

Articles

## Attitudes créatives en activités dramatiques

Diane Saint-Jacques

Volume 18, numéro 3, 1992

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900742ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900742ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Saint-Jacques, D. (1992). Attitudes créatives en activités dramatiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(3), 355–374. <https://doi.org/10.7202/900742ar>

Résumé de l'article

Cette étude décrit les attitudes créatives d'étudiants en formation initiale à l'intervention en activités dramatiques. L'analyse des données recueillies par la classification Q (*Q Sort*), auprès de 91 participants, suite à un atelier d'art dramatique, a permis de dégager trois types d'attitude créative : l'attitude d'autocontrainte, l'attitude de facilité et l'attitude d'implication. Ces attitudes créatives appellent une intervention pédagogique centrée sur le participant et la création d'un climat socio-affectif.

# Attitudes créatives en activités dramatiques

**Diane St-Jacques**  
Professeure

**Université de Montréal**

**Résumé** — Cette étude décrit les attitudes créatives d'étudiants en formation initiale à l'intervention en activités dramatiques. L'analyse des données recueillies par la classification Q (*Q Sort*), auprès de 91 participants, suite à un atelier d'art dramatique, a permis de dégager trois types d'attitude créative: l'attitude d'autocontrainte, l'attitude de facilité et l'attitude d'implication. Ces attitudes créatives appellent une intervention pédagogique centrée sur le participant et la création d'un climat socio-affectif.

La formation initiale en didactique de l'art dramatique s'opère essentiellement à travers des ateliers pratiques d'exploration créative. Dans une perspective d'apprentissage expérientiel, le *learning by doing* de Dewey, les étudiants sont invités à «faire» pour apprendre à «faire faire» par objectivation de leur expérience. Cependant, ce contexte institutionnel de pratique créative rassemble des participants ayant généralement peu d'expérience en activités dramatiques et plus ou moins de motivation à entreprendre l'exploration de ce médium artistique. Aussi, une même activité peut susciter, chez les uns, malaise et inhibition de l'agir et, chez les autres, plaisir et production fluide d'actions. La diversité des réactions des participants renvoie à l'attitude qui sous-tend leurs façons, favorables ou défavorables, de s'engager dans une activité créative.

Les discours sur l'activité dramatique, le jeu ou la créativité n'apportent que des réponses partielles à la question de l'attitude. Les discours spéculatifs qui définissent ces concepts et expliquent l'impact de la pratique dramatique sur le développement de la personne fournissent des éléments de compréhension de l'attitude créative; toutefois, ils la donnent à comprendre à un niveau de généralité éloigné de la pratique. Les discours empiriques, généralement prescriptifs, exposent des approches pédagogiques et proposent des activités aptes à soutenir l'engagement créatif des joueurs; mais ils fournissent peu d'éléments conceptuels permettant d'en apprécier la pertinence pour une pratique spécifique. Ainsi, cette étude vise à clarifier les caractéristiques de l'attitude soutenant l'engagement créatif d'étudiants en formation à l'intervention en activités dramatiques.

Dans cette perspective, l'étude cherche à répondre à la question suivante: comment la personne s'engage-t-elle dans une démarche créative? Cette question appelle une théorie descriptive susceptible d'enraciner les discours spéculatifs et d'éclairer les discours prescriptifs. En ce sens, le «comment» se révèle une question préalable au «pourquoi». L'étude vise à décrire les attitudes des participants et non à découvrir les causes de ces attitudes. Avant d'expliquer les réactions des participants par la structure de personnalité de chacun, la dynamique du groupe, le contenu des activités ou l'intervention pédagogique, il convient de saisir ce qui se passe chez la personne. Avant de prescrire une approche pédagogique, d'en apprécier le potentiel d'engagement créatif pour l'ajuster à une pratique particulière, il importe d'avoir une idée claire des caractéristiques de cet engagement chez les participants.

Cette question concerne les praticiens préoccupés de comprendre ce qui se passe chez les participants pour orienter leur intervention pédagogique. Elle touche aussi les didacticiens soucieux de développer un savoir explicite à partir duquel les étudiants en formation peuvent objectiver leur expérience créative. Cette description des attitudes créatives en activités dramatiques est susceptible d'éclairer les perceptions des formateurs confrontés à la diversité des réactions des participants.

### ***Les outils conceptuels de la recherche***

La recherche en didactique de l'art dramatique est très majoritairement empirique: témoignages anecdotiques ou réflexifs de praticiens, recueils d'exercices et guides pédagogiques. L'appareil conceptuel soutenant ces écrits est généralement peu explicite. De plus, il renvoie à une multiplicité d'approches dont témoignent déjà leurs diverses appellations: théâtre, art dramatique, jeu dramatique, expression dramatique, *drama*, *developmental drama*, *creative drama*, etc. Certains écrits évoquent des notions formalisant la pratique pédagogique ou disciplinaire (Way, 1967; Barba, 1982; Courtney, 1985; Ryngaert, 1985; Morgan et Saxton, 1987; Oberlé, 1989; Barret et Landier, 1991). Dans ces écrits, la question de l'attitude des participants est toutefois indirectement véhiculée pour expliquer ou justifier l'intervention pédagogique.

La faible présence et la faible pertinence des notions formelles relatives à l'attitude des participants dans les écrits en activités dramatiques incitent à puiser des outils théoriques dans les discours de praticiens et de théoriciens sur le jeu, l'expression ou la créativité (Bruner, 1973; Rogers, 1968; Henriot, 1969; Paré, 1977; Winnicott, 1975; Pelletier, 1981; Mauriras, 1984). Ces discours décrivent les processus ludique et créatif, abordent les conditions de la créativité et de l'expression; ils véhiculent des concepts non spécifiques aux pratiques dramatiques, mais qui sont susceptibles de les éclairer.

Le cadre conceptuel de la recherche s'est ébauché en confrontant ces différents discours entre eux et avec des données d'expériences dans le cadre

d'une recherche exploratoire (Saint-Jacques, 1991). Cette recherche visait à décrire les structures et les dynamiques de l'attitude créative en activités dramatiques, à travers l'analyse de rétroactions écrites recueillies auprès d'étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'art dramatique au primaire. Le cadre conceptuel ne définit pas une hypothèse théorique; dans l'optique de Miles et Huberman (1984), ce cadre propose des outils conceptuels servant à orienter le questionnement de recherche, la cueillette et l'analyse des données. Nous l'avons élaboré autour d'éléments de définition de l'expression créative et d'éléments décrivant l'attitude créative en activités dramatiques.

### *L'expression créative en activités dramatiques*

Courtney (1985, p. 7) définit le *drama* comme une métaphore active de l'existence; pour lui, si le médium de la littérature est le langage et celui de la musique, le son, le médium du *drama* est la personne. Nous trouvons donc la personne du joueur plutôt que des habiletés au centre de la démarche en activités dramatiques: une activité de fiction et une activité ludique.

L'activité dramatique est une activité de fiction, un «comme si» mettant en jeu la personne et sa perception du réel dans son rapport au personnage et à la fable. En activités dramatiques, la personne actualise des «images intérieures» en les mettant en action (*drama* prend le sens d'action en grec) par la médiation du personnage et de la fable (Gouvernement du Québec, 1981, p. 19). Cette mise en action est un faire. «À la racine du mot 'fiction' se trouve le sens de 'faire', 'donner forme', nous dit Barba (1982, p. 54). La personne est le médium de l'activité dramatique, comme source des images qu'elle met en action et comme moteur donnant forme à ces images, les transformant par un faire.

Ce «faire» est un «jouer». L'activité dramatique est une activité ludique comprise moins comme jeu, avec ses structures et ses règles, qu'acte de jouer. Comme le dit Henriot (1969, p. 48), le jeu n'existe à titre de jeu qu'en s'offrant au faire de quelqu'un: «tout jeu est un jouer possible». Ainsi, pour Mauriras (1984, p. 25), «il n'y a pas d'activité spécifiquement ludique, mais bien plutôt une attitude ludique qui peut accompagner des activités très diverses». Winnicott (1975, p. 59) inscrit ce «jouer» dans une dynamique interactive entre la personne et son environnement, située dans un «espace potentiel» entre le subjectif et l'objectivement perçu, un espace d'expérience: «jouer, c'est faire».

Aire d'expérience, le jeu est alors indissociable de la créativité: «c'est en jouant et en jouant seulement que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif» (*Ibid*, p. 76). Le champ des théories sur la créativité est cependant fort vaste. Entre les cognitivistes considérant la créativité comme fonction de l'intelligence et les personnalistes l'associant à l'auto-actualisation de la personne, cette compréhension de l'activité dramatique incite à retenir une conception de la créativité enracinée dans un faire.

Rogers (1968, p. 247) définit la créativité comme «l'émergence dans l'action d'un produit relationnel nouveau qui se détache (...) de l'individu d'une part, et des événements (...) d'autre part». Cette dynamique interactive entre la personne et son environnement, de même que l'existence d'un produit, de traces d'une action, rejoignent le ludique et le fictif de l'activité dramatique. De plus, Rogers (*Ibid.*) situe la créativité dans un processus d'émergence, dépendant de ce qui entrave ou facilite cette dynamique interactive; ainsi, il n'y a pas d'activités créatives, mais plutôt une attitude créative. L'expression créative en activités dramatiques renvoie donc à l'attitude de la personne explorant les rapports qu'elle entretient avec son environnement dans un faire producteur de fiction.

### *L'attitude créative en activités dramatiques*

L'attitude est l'«état d'esprit (...) d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (...) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable» (Legendre, 1988, p. 51). En activités dramatiques, dans un faire créatif, l'attitude n'est toutefois pas seulement un état d'esprit, elle est aussi un «vouloir faire». Pour Barba (1982, p. 84), «ce n'est pas le vouloir exprimer qui décide de l'action de l'acteur (...). C'est le vouloir faire qui décide de l'expression de l'acteur». Ainsi, l'attitude créative se réfère à l'engagement du joueur dans un faire d'exploration interactive entre la personne et son environnement.

L'engagement du joueur est porté par les dynamiques de l'attitude créative qui constituent le réseau de forces internes la modelant d'une manière favorable ou défavorable. Ces dynamiques viennent qualifier l'interaction que le jeu instaure entre la personne et son environnement en marquant l'accroissement de l'ouverture à l'expérience et de l'investissement subjectif du joueur. La recherche évoquée plus haut a permis de dégager quatre dynamiques: la réceptivité et la concentration sous l'axe de l'ouverture à l'expérience et, sous l'axe de l'investissement subjectif, la suspension du jugement et la spontanéité.

La dynamique de réceptivité suscite l'élargissement de la présence à l'environnement (activité, partenaire, etc.) et l'appropriation d'éléments de l'expérience. La réceptivité permet de percevoir le réel dans sa complexité, de tolérer l'ambiguïté et, ainsi, de voir neuf. Réceptif, le joueur accueille l'expérience. Il se rend «présent, disponible, à la fois immergé dans la situation immédiate et cependant vacant, ouvert à tout ce qui peut la modifier» (Ryngaert, 1985, p. 30). La personne peut alors s'approprier l'expérience en donnant des éléments de l'environnement un sens personnel: «l'expression devient une expérience ouverte à tout ce qui existe, (...) où chacun peut expliciter le sens qu'il donne à chaque chose, à chaque événement» (Pelletier, 1981, p. 109). Ce sens personnel, fruit de l'interaction entre la personne et son environnement, renvoie aux images intérieures que la personne transforme en actions dramatiques.

La dynamique de concentration relève de la capacité de porter attention aux stimuli et de les transformer par l'imagination. La concentration, pour le praticien du *drama* (Way 1967, p. 15), est la capacité de maintenir toute l'attention sur un seul événement ou sur une seule suite d'événements, «to hold the fulness of attention on a single circumstance or set of circumstances». C'est un processus d'attention secondaire ou active, caractérisé par l'intensité de la perception et la clarté de la représentation (Richard, 1980, p. 218). Cette relation active de la personne avec son environnement élargit le champ perceptuel au-delà du familier. Ainsi, la concentration éveille des images mentales: le «fruit de l'imaginaire qui provoque un flot d'images analogues à ce qui est perçu ici et maintenant» (Coron, 1985, p. 14). Cet imaginaire, alors défini comme la «capacité de déformer les images fournies par la perception» (*Ibid.*, p. 16), renvoie à la capacité de les transformer.

La dynamique de suspension du jugement entraîne l'enracinement de l'investissement subjectif dans des motivations intrinsèques. Le jugement est «l'instrument le plus efficace pour tuer l'expression» (Paré, 1977, p. 248). Sa suspension permet de dépasser la dépendance à l'appréciation ou à la critique d'autrui, le sentiment d'obligation, les normes que la personne se fixe ou perçoit dans les consignes et le recours aux modèles. La suspension du jugement mène au «centre interne d'évaluation» appliquant des critères inhérents à l'expérience plutôt que des critères externes (Rogers, 1968, p. 251). Elle marque ainsi un accroissement de présence aux motivations internes et conduit au sentiment de surprise. La «surprise efficiente» est le «critère (...) pour définir un acte créatif» selon Bruner (1973, p. 218). Elle «exige l'inattendu, c'est-à-dire qu'elle ne soit pas un élément du modèle par lequel nous prévoyons l'environnement», et l'intérêt, c'est-à-dire la «relation avec un aspect de la vie d'une personne» (*Ibid.*, p. 218), un ancrage sur une motivation intrinsèque.

La dynamique de spontanéité soutient la prise de risque dans l'exploitation de ses ressources. Pour Barba (1982, p. 52), dénonçant la conception de la spontanéité comme explosion du moi, «le problème de la spontanéité touche à la liberté et à la sécurité». La sécurité supporte la confrontation avec les obstacles créant la «résistance» qui «permet l'exercice de la liberté». Ainsi, «l'acteur travaille comme s'il poussait un mur (...). Et c'est la manière avec laquelle il pousse le mur qui révèle l'acteur» (*Ibid.*, p. 52-53). En se confrontant aux obstacles rencontrés, la personne renforce sa présence dans l'action. Elle s'y implique affectivement. Pour Ryngaert (1985, p. 17), l'engagement renvoie à «la charge émotionnelle indispensable pour que l'imagination sorte des sentiers battus, se heurte franchement aux clichés, et aborde les problèmes de front». Libre et confiant, le joueur peut alors composer avec les obstacles et exploiter ses ressources avec de plus en plus de fluidité, de variété et de pertinence.

Les dynamiques de l'attitude créative constituent le réseau de forces incitant le joueur à une manière d'être, d'agir et de s'engager dans un faire. Elles qualifient l'investissