé (e) par votre travail?
- A. Je n'ai pas de difficulté
 - B. J'éprouve un peu de difficulté
 - C. J'éprouve un certain nombre de difficultés
 - D. J'ai beaucoup de difficultés
 - E. Je ne le sais pas
77. Avez-vous déjà pensé comment vos passe-temps ou vos goûts dans vos temps libres pourraient vous nuire ou vous aider pour différents emplois?
- A. Je n'ai pas réfléchi à cette question
 - B. J'ai un peu réfléchi à cette question
 - C. J'ai beaucoup réfléchi à cette question
78. Est-ce que vos professeurs aiment vous avoir dans leurs classes? Vous perçoivent-ils comme quelqu'un de coopératif, silencieux, à l'heure, ou peu coopératif, bruyant, en retard, un fauteur de troubles, un petit je-sais-tout, etc.?
- A. Ils aiment m'avoir dans leurs classes
 - B. Ça ne les dérange pas de m'avoir dans leurs classes.
 - C. Certains aiment m'avoir dans leurs classes et d'autres non
 - D. Beaucoup de mes professeurs n'aiment pas m'avoir dans leurs classes
 - E. Je ne le sais pas
79. Laquelle des descriptions suivantes décrit le mieux votre façon d'étudier?
- A. Je n'étudie pas beaucoup parce que je ne veux pas.
 - B. Je n'étudie pas beaucoup parce que j'ai d'autres activités
 - C. Je n'étudie pas beaucoup parce que ce n'est pas nécessaire
 - D. J'étudie beaucoup mais seulement avant les examens
 - E. J'étudie régulièrement durant toute l'année scolaire
80. Vous arrive-t-il de prendre la responsabilité d'organiser une fête ou d'autres activités?
- A. Toujours
 - B. D'habitude
 - C. Quelquefois
 - D. Pas très souvent
 - E. Jamais
81. Savez-vous quelles sortes d'éducation ou d'études sont requises pour certains emplois?
- A. Je n'ai pas vraiment réfléchi à cette question
 - B. Je connais certains genres d'études ou de formations requis
 - C. Je sais quels genres d'éducation ou de formation sont requis pour les emplois qui m'intéressent.
82. Quelle facilité avez-vous à résoudre un problème de mathématique difficile?
- A. Excellente
 - B. Bonne
 - C. Moyenne
 - D. Faible
 - E. Aucune
83. Vous arrive-t-il d'étudier avec un autre étudiant ou un groupe d'étudiants?
- A. Très souvent
 - B. Souvent
 - C. Quelquefois
 - D. Rarement
 - E. Jamais
84. Vous arrive-t-il de suggérer une idée quelque peu farfelue durant une discussion avec vos amis?
- A. Souvent
 - B. Occasionnellement
 - C. Rarement
 - D. Jamais

85. Quelle facilité avez-vous à vous entendre avec d'autres personnes?

- A. Excellente
- B. Très bonne
- C. Bonne
- D. Faible
- E. Je ne sais pas

86. Comment est votre vitesse de lecture et votre compréhension?

- A. Excellente
- B. Bonne
- C. Moyenne
- D. Faible
- E. Médiocre

87. Comparativement à vos amis, quelle facilité avez-vous à comprendre les choses avant qu'elles ne soient complètement expliquées?

- A. Excellente
- B. Bonne
- C. Aussi bonne que la plupart de mes amis
- D. Pas aussi bonne que la plupart de mes amis
- E. Je ne sais pas

88. Combien de temps passez-vous à organiser des activités scolaires (Jeux, comité d'étudiants, etc.)?

- A. Presque tous mes temps libres y sont consacrés
- B. Un bon nombre de mes temps libres y sont consacrés
- C. Quelques-uns de mes temps libres y sont consacrés
- D. Très peu de mes temps libres y sont consacrés
- E. Aucun de mes temps libres y sont consacrés

89. Vous arrive-t-il de préférer vous retrouver seul (e) avec vos activités et vos intérêts?

- A. Toujours
- B. Souvent
- C. Quelquefois
- D. Rarement
- E. Jamais

90. Est-il important pour vous de décider de quelle manière vous allez passer vos temps libres?

- A. Extrêmement important
- B. Très important
- C. Important
- D. Peu important
- E. Pas important

91. Savez-vous combien d'expérience il vous faut pour obtenir différents emplois?

- A. Je n'ai pas vraiment réfléchi à cette question
- B. J'ai certaines idées sur le nombre d'années d'expérience requise
- C. Je sais combien d'année d'expérience il me faut pour les emplois qui m'intéressent

92. Aimez-vous la musique?

- A. Pas du tout
- B. Très peu
- C. Assez
- D. Pas mal
- E. Beaucoup

93. Aimez-vous les arts?

- A. Pas du tout
- B. Très peu
- C. Assez
- D. Pas mal
- E. Beaucoup

94. Quelle facilité avez-vous à vous faire une idée sur certaines choses?

- A. Médiocre
- B. Un peu faible
- C. Bonne
- D. Très bonne
- E. Excellente

95. Vous arrive-t-il de préférer être seul (e) pour lire un livre, pratiquer un passe-temps, etc?

- A. Chaque jour
- B. Presque chaque jour
- C. Quelques jours par semaine
- D. Quelques jours par mois
- E. Presque jamais

96. Combien d'années prévoyez-vous aller à l'école?
- A. Jusqu'à ce que j'ai le droit de la quitter
 - B. Dès que j'aurai mon diplôme d'études secondaires
 - C. Peu de temps après le secondaire
 - D. Dès que j'aurai mon diplôme d'études collégiales
 - E. Je ne le sais pas
97. Est-ce que vos passe-temps vous permettent d'essayer un bon nombre de vos idées?
- A. Jamais
 - B. Rarement
 - C. Quelquefois
 - D. Souvent
 - E. Toujours
98. Avez-vous trouvé ce qui est nécessaire à la profession ou à l'emploi qui vous intéresse?
- A. Oui
 - B. Non
99. Quelle facilité avez-vous à amener les gens à coopérer avec vous?
- A. Excellente
 - B. Très bonne
 - C. Bonne
 - D. Un peu faible
 - E. Médiocre
100. Vous arrive-t-il souvent d'assister à des concerts de musique?
- A. Au moins une fois par semaine
 - B. Quelquefois par mois
 - C. Une fois par mois
 - D. Quelquefois par année
 - E. Une fois par année ou moins
101. Quelle activité parmi les suivantes préférez-vous le plus?
- A. Assister à un film western
 - B. Jouer aux quilles
 - C. Voir une exposition d'art
 - D. Assister à un opéra ou à un ballet
 - E. Seulement être en compagnie de vos amis
102. Aimez-vous vous pratiquer à améliorer votre talent ou votre habileté dans une activité artistique ou musicale distincte?
- A. Oui
 - B. Quelquefois
 - C. Non
103. En dehors de l'école, combien de temps passez-vous à étudier les arts? (peinture, danse, musique, sculpture, etc.)?
- A. Je ne m'intéresse pas aux arts
 - B. J'y consacre quelques heures par année
 - C. Les arts m'intéressent assez. Je consacre quelques heures par mois à l'étude des arts.
 - D. Les arts m'intéressent beaucoup. Je consacre un bon nombre d'heures à l'étude des arts
104. Avez-vous déjà pris des leçons particulières en art (dessin, peinture, sculpture, céramique, architecture, photographie, etc.)?
- A. Non, je n'en ai jamais suivi
 - B. Non, mais j'aimerais en suivre
 - C. Oui, pendant plusieurs mois
 - D. Oui, pendant un an ou deux
 - E. Oui, pendant plus de deux ans
105. Quelle facilité avez-vous à jouer d'un instrument de musique, à chanter ou à composer de la musique?
- A. Je n'aime pas jouer d'un instrument de musique, chanter ou composer de la musique
 - B. J'ai déjà joué ou chanté dans un groupe de musique
 - C. J'aime la musique et j'ai joué d'un instrument de musique dans un groupe ou j'ai chanté dans une chorale à l'école et en dehors de l'école, je suis parfois soliste.
 - D. J'aime beaucoup la musique. J'ai participé à des concerts, soit en chantant, soit en jouant d'un instrument de musique, soit par mes compositions.
 - E. J'ai toujours aimé la musique et j'ai gagné des prix dans différents concours soit en chantant, soit en jouant d'un instrument de musique ou encore grâce à mes compositions.

106. Évaluez la formation que vous avez reçue à l'école au niveau des activités artistiques ou musicales?
- A. Excellente
 - B. Bonne
 - C. Moyenne
 - D. Un peu décevante
 - E. Je n'ai pas d'idée
107. Combien de vos temps libres allouez-vous à une activité artistique (faire de la peinture, étudier de la musique, faire de la céramique, etc.)?
- A. Pratiquement aucun
 - B. Un peu de temps (quelques heures par année)
 - C. Un certain temps (quelques heures par mois)
 - D. Une bonne partie de vos temps libres (quelques heures par semaine)
 - E. Beaucoup de temps (presqu'à chaque jour)
108. Combien de fois avez-vous assisté à un concert de musique classique?
- A. Aucune
 - B. 1 fois
 - C. 2 ou 3 fois
 - D. 4 ou 5 fois
 - E. 6 fois ou plus
109. Avez-vous déjà pris des leçons particulières de chant ou de musique (jouer d'un instrument)?
- A. Non, je n'en ai jamais suivi
 - B. Non, mais j'aimerais en suivre
 - C. Oui, pendant plusieurs mois
 - D. Oui, pendant 1 an ou 2
 - E. Oui, pendant plus de 2 ans
110. Quel âge aviez-vous lorsque vous avez commencé sérieusement à vous intéresser au domaine artistique (peinture, danse, musique, sculpture, etc.)?
- A. 6 ans ou moins
 - B. Entre 7 et 10 ans
 - C. Entre 11 et 14 ans
 - D. 15 ans ou plus
 - E. Je n'ai jamais eu d'intérêt sérieux pour le domaine artistique
111. Prévoyez-vous vous spécialiser dans un domaine artistique, une fois au collège?
- A. Je ne vais pas au collège
 - B. Je ne sais pas
 - C. Non
 - D. Oui
112. Quelle facilité avez-vous à ressentir les différents rythmes et les différentes expressions de la musique, et bouger votre corps harmonieusement avec le rythme et les vibrations de la musique?
- A. Excellente, j'aime les différentes façons que la musique me fait vibrer et j'aime bouger harmonieusement avec ces vibrations.
 - B. Bonne. J'aime bouger sur les différentes mélodies de la musique.
 - C. Pas très bonne. Habituellement, je ne fais qu'écouter la musique.
 - D. Je ne sais pas. Je ne l'ai jamais essayé
113. Jusqu'à quel point êtes-vous conscient (e) de votre environnement? Prenez en considération votre facilité à connaître et à aimer les aspects importants des bruits, des couleurs, des formes, etc., à séparer le beau et le durable des folles passagères et des événements banals.
- A. Beaucoup moins conscient (e) que la plupart des gens
 - B. Un peu moins conscient (e) que la plupart des gens
 - C. Aussi conscient (e) que la plupart des gens
 - D. Plus conscient (e) que la plupart des gens
 - E. Beaucoup plus conscient (e) que la plupart des gens
114. Au cours des 2 dernières années, à combien de reprises avez-vous eu l'occasion de prendre part à une activité artistique de création (art, danse, musique, etc.)?
- A. De nombreuses occasions. J'ai pris part à de nombreuses activités
 - B. A quelques occasions. J'ai pris part à plusieurs activités
 - C. A peu d'occasions. J'ai pris part à 1 ou 2 activités
 - D. Je n'ai presque jamais eu l'occasion

115. En raison de l'expérience en art que vous avez acquis à l'école:
- A. Vous aimez un grand nombre d'activités en art
 - B. Vous aimez certains genres d'art
 - C. Vos goûts pour l'art n'ont pas tellement changé
 - D. Vous évitez la plupart des expositions d'art
116. Prendriez-vous plaisir à lire un livre portant sur l'histoire de l'art ou de la musique, et comment cette histoire a évolué dans différents pays et à différentes époques?
- A. Pas du tout
 - B. Très peu
 - C. Un peu
 - D. Beaucoup
 - E. Enormément
117. Lorsque les idées sur l'art sont apprises et qu'elles sont utilisées dans la vie de tous les jours, elles nous aident à voir, à aimer et à apprécier les choses que nous n'avions jamais remarquées auparavant. En vous aidant à faire ces choses, l'expérience que vous avez en art vous a été:
- A. Très utile
 - B. Assez utile
 - C. Passablement utile
 - D. Pas utile du tout
118. Combien de fois vous arrive-t-il d'avoir l'impression de vous fixer des buts plus élevés que n'importe qui d'autres?
- A. Tout le temps
 - B. Fréquemment
 - C. Occasionnellement
 - D. Rarement
 - E. Presque jamais
119. Avez-vous déjà pensé aux avantages et aux désavantages de différents emplois que vous pourriez obtenir après avoir terminé vos études?
- A. Très souvent
 - B. Souvent
 - C. Quelquefois
 - D. Rarement
 - E. Jamais
120. Quel talent avez-vous pour les arts visuels (dessin, peinture, sculpture, céramique, architecture, photographie, etc.)?
- A. Je n'aime pas les arts
 - B. J'aime les arts, j'ai quelques réalisations à mon actif
 - C. J'aime les arts et j'y prends plaisir. J'ai produit quelques pièces d'art qui ont été exposées à l'intérieur de mon école ou dehors de ma classe.
 - D. J'aime les arts et j'y prends plaisir. J'ai produit quelques pièces d'art que j'ai présentées à des expositions et des concours
 - E. J'aime beaucoup les arts et j'y prends plaisir. J'ai passé beaucoup de temps à créer des pièces d'art qui ont été présentées à des expositions. J'ai gagné des prix lors de différents concours.
121. Seriez-vous intéressé (e) à faire les choses de façon différente, originale ou inhabituelle? Pensez à vos travaux scolaires, à faire de nouveaux jeux, à vos passe-temps, etc.?
- A. Peu ou pas intéressé (e)
 - B. Quelque peu intéressé (e)
 - C. Autant que la plupart de mes copains de classe
 - D. Très intéressé (e)
 - E. Extrêmement intéressé (e)
122. Laquelle des descriptions suivantes vous convient le mieux?
- A. J'ai beaucoup d'influence sur mes amis sur leurs opinions, activités ou idées.
 - B. J'ai un peu d'influence sur l'opinion de mes amis
 - C. Quelquefois j'ai de l'influence sur mes amis mais j'ai de bonnes conceptions personnelles
123. Jusqu'à quel point êtes-vous une personne qui devient tellement impliqué (e) dans ses intérêts que cela ne vous dérange pas de perdre des amis?
- A. A un très haut niveau
 - B. A un certain niveau
 - C. A un bas niveau
 - D. A un très bas niveau
 - E. Pas du tout

124. Quelle importance accordez-vous aux bonnes notes à l'école?
- A. Très important
 - B. Important
 - C. Pas très important
 - D. Pas vraiment important
 - E. Pas important du tout
125. Dans un travail, lequel des buts suivants serait le plus important pour vous?
- A. Le profit
 - B. La réussite
 - C. Le pouvoir
 - D. La sécurité
 - E. La libre expression
126. Quel intérêt avez-vous pour les activités politiques étudiantes?
- A. Très intéressé (e)
 - B. Intéressé (e)
 - C. Un peu intéressé (e)
 - D. Pas vraiment intéressé (e)
 - E. Pas intéressé (e) du tout
127. Aimeriez-vous faire un discours devant une foule d'étudiants?
- A. On ne pourrait pas me forcer à faire un discours
 - B. Je le ferais, mais je détesterais cela
 - C. Je n'aurais aucune objection à le faire
 - D. J'aime beaucoup faire de tels discours
128. Quelles chances avez-vous de devenir un meneur dans votre société?
- A. Excellentes
 - B. Très bonnes
 - C. Bonnes
 - D. Presque nulles
 - E. Inexistantes
129. Que prévoyez-vous faire après vos études secondaires?
- A. J'aimerais poursuivre ma formation professionnelle ou technique
 - B. M'inscrire au collège ou au cégep
 - C. Travailler
 - D. M'enrôler dans le service militaire (armée)
 - E. Je ne sais pas ou aucun des choix précédents me conviennent.
130. Croyez-vous que la persévérance au travail soit la meilleure façon de réussir à l'école?
- A. C'est la seule façon
 - B. C'est une des nombreuses façons de réussir
 - C. Ce n'est pas très utile
 - D. Ce n'est pas du tout utile
131. Comment percevez-vous votre emploi futur?
- A. Très bon
 - B. Bon
 - C. Assez bon
 - D. Pas très bon
 - E. Je ne sais pas
132. Quelle importance a l'éducation chez vous, à la maison?
- A. Pas important
 - B. C'est bien d'en avoir
 - C. C'est utile, mais pas nécessaire
 - D. Important
 - E. Très important, pratiquement nécessaire
133. Que faites-vous lorsque vos idées ou vos opinions sont différentes de celles des autres?
- A. Habituellement, je n'en parle pas
 - B. Habituellement, j'en parle seulement à mes amis
 - C. J'exprime souvent aux gens mes opinions et mes idées.
134. A quel niveau est-ce important pour vous d'aller au collège (ou cégep)?
- A. Extrêmement important
 - B. Important
 - C. Un peu important
 - D. Pas vraiment important
135. Combien de temps prévoyez-vous travailler pour payer vos dépenses si vous allez au collège?
- A. Je ne prévois pas atteindre le niveau collégial
 - B. Je travaillerai beaucoup
 - C. Je travaillerai un peu
 - D. Je travaillerai un peu, si je trouve
 - E. Je ne le sais pas

136. Quelle facilité avez-vous à accomplir des tâches de façons différentes?

- A. Excellente
- B. Bonne
- C. Un peu au-dessus de la moyenne
- D. Dans la moyenne
- E. Un peu en-dessous de la moyenne

137. Avez-vous fait des projets sur ce que vous allez faire après avoir terminé vos études secondaires?

- A. Pas vraiment
- B. Un peu
- C. Quelques-uns
- D. De nombreux

138. Prévoyez-vous devenir un meneur efficace tout au long de votre vie?

- A. Oui, excellent
- B. Oui, très bon
- C. Oui, bon
- D. Pas très bon
- E. Je ne le sais pas

139. Quel intérêt avez-vous pour les discours publics?

- A. Très Intéressé (e)
- B. Intéressé (e)
- C. Un peu Intéressé (e)
- D. Pas vraiment Intéressé (e)
- E. Pas Intéressé (e) du tout

Pour les numéros 140 à 145:

Choisissez une des réponses parmi la liste suivante afin de répondre à chacune des six prochaines questions

- A. Aucun
- B. Très peu, quelques heures par année
- C. Un peu, quelques heures par semaine
- D. Un bon nombre, quelques heures par semaine
- E. Beaucoup, presque à tous les jours

Au cours des 2 dernières années, combien de vos temps libres, en dehors des travaux scolaires nécessaires, avez-vous passé à faire les différentes activités suivantes?

140. Faire des pièces comme de l'artisanat, de la menuiserie, de la couture, etc.?

141. Lire des livres qui ne portent pas sur la fiction.

142. Ecrire des histoires, des poèmes, etc.

143. Etudier les mathématiques ou les sciences

144. Etudier les arts ou la musique

145. Lire des livres qui portent sur la fiction.

Pour les numéros 146 à 149:

Choisissez une réponse parmi la liste suivante afin de répondre à chacune des 4 prochaines questions:

- A. Profondément en désaccord
- B. En désaccord
- C. Ni d'accord, ni en désaccord
- D. D'accord
- E. Profondément d'accord

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou en désaccord avec les énoncés suivants?

146. Je peux faire quelque chose aujourd'hui qui aura des répercussions sur mon avenir.

147. Vous pouvez décider de ce que vous voulez faire de votre vie.

148. Vous pouvez devenir ce que vous voulez.

149. Vous pouvez faire un tas de choses par vous-même, les gens n'ont pas à vous dire quoi faire.

150. Comment avez-vous trouvé ce questionnaire?

- A. C'était Intéressant
- B. C'était assez Intéressant
- C. C'était assez ennuyant, mais cela ne m'a pas dérangé.
- D. Vous n'avez pas aimé cela. Ce n'était qu'une perte de temps pour vous.
- E. Vous avez eu certains problèmes à comprendre les questions et vous avez trouvé cela trop long.

FOR USE WITH ALL NCS SENTRY™ OPTICAL MARK READING SYSTEMS

EXAMPLE	IMPORTANT DIRECTIONS FOR MARKING ANSWERS	PRACTICE
WRONG 1 (T) (X) () () ()	Use #2 pencil only. Make heavy black marks that fill the circle completely. Erase clearly any answer you wish to change. Make no stray marks on this answer sheet.	A B C D E 1 (T) (F) () () ()
WRONG 2 (T) (X) () () ()		A B C D E 2 (T) (F) () () ()
WRONG 3 (T) (F) (X) () ()		A B C D E 3 (T) (F) () () ()
RIGHT 4 (T) (F) () (X) ()		A B C D E 4 (T) (F) () () ()
← REFER TO THESE EXAMPLES BEFORE STARTING PRACTICE EXERCISES →		

1 (T) (F) () () ()	11 (T) (F) () () ()	21 (T) (F) () () ()	31 (T) (F) () () ()	41 (T) (F) () () ()	51 (T) (F) () () ()
2 (T) (F) () () ()	12 (T) (F) () () ()	22 (T) (F) () () ()	32 (T) (F) () () ()	42 (T) (F) () () ()	52 (T) (F) () () ()
3 (T) (F) () () ()	13 (T) (F) () () ()	23 (T) (F) () () ()	33 (T) (F) () () ()	43 (T) (F) () () ()	53 (T) (F) () () ()
4 (T) (F) () () ()	14 (T) (F) () () ()	24 (T) (F) () () ()	34 (T) (F) () () ()	44 (T) (F) () () ()	54 (T) (F) () () ()
5 (T) (F) () () ()	15 (T) (F) () () ()	25 (T) (F) () () ()	35 (T) (F) () () ()	45 (T) (F) () () ()	55 (T) (F) () () ()
6 (T) (F) () () ()	16 (T) (F) () () ()	26 (T) (F) () () ()	36 (T) (F) () () ()	46 (T) (F) () () ()	56 (T) (F) () () ()
7 (T) (F) () () ()	17 (T) (F) () () ()	27 (T) (F) () () ()	37 (T) (F) () () ()	47 (T) (F) () () ()	57 (T) (F) () () ()
8 (T) (F) () () ()	18 (T) (F) () () ()	28 (T) (F) () () ()	38 (T) (F) () () ()	48 (T) (F) () () ()	58 (T) (F) () () ()
9 (T) (F) () () ()	19 (T) (F) () () ()	29 (T) (F) () () ()	39 (T) (F) () () ()	49 (T) (F) () () ()	59 (T) (F) () () ()
10 (T) (F) () () ()	20 (T) (F) () () ()	30 (T) (F) () () ()	40 (T) (F) () () ()	50 (T) (F) () () ()	60 (T) (F) () () ()

61 (T) (F) () () ()	71 (T) (F) () () ()	81 (T) (F) () () ()	91 (T) (F) () () ()	101 (T) (F) () () ()	111 (T) (F) () () ()
62 (T) (F) () () ()	72 (T) (F) () () ()	82 (T) (F) () () ()	92 (T) (F) () () ()	102 (T) (F) () () ()	112 (T) (F) () () ()
63 (T) (F) () () ()	73 (T) (F) () () ()	83 (T) (F) () () ()	93 (T) (F) () () ()	103 (T) (F) () () ()	113 (T) (F) () () ()
64 (T) (F) () () ()	74 (T) (F) () () ()	84 (T) (F) () () ()	94 (T) (F) () () ()	104 (T) (F) () () ()	114 (T) (F) () () ()
65 (T) (F) () () ()	75 (T) (F) () () ()	85 (T) (F) () () ()	95 (T) (F) () () ()	105 (T) (F) () () ()	115 (T) (F) () () ()
66 (T) (F) () () ()	76 (T) (F) () () ()	86 (T) (F) () () ()	96 (T) (F) () () ()	106 (T) (F) () () ()	116 (T) (F) () () ()
67 (T) (F) () () ()	77 (T) (F) () () ()	87 (T) (F) () () ()	97 (T) (F) () () ()	107 (T) (F) () () ()	117 (T) (F) () () ()
68 (T) (F) () () ()	78 (T) (F) () () ()	88 (T) (F) () () ()	98 (T) (F) () () ()	108 (T) (F) () () ()	118 (T) (F) () () ()
69 (T) (F) () () ()	79 (T) (F) () () ()	89 (T) (F) () () ()	99 (T) (F) () () ()	109 (T) (F) () () ()	119 (T) (F) () () ()
70 (T) (F) () () ()	80 (T) (F) () () ()	90 (T) (F) () () ()	100 (T) (F) () () ()	110 (T) (F) () () ()	120 (T) (F) () () ()

APPENDICE C

RESULTATS INDIVIDUELS
(DE L'INVENTAIRE BIOGRAPHIQUE)

Polyvalente-de-la-Salle: Identification du talent

INVENTAIRE BIOGRAPHIQUE
RANG PERCENTILE

No d'iden- tification pour l'expé- rimentation	Rang	No d'iden- tification de l'élève	Performance académique	Créativité	Potentiel artistique	Leadership	Maturité vocationnelle	Orienta- tion scol.
S D 14	08	415070572	51 (95)	79 (103)	99 (110)	99 (116)	96 (109)	57 (101)
S A 01	08	101180673	41 (93)	34 (95)	40 (90)	42 (94)	7 (87)	52 (100)
S E 01	08	501180673	28 (90)	5 (87)	31 (88)	52 (96)	27 (93)	21 (93)
S A 02	08	102111272	20 (88)	34 (95)	8 (81)	3 (81)	7 (87)	15 (91)
S D 01	08	401130773	36 (92)	52 (98)	85 (100)	20 (89)	9 (88)	57 (101)
S A 03	08	103130773	98 (112)	96 (109)	85 (100)	99 (116)	99 (113)	98 (117)
S B 01	08	201121172	28 (90)	52 (98)	8 (81)	16 (88)	18 (91)	9 (89)
S D 02	08	402280173	41 (93)	46 (97)	19 (85)	37 (93)	73 (101)	42 (98)
S C 01	08	301091271	36 (92)	7 (88)	10 (82)	11 (86)	33 (94)	52 (100)
S E 02	08	502210773	81 (102)	40 (96)	50 (92)	7 (84)	5 (86)	57 (101)
S F 01	08	601261172	65 (98)	16 (91)	36 (89)	32 (92)	11 (89)	47 (99)
S E 03	08	535190373	60 (97)	52 (98)	60 (94)	83 (103)	89 (105)	95 (113)
S A 04	08	104171172	32 (91)	52 (98)	13 (83)	5 (83)	62 (99)	42 (98)
S F 02	08	602121172	14 (86)	9 (89)	40 (90)	28 (91)	27 (93)	8 (88)
S F 03	08	603201172	93 (107)	46 (97)	55 (93)	37 (93)	5 (86)	47 (99)
S B 03	08	203 0873	20 (88)	29 (94)	45 (91)	52 (96)	62 (99)	21 (93)
S B 04	08	204040372	20 (88)	29 (94)	40 (90)	80 (102)	89 (105)	62 (102)
S D 03	08	503170973	36 (92)	40 (96)	31 (88)	20 (89)	33 (94)	21 (93)
S E 04	08	504201272	55 (96)	83 (104)	40 (90)	37 (93)	50 (97)	52 (100)
S F 04	08	604060373	65 (98)	46 (97)	50 (92)	58 (97)	23 (92)	82 (107)

1924

Pour les scores: Performance académique et créativité, le nombre de la colonne de gauche indique le rang percentile et le nombre entre parenthèses indique le score brut.

Polyvalente-de-la-Salle: Identification du talent

INVENTAIRE BIOGRAPHIQUE
RANG PERCENTILE

No d'iden- tification pour l'expé- rimentation	Rang	No d'iden- tification de l'élève	Performance académique	Créativité	Potentiel artistique	Leadership	Maturité vocationnelle	Orienta- tion scol.
S B 05	08	205210771	24 (89)	16 (91)	7 (80)	9 (85)	50 (97)	3 (84)
S D 04	08	405271072	51 (95)	40 (96)	90 (102)	63 (98)	9 (88)	33 (96)
S F 05	08	605201272	65 (98)	74 (102)	36 (89)	83 (103)	73 (101)	92 (111)
S F 06	08	606120173	99 (113)	79 (103)	65 (95)	86 (104)	99 (112)	95 (113)
S B 06	08	206080373	97 (111)	79 (103)	85 (100)	80 (102)	91 (106)	98 (117)
S A 05	08	105070772	32 (91)	46 (97)	27 (87)	58 (97)	56 (98)	62 (102)
S C 02	08	302100770	9 (84)	4 (86)	23 (86)	24 (90)	7 (87)	8 (88)
S E 05	08	505201272	96 (109)	69 (101)	82 (99)	89 (105)	95 (108)	92 (111)
S A 06	08	10603172	51 (95)	69 (101)	70 (96)	32 (92)	33 (94)	57 (101)
S F 07	08	607110473	65 (98)	29 (94)	16 (84)	28 (91)	33 (94)	85 (108)
S C 04	08	304300371	24 (89)	58 (99)	60 (94)	67 (99)	50 (97)	29 (95)
S A 07	08	107240273	12 (85)	9 (89)	36 (89)	47 (95)	18 (91)	12 (90)
S F 08	08	608150373	36 (92)	40 (96)	55 (93)	32 (92)	50 (97)	66 (103)
S E 06	08	506290473	99 (115)	79 (103)	85 (100)	67 (99)	23 (92)	79 (106)
S E 07	08	507250173	20 (88)	16 (91)	31 (88)	42 (94)	56 (98)	82 (107)
S A 10	08	110181270	12 (85)	86 (105)	50 (92)	76 (101)	50 (97)	42 (98)
S E 08	08	508220273	73 (100)	29 (94)	70 (96)	42 (94)	73 (101)	57 (101)
S B 07	08	207241072	69 (99)	74 (102)	78 (98)	52 (96)	73 (101)	29 (95)
S F 09	08	609290773	20 (88)	46 (97)	13 (83)	13 (87)	38 (95)	1 (80)
S E 09	08	509270973	97 (110)	83 (104)	99 (110)	89 (105)	99 (112)	96 (114)

1954

Pour les scores: Performance académique et créativité, le nombre de la colonne de gauche indique le rang percentile et le nombre entre parenthèses indique le score brut.

Polyvalente-de-la-Salle: Identification du talent

INVENTAIRE BIOGRAPHIQUE
RANG PERCENTILE

No d'iden- tification pour l'expé- rimentation	Rang	No d'iden- tification de l'élève	Performance académique	Créativité	Potentiel artistique	Leadership	Maturité vocationnelle	Orienta- tion scol.
S D 05	08	406290573	36 (92)	40 (96)	78 (98)	24 (90)	27 (93)	21 (93)
S D 06	08	407200573	51 (95)	34 (95)	50 (92)	58 (97)	27 (93)	29 (95)
S B 08	08	208161072	41 (93)	40 (96)	23 (86)	32 (92)	91 (106)	57 (101)
S F 10	08	610080873	89 (105)	58 (99)	40 (90)	63 (98)	91 (106)	90 (110)
S E 10	08	510040773	7 (83)	7 (88)	8 (81)	28 (91)	23 (92)	15 (91)
S C 05	08	305080772	41 (93)	9 (89)	55 (93)	37 (93)	73 (101)	47 (99)
S F 11	08	611091072	89 (105)	46 (97)	19 (85)	72 (100)	50 (97)	66 (103)
S B 09	08	209160772	32 (91)	46 (97)	85 (100)	47 (95)	56 (98)	21 (93)
S E 11	08	511201172	97 (111)	83 (104)	70 (96)	97 (110)	85 (104)	85 (108)
S D 07	08	408300773	55 (96)	24 (93)	7 (80)	28 (91)	67 (100)	57 (101)
S D 08	08	409240773	91 (106)	24 (93)	19 (85)	28 (91)	50 (97)	62 (102)
S A 11	08	111270872	12 (85)	34 (95)	13 (83)	16 (88)	27 (93)	6 (87)
S B 10	08	210070673	93 (107)	86 (105)	60 (94)	80 (102)	67 (100)	85 (108)
S C 07	08	307010472	12 (85)	5 (87)	36 (89)	11 (86)	38 (95)	5 (86)
S A 12		102060773	24 (89)	64 (100)	55 (93)	83 (103)	67 (100)	15 (91)
S E 12	08	512230173	60 (97)	46 (97)	60 (94)	97 (110)	27 (93)	29 (95)
S E 13	08	513040573	91 (106)	58 (99)	82 (99)	42 (94)	11 (89)	66 (103)
S E 14	08	514110273	12 (85)	83 (104)	74 (97)	32 (92)	73 (101)	79 (106)
S B 11	08	211291172	55 (96)	52 (98)	82 (99)	47 (95)	77 (102)	75 (105)
S B 12	08	212240773	81 (102)	64 (100)	13 (83)	76 (101)	38 (95)	71 (104)

1932

Pour les scores: Performance académique et créativité, le nombre de la colonne de gauche indique le rang percentile et le nombre entre parenthèses indique le score brut.

Polyvalente-de-la-Salle: Identification du talent

INVENTAIRE BIOGRAPHIQUE
RANG PERCENTILE

No d'iden- tification pour l'expé- rimentation	Rang	No d'iden- tification de l'élève	Performance académique	Créativité	Potentiel artistique	Leadership	Maturité vocationnelle	Orienta- tion scol.
S A 13	08	113120373	32 (91)	58 (99)	27 (87)	52 (96)	23 (92)	52 (100)
S E 15	08	515191072	36 (92)	96 (109)	70 (96)	47 (95)	77 (102)	75 (105)
S D 09	08	516030473	17 (87)	69 (101)	31 (88)	24 (90)	38 (95)	29 (95)
S D 10	08	410040973	20 (88)	34 (95)	40 (90)	72 (100)	38 (95)	66 (103)
S E 16	08	517281072	14 (86)	29 (94)	94 (104)	11 (86)	50 (97)	33 (96)
S E 17	08	518160573	73 (100)	58 (99)	82 (99)	58 (97)	33 (94)	88 (109)
S C 09	08	309270771	51 (95)	4 (86)	23 (86)	28 (91)	5 (86)	3 (84)
S F 12	08	612201072	36 (92)	46 (97)	7 (80)	13 (87)	27 (93)	47 (99)
S A 14	08	114141272	24 (89)	52 (98)	40 (90)	37 (93)	73 (101)	38 (97)
S A 15	08	115210673	91 (106)	46 (97)	16 (84)	32 (92)	82 (103)	88 (109)
S D 11	08	412290671	28 (90)	64 (100)	85 (100)	42 (94)	7 (87)	15 (91)
S E 18	08	519260373	96 (109)	79 (103)	82 (99)	37 (93)	77 (102)	88 (109)
S E 19	08	520310573	84 (103)	34 (95)	45 (91)	47 (95)	67 (100)	92 (111)
S B 14	08	214010974	46 (94)	58 (99)	50 (92)	67 (99)	67 (100)	12 (90)
S A 16	08	116250773	24 (89)	83 (104)	36 (89)	67 (99)	18 (91)	18 (92)
S C 11	08	311030472	46 (94)	34 (95)	65 (95)	63 (98)	56 (98)	18 (92)
S A 17	08	117310573	20 (88)	29 (94)	70 (96)	72 (100)	44 (96)	18 (92)
S A 18	08	118180273	17 (87)	()	()	47 (95)	27 (93)	66 (103)
S B 15	08	215121171	28 (90)	46 (97)	36 (89)	24 (90)	44 (96)	21 (93)
S D 12	08	413141172	20 (88)	9 (89)	19 (85)	24 (90)	27 (93)	9 (89)

1851

Pour les scores: Performance académique et créativité, le nombre de la colonne de gauche indique le rang percentile et le nombre entre parenthèses indique le score brut.

Polyvalente-de-la-Salle: Identification du talent

INVENTAIRE BIOGRAPHIQUE
RANG PERCENTILE

No d'iden- tification pour l'expé- rimentation	Rang	No d'iden- tification de l'élève	Performance académique	Créativité	Potentiel artistique	Leadership	Maturité vocationnelle	Orienta- tion scol.
S E 24	08	525200173	81 (102)	64 (100)	65 (95)	76 (101)	77 (102)	82 (107)
S C 12	08	312051271	60 (97)	3 (85)	23 (86)	16 (88)	4 (85)	1 (80)
S B 22	08	222240173	97 (111)	64 (100)	88 (101)	76 (101)	15 (90)	71 (104)
S E 25	08	526050273	60 (97)	96 (109)	45 (91)	98 (111)	98 (110)	88 (109)
S E 26	08	527180773	94 (108)	96 (109)	36 (89)	96 (109)	73 (101)	79 (106)
S E 27	08	528020573	94 (108)	92 (107)	50 (92)	86 (104)	67 (100)	85 (108)
S A 24	08	124250273	36 (92)	69 (101)	99 (116)	42 (94)	23 (92)	79 (106)
S A 25	08	125041170	20 (88)	()	()	()	62 (99)	8 (88)
S B 23	08	223090973	12 (85)	16 (91)	45 (91)	20 (89)	77 (102)	3 (84)
S F 17	08	617071172	36 (92)	2 (84)	36 (89)	2 (80)	2 (84)	62 (102)
S D 16	08	417090773	41 (93)	52 (98)	40 (90)	32 (92)	23 (92)	33 (96)
S A 26	08	126020373	20 (88)	29 (94)	19 (85)	32 (92)	18 (91)	33 (96)
S A 27	08	124020273	28 (90)	34 (95)	50 (92)	83 (103)	62 (99)	33 (96)
S F 18	08	618071172	17 (87)	46 (97)	70 (96)	80 (102)	50 (97)	42 (98)
S D 17	08	418030473	69 (99)	97 (110)	65 (95)	67 (99)	67 (100)	62 (102)
S B 24	08	224190973	36 (92)	86 (105)	31 (88)	47 (95)	50 (97)	71 (104)
S D 18	08	419060671	14 (86)	29 (94)	40 (90)	11 (86)	38 (95)	18 (92)
S F 19	08	619430872	20 (88)	4 (86)	13 (83)	5 (83)	11 (89)	42 (98)
S E 28	08	529180672	84 (103)	98 (112)	90 (102)	47 (95)	73 (101)	90 (110)
S F 20	08	620120273	24 (89)	4 (86)	10 (82)	11 (86)	2 (84)	29 (95)
			1863		1753			

Pour les scores: Performance académique et créativité, le nombre de la colonne de gauche indique le rang percentile et le nombre entre parenthèses indique le score brut.

Polyvalente-de-la-Salle: Identification du talent

INVENTAIRE BIOGRAPHIQUE
RANG PERCENTILE

No d'iden- tification pour l'expé- rimentation	Rang	No d'iden- tification de l'élève	Performance académique	Créativité	Potentiel artistique	Leadership	Maturité vocationnelle	Orienta- tion scol.
S E 29	08	530030373	99 (113)	74 (102)	88 (101)	89 (105)	85 (104)	92 (111)
S F 21	08	621071172	51 (95)	69 (101)	45 (91)	52 (96)	77 (102)	79 (106)
S F 22	08	622180573	69 (99)	9 (89)	13 (83)	37 (93)	67 (100)	62 (102)
S F 23	08	623061072	7 (83)	9 (89)	16 (84)	72 (100)	23 (92)	38 (97)
S A 28	08	128301272	28 (90)	7 (88)	36 (89)	16 (88)	82 (103)	33 (96)
S B 25	08	225160572	32 (91)	89 (106)	55 (93)	83 (103)	91 (106)	75 (105)
S E 30	08	531291072	65 (98)	97 (110)	99 (112)	98 (111)	77 (102)	92 (111)
S B 26	08	226070873	12 (85)	20 (92)	13 (83)	7 (84)	9 (88)	42 (98)
S A 29	08	129210773	98 (112)	64 (100)	13 (83)	83 (103)	67 (100)	85 (108)
S D 19	08	420150673	77 (101)	29 (94)	19 (85)	47 (95)	82 (103)	52 (100)
S E 31	08	532280873	17 (87)	69 (101)	31 (88)	4 (82)	33 (94)	38 (97)
S B 27	08	227070973	99 (113)	99 (114)	36 (89)	99 (117)	99 (112)	85 (108)
S D 20	08	421281271	24 (89)	83 (104)	85 (100)	13 (87)	27 (93)	52 (100)
S F 24	08	624181072	55 (96)	40 (96)	27 (87)	42 (94)	56 (98)	82 (107)
S F 25	08	625111172	7 (83)	3 (85)	13 (83)	11 (86)	1 (81)	3 (84)
S A 30	08	130270172	12 (85)	()	()	()	38 (95)	()
S D 21	08	422080872	12 (85)	29 (94)	16 (84)	42 (94)	23 (92)	38 (97)
S E 32	08	533211272	28 (90)	24 (93)	85 (100)	20 (89)	11 (89)	38 (97)
S F 26	08	626090273	81 (102)	94 (108)	98 (109)	86 (104)	85 (104)	98 (117)
S D 22	08	423240472	12 (85)	5 (87)	8 (81)	13 (87)	62 (99)	21 (93)
			1853		1725			

Pour les scores: Performance académique et créativité, le nombre de la colonne de gauche indique le rang percentile et le nombre entre parenthèses indique le score brut.

Polyvalente-de-la-Salle: Identification du talent

INVENTAIRE BIOGRAPHIQUE
RANG PERCENTILE

No d'iden- tification pour l'expé- rimentation	Rang	No d'iden- tification de l'élève	Performance académique	Créativité	Potentiel artistique	Leadership	Maturité vocationnelle	Orienta- tion scol.
S F 27	08	627290873	81 (102)	89 (106)	95 (105)	28 (91)	50 (97)	90 (110)
S A 31	08	131170573	9 (84)	9 (89)	13 (83)	28 (91)	23 (92)	38 (97)
S B 28	08	228280973	24 (89)	()	36 (89)	()	15 (90)	18 (92)
S D 23	08	424019172	17 (87)	46 (97)	50 (92)	37 (93)	62 (99)	42 (98)
S F 28	08	628190273	14 (86)	7 (88)	10 (82)	5 (83)	27 (93)	21 (93)
S F 29	08	629290873	51 (95)	97 (110)	70 (96)	67 (99)	96 (109)	88 (109)
S C 14	08	314220573	20 (88)	40 (96)	23 (86)	42 (94)	44 (96)	12 (90)
S C 16	08	316150672	65 (98)	94 (108)	31 (88)	9 (85)	77 (102)	57 (101)
S B 29	08	229220873	28 (90)	24 (93)	27 (87)	32 (92)	44 (96)	8 (88)
S F 30	08	630170773	73 (100)	79 (103)	70 (96)	72 (100)	15 (90)	42 (98)
S D 24	08	426110973	89 (105)	40 (96)	23 (86)	67 (99)	62 (99)	92 (111)
S D 25	08	427160771	17 (87)	52 (98)	23 (86)	42 (94)	33 (94)	2 (83)
S A 32	08	132040272	55 (96)	92 (107)	98 (108)	42 (94)	73 (101)	88 (109)
S D 26	08	428160173	36 (92)	92 (107)	99 (110)	91 (106)	89 (105)	42 (98)
S B 30	08	230230473	55 (96)	40 (96)	55 (93)	80 (102)	77 (102)	9 (89)
S B 31	08	231280672	20 (88)	24 (93)	10 (82)	63 (98)	56 (98)	5 (86)
S F 31	08	631210673	51 (95)	40 (96)	27 (87)	5 (83)	67 (100)	79 (106)
S D 28	08	430310573	41 (93)	40 (96)	27 (87)	20 (89)	5 (86)	21 (93)
S B 32	08	232261171	14 (86)	2 (84)	16 (84)	7 (84)	15 (90)	18 (92)
S F 32	08	632110373	73 (100)	79 (103)	65 (95)	93 (107)	85 (104)	94 (112)
				1866	1822			

Pour les scores: Performance académique et créativité, le nombre de la colonne de gauche indique le rang percentile et le nombre entre parenthèses indique le score brut.

Polyvalente-de-la-Salle: Identification du talent

INVENTAIRE BIOGRAPHIQUE
RANG PERCENTILE

No d'iden- tification pour l'expé- rimentation	Rang	No d'iden- tification de l'élève	Performance académique	Créativité	Potentiel artistique	Leadership	Maturité vocationnelle	Orienta- tion scol.
S F 33	08	633280173	65 (98)	29 (94)	45 (91)	37 (93)	23 (92)	66 (103)
S D 29	08	432160673	20 (88)	79 (103)	19 (85)	80 (102)	77 (102)	38 (97)
			M totale 94.8		M totale 88.7			

Moyenne du score brut:	94.90	97.70	91.91	95.53	97.00	99.57
Rang du résultat:	50	50	50	50	50	50

Pour les scores: Performance académique et créativité, le nombre de la colonne de gauche
indique le rang percentile et le nombre entre parenthèses indique le score brut.

APPENDICE D

Choix du professeur d'art de première
année de secondaire.

<u>Numéro d'identification</u>	<u>Cote accordée</u>
S D 20	5
S E 28	5
S E 09	5
S E 02	4
S F 10	4
S E 12	4
S E 16	4
S F 30	3
S E 10	3
S F 09	3
S F 06	2
S E 30	2
S E 32	2
S E 11	2
S F 22	2

Référence: 5 = Excellent
 4 = Fort
 3 = Très bon
 2 = Bon
 1 = Moyen

APPENDICE E

GRILLE D'EVALUATION
POUR LES PERFORMANCES
ARTISTIQUES

	c_1	c_2	c_3	TOTAL 91
s				
o_1				
o_2				
s				
o_1				
o_2				
s				
o_1				
o_2				
i				
o_1				
o_2				
o_1				
o_2				
o_1				
o_2				

REMERCIEMENTS

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de mémoire, monsieur Bertrand Roy, à qui elle est redevable d'une assistance constante et qui a permis que la thèse en arrive à ce point de maturité.

Elle désire aussi remercier monsieur André Cécil, monsieur Julien Houle, madame Fernande Blanchette, madame Henriette Chagné et madame Isabelle Cossette pour leur entière collaboration tout au long de l'expérimentation.

Elle remercie finalement les autorités de la polyvalente de-la-Salle pour avoir facilité l'intégration de son projet de recherche au sein de leur institution.

BIBLIOGRAPHIE

- ABE, C. (1963). "Cross-sex-cross-validation for predicting academic achievement from a biographical inventory". Paper presented at the meeting of the Rocky Mountain Psychological Association, Cody, Wyoming.
- ALEXANDER, R. (1981). "An historical perspective on the gifted and talented in art". Studies in art Education, 22 (2), 38-48.
- ANASTASI, A. (1958). "Differential psychology". New-York: MacMillan.
- ANASTASI, A. (1969). "Psychological testing", Third Edition, The MacMillan Company, Collier-MacMillan Limited, London, pp. 365-381.
- ANASTASI, A & SCHAEFER, C.E. (1969). "Biographical correlates of Artistic and Literary Creativity in Adolescent Girls". Journal of Applied Psychology, vol. 53, no. 4, pp. 267-273.
- ANASTASI, A. & SCHAEFFER, C.E. (1968). "A Biographical Inventory for identifying creatitivity in adolescent boys". Journal of Applied Psychology, vol. 52, no. 1, pp. 42-48
- ANONYME (1979). "The Alabama School of Fine Art", in Gifted child Quaterly Fall, vol. 23, no. 3, pp. 543-550.
- Art in American life and Education, National Society for the Study of Education, 40th Yearbook. Bloomington III: Public School Publishing Co., 1941. (G.M. Whipple, ed.)
- BARBE, W.B. & HORN, R.A. (1964). "One in a thousand, a comparative study of moderately and highly gifted elementary school children", Colombus, U.S.A., State Department of Education.
- BARBEAU, G. (1956). "L'éducation spéciale du surdoué à l'école primaire élémentaire"., Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal.
- BLOOM, B.S. (1982). "The role of gifts and markers in the development of talent". Exceptional children, 48, pp. 510-522.
- BORTHWICK, B.; DOW, I.; LEVESQUE, D.; BANDKS, R. (1980). "Les élèves surdoués au Canada", traduit de l'anglais par M. N. Maillard, Toronto, Association canadienne d'éducation.

- BUROS, O.K. (1978). "The mental measurements yearbook". 8th Edition, Highland Park, N.J.: Gryphon Press.
- CARROLL, J. et al. (1974). "Giftedness and creativity". in Gifted Child Quaterly, summer, vol. 18, no. 2, pp. 85-96.
- CHATELAT, F. J. (1981). "Visual Arts Education for the Gifted Elementary Level Art Student". in Gifted Child Quaterly, vol. 25, no. 4, pp. 154-158.
- CHAUVIN, R. (1979). "Les surdoués", collection Marabout Service, Editions Stock, Paris, 1975, et nouvelles Editions Marabout, Verviers, pp. 82-115.
- CIHA, T.E., HARRIS, R, et al. (1974). "Parents as identifiers of giftedness, ignored but accurate". in Gifted Child Quaterly, vol. 18, no. 3, pp. 191-197.
- CLARK, G. & ZIMMERMAN, E. (1978). "A Walk in the right Direction: A model for Visual Arts Education". in Studies in Art Education, vol. 19, no. 2, pp. 34-49.
- CLARK, B. (1983). "Growing up gifted", Developing the Potential of Children at home and at school. Second Edition, Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell and Howell Company. Colombus, Ohio 43216.
- CLARK, G. & ZIMMERMAN, E. (1983). "At the age of six, a gave a magnificent career as a painter: seventy years of research about identifying students with superior abilities in the visual arts". in Gifted Child Quaterly, vol. 27, no. 4, pp. 180-187.
- CLARK, G. & ZIMMERMAN, E. (1984). "Toward a new conception of talent in the visual Arts". in Roeper Review, April, vol. 6, no. 4, pp. 214-216.
- COHN, S.J. (1977). "A model for a pluralistic view of gifteness and talent". Unpublished paper prepared fot the United States Office of Education.
- COHN, S.J. (1978). A model of a pluralistic new of Giftedness and Talent. Baltimore: John Hopkins University Press.
- COHN, S.J. (1981). "What is giftedness? A multidimensional approach". in Gifted children: Challenging their potential. Sous la direction de A.H. Kramer, New-York, Trillimum Press.
- CORNISH, R. L. (1968). "Parents, teachers, and pupils' perception of the gifted child's ability". in Gifted Child Quaterly, no. 12, pp. 14-17.

- COX, C.M. (1926). Genetic studies of genius: vol. II, The early mental traits of three hundred geniuses. Stanford, California: Standford University Press.
- COX, J. & NEIL, D. (1983). "Specialized Schools for High Ability Students" in G.C.T., no. 28, May/June, pp. 2-9.
- DeCRACKER, R. (1951). "Les enfants intellectuellement doués", in Nouvelle encyclopédie pédagogique, Paris, P.U.F.
- DURR, W.K. (1964). "The gifted student". New-York: Oxford University Press.
- EDMONSTON, P. (1981). "Visually Creative Student", in School Arts, April, vol. 80, no. 8, pp. 6-11.
- ELLISON, R.L.; JAMES, L.R.; FOX, D.G.; McDONALD, B.W.; & TAYLOR, C.W., (1969). "The development and validation of a biographical inventory for the identification of high level nursing talent". No P.H. 108-66-02, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Public Health Service.
- ELLISON, R.L., JAMES, L.R.; FOX, D.G., & TAYLOR, C.W. (1971), "The identification and selection of creative artistic talent by means of biographical information". Grant no. OEG-8-9-540215-4004 (010), U.S. Departement of Health, Education, and Welfare, Office of Education, Bureau of Research.
- ELLISON, R.L., JAMES, L.R., FOX, D.G. (1974). "Prediction of Artistic Performance From Biographical Data". Journal of Applied Psychology, vol. 59, no. 8, pp. 84-86.
- ELLISON, R.; FOX, D.; & ABE, C. (1976). Final report: The identification of art and music talent among elementary school children. A joint project of : the North Carolina Department of Public Instruction. A craig Phillips, State Superintendent. The Cumberland County Board of Education, C. Wayne Collier supertintendant. William W. Shoemaker, Cultural Arts Supervisor and the Institute for Behavioral Research in Creativity Robert. L. Ellison, Research Director, November.
- ELLISON, R.L.; ABE, C.; FOX, D.G. & TAYLOR, C.E. (1976). I.B.R.I.C., Salt Lake City, Utah, Calvin Taylor University of Utah. "Using biographical information in identifying artistic talent". in the Gifted Child Quaterly, winter, vol. XX, no. 4, pp. 420-413.
- ELLISON, R.L.; ABE, C. FOX, D.G.; CORAY, K.E.; TAYLOR, C.W. (1981). "Using Biographical Information in identifying Artistic Talent". in Barbe Walter B. and Renzulli Joseph, Psychology and Education of the Gifted, 3e, pp. 165-173.

- FAULKNER, R. (1941). "A survey of recent research in art and art education". in G.M. Whipple (Ed.), Art in American life and education. National Society for the Study of Education, 40th Yearbook Bloomington, III: Public School Publishing Co.
- FLEMING, E.S. & HOLLINGER, C.L. (1981). "The multidimensionality of talent in adolescent young women". Journal for the Education of the Gifted, 4, pp. 188-198.
- FLIEGLER, L.A. & BISH, C.E. (1959). Summary of research on the academically talented student. Review of Educational Research, 29 (5), pp. 408-450.
- FREDRICKSON, R. H. & ROTHNEY, (1972). "Potentially Creative Youths" Recognizing and assisting multipotential youth, Charles E. Merrill Published Company Colombus Ohio, pp. 2-19
- FOSTER, W. (1981). "Leadership: a conceptual frame-work for recognizing and educating". Gifted Child Quaterly, 25, pp. 17-25.
- GAGNE, F. (1983). "Douvance et talent: deux concepts à ne pas confondre". in Apprentissage et Socialisation, vol. 6, no 3, septembre, pp. 146-159.
- GALLAGER, J.J. (1979). "Issues in education fot the gifted". in The gifted and the talented: their education and development (78th Yearbook of the National Society for the Study of Education), sous la direction de A.H. Passow, Chicago, University of Chicago Press.
- GARDNER, J.W. (1980). L'éducation en régime démocratique et la promotion des élites, (N.Y. International Editions Inc.), Paris, les Editions d'organisation.
- GARRISON, K.C. & FORCE, D.G. (1965), The psychology of exceptional children New-York: Ronald Press.
- GODDMAN, E. (1977). "The education of children gifted in the visual arts". in Trends in Education, summer, no. 2, pp. 14-18.
- GOLDBERG, M.L. (1965). Research on the talented. New-York: Teachers College, Colombia University.
- GOWAN, J.C. (1971). "The relationship between creativity and giftedness". in Gifted Child Quaterly, 14 (2), 239-243 (a).
- GRAVES, M. (1948). Design Judgment Test Manuel. New-York: The Psychological corporation.

- GUILFORD, J.P. (1959). "Development and application of tests of intellectual and special aptitudes". Review of Educational Research, 29, pp. 26-411.
- GUILFORD, J.P. (1967). "The nature of human intelligence". New-York: McGraw-Hill.
- GUTEKUNST, J. G. (1959). "The prediction of Art achievement of Art Education students by means of standardized tests. Thèse.
- HAGEN, E. (1980). "Identification of the gifted". New-York: Teachers College Press.
- HENKES, R. (1971). "Why Parents can't understand Johnny's picture". in School Arts, sept., vol. 71, no. 1, pp. 18-21.
- HENRICKSON, P.R.; TORRANCE, P. (1961). "Some implications for art education from the Minnesota Studies of Creative Thinking". in Studies in art Education, 2:2, pp. 36-44.
- HENRY, E. R. (1966). "Conference on the use of Biographical Data in Psychology". in American Psychologist, 21, pp. 247-249.
- HOLLINGSWORTH, L.S. (1942). "Children above 180 IQ, Stanford-Binet". New-York: World Book.
- HOROWITZ, B. L.; LEWIS, H.; LUCA, M. (1967). "Understanding children's art for better teaching". Charles E. Merrill Books Inc. pp. 128-141.
- HURWITZ, A. (1978). "The advanced placement program in studio art". in School arts, sept., vol. 18, no. 1. pp. 24-28.
- HURWITZ, A. (1983). "The gifted and talented in art, a guide to program planning". Davis Publications Inc. Worcester, Massachusetts, U.S.A., 144 p.
- ISSACS, A.F. (1971). Biblical reseach IV: Perspectives on the problems of the gifted and possible solutions as revealed in the Pentateuch. Gifted Child Quaterly, 14 (3), 175-194.
- KAROWE, H.E. (1963). "Gifteness and creativity". The Gifted Child Quaterly", 7 (4), pp. 165-175.
- KAVETT, H.; SMITH, W. (1980). Identification of gifted and talented students in the performing arts. G/C/T, september/october, 14, pp. 18-20.
- KHATENA, J. (1979). "The Nature of Imagery in the Visual and performing arts". in Gifted Child Quaterly, winter, vol. 23, no. 4, pp. 735-747.

- KIRK, S.A (1962). "Educating exceptional children", Boston: Houghton Mifflin.
- KNAUBER A.J. (1935). "The Knauber Art Ability Test". Cincinnati, Ohio, A.J. Knauber, 2 volumes.
- LEWERENZ, A. S. (1927). "Manual and directions, tests in Fundamental Abilities of Visual Arts". Los Angeles: Research Service Company.
- LEWIS, H. P.; MUSSEN P.H. (1969). "The development of an instrument for evaluating children's artistic creativity". in Studies in Art Education, vol. 10, No 3, pp. 25-48.
- LOWENFELD, V. (1957). "Creative and mental growth". 3rd edition, MacMillan company, pp. 420-422.
- LOWENFELD, V.; BRITTAIN W. L. (1968). "Creative and mental growth", New-York, MacMillan, 412 p.
- LUCITO, L.J. (1963). Gifted children in L.M. Drum (Ed). "Exceptional children in the schools". New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- LUEHNING, B. (1979). "Gifted Programs". "Interarts". The High School Program for the talented in the Arts"., Roeper reviews, vol. 2, no. 1, sept., pp. 28-31.
- MARLAND, S.P. (1972). "Education of the gifted and talented"., vol. 1, Report of the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- MARTINSON, R.A. (1966). "Issues in the identification of the gifted". Exceptional children, 33 (1), 13-16 (a).
- MASSE, P. (1980). "Recherche théorique et analyse de certaines activités concernant les enfant doués ou talentueux". (Document 880-039). Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal.
- MEIER, N. E. (1939). "Factors in artistic aptitude: Final summary of a ten year study of special ability". in E.W. Eisner and D.W. Ecker (Eds.) Reading in art education. Waltham, Mass: Blaisdell Publishing Company, 1966 (Originally published).
- MUNRO, T. (1941). "Creative ability in art, and its educational fostering". in G.M. Whipple (Ed.), Art in American life and Education, National Society for the study of Education, 40th Yearbook. Bloomington, III: Public School Publishing Co.
- MURRAY, T. R. (1965). "A Rationale for Measurement in the Visual Arts". in Educational and Psychological Measurement, vol. XXV, no. 1.

- NEWLAND, E.P. (1963). "A critique of research on the gifted". Exceptional Children, 29, pp. 391-398.
- NUNNALLY, J.C. (1977). "Artistic Aptitude: Measurement Methods". in Benjamin B. Wolman, International Encyclopedia of Psychiatric, Psychology analysis, and Neurology, Tome II, Aesculapus Publishers Inc. New-York, p. 977.
- PAINTER, F. (1980). "Who are the gifted? Definitions and Identification". B. Sc. (Eco.), M. Phil. Pullen Publications, Caxtons Knebworth Herts. Steverage 812320.
- PASSOW, A. H.; GOLDBERG, M.L. (1962). The talented youth project: a progress report 1962. Exceptional children, 28, pp. 223-231.
- PEGNATO, G.W; BIRCH, J.W. (1959). "Locating Gifted Children in Junior High School: A Comparaison of Methods". Exceptional Children, U.S.A., 25 (1959).
- RENZULLI, J.S. (1978). "What makes giftedness? Reexamining a definition". PHI Delta Kappan, 60 (november), pp. 180-185 et p. 261.
- RENZULLI, J.S. (1979). "What makes giftedness: a reexamination of the definition of the gifted and talented". Ventura, C.A., Ventura County Superintendant of Schools Office.
- RENZULLI, J.S. (1981). "What makes gifteness? Reexamining a Definition. in Psychology and Education of the Gifted", third Edition, Irvington Publisher, Inc. pp. 55-65.
- ROBERT, P. (1986). "Le Petit Robert". Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Ed. révisée 1986, p. 1742.
- RUBENZER, R. (1979). Identification and evaluation procedures for gifted and talented programs. The gifted child Quaterly, Summer, 23 (2), pp. 304-316.
- SAUNDERS, R. J. (1977). Chapitre 13: "Granding Art and Other Porcesses of Evaluation". reprinted from: Relating Art and Humanities to the Classroom. WCB Wm. C. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa.
- SAUNDERS R. J. (1979). Schmidt-Lloyd Ed. "Con-cept IV: Task Force Report on Identifying the Talented in the Creative Arts". Connecticut State Dept. of Education, Hartford. Bureau of Pupil Personel and Special Education Services. EDRS: Mf. Inc. Avalaible from Special Education Resource Center, 275 Windsor St-Hartford, CT 06120.
- SAUNDERS, R. (1982). "Art education for the gifted". Roeper Review, 4 (3), pp. 7-10.

- SCHUBERT, D. S.P. (1973). "Intelligence as necessary but not sufficient for creativity". The Journal of Genetic Psychology, 122, pp. 45-47.
- STALKER, M.Z. (1981). "Identification of the Gifted in Art". in Studies in Art Education, vol, 22, no. 2, pp. 49-56.
- TAYLOR, C.W.; ELLISON, R.L. (1967). "Biographical predictors of scientific performance". Science, pp. 1075-1080.
- TAYLOR, C.W. (1968). "Cultivating new talents: a new way to reach the educationally deprived. Journal of Creative Behavior, 1 (2), pp. 83-90.
- TAYLOR, C.W. (1976). "Using biographical information in identifying artistic talent". in Gifted child Quaterly, 20 (4) pp. 402-413.
- TERMAN, L.M. (1925). "Genetic studies of genius: vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children". Stanford, California: Stanford University Press.
- TERMAN, L.M. & ODEN, M.H. (1947). "Genetic studies of genius: vol. 4. The gifted child grows up". Stanford, California: Stanford University Press.
- TERMAN, L.M. (1954). "The discovery and encouragement of exceptional talent". American Psychologist, 9, pp. 221-230.
- TERMAN, L.M. & ODEN, M.H. (1959). Genetic studies of genius: vol 5. The gifted group at mid-life. Stanford University Press.
- TERRASSIER, J.C. (1981). "Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante". les éditions ESF, 107 p.
- TORRANCE, E.P. (1962a). Guiding creative talent. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- TORRANCE, E.P. (1966). "Torrance test of creative-thinking: figural test forms A and B. Xeros personal press Ginn and Cie., Xeros educational Cie...".
- TORRANCE, E.P. (1969). "Prediction of adult creative achievement among high school seniors". in Gifted Child Quaterly 13, 223-229.
- TORRANCE, E.P. (1980). "Extending the identification of giftedness: other talents, minority and handicapped groups". in Educating the preschool/primary gifted and talented. Sous la direction de National/State Leadership Training Institute of the Gifted and Talented. Ventura, CA, Ventura County Supertintendant of Schools Office.

- VARNUM, W.H. (1940). Chairman, Department of Art Education University of Wisconsin Madison, Wisconsin. "Selective Art Aptitude Test". Scoring and interpretation manuel for art teachers, supervisors, counselors and personnel managers. University of Missouri, Aug. 6, 1940. International Textbook Company, Scranton Pennsylvania.
- WARD, V.S. (Chm) (1962). The gifted student: A manual for program improvement. Atlanta: Southern Regional Education Board.
- WARD, V.S. (1975). "Basic concepts". in Psychology and education of the gifted. Sous la direction de W.B. Barbe et J.S. Renzulli. New-York, Irvington Publishers.
- WITTY, P. (1958). "Who are the gifted?" in N.B. Henry (ed.) Education for the gifted. National Society for the study of Education, 57th Yearbook, Part II, Chicago: University of Chicago Press.
- WITTY, P.A. (1962). "A decade of progress in the study of the gifted and creative pupil". Colombus, Ohio: State Department of Education, pp. 3-7.
- ZETTEL, J. (1979). "State provisions for educating the gifted and talented". in The gifted and the talented: their education and development (78th Yearbook of the National Society for the Study of Education) Sous la direction de A.H. Passow, Chicago, University of Chicago Press.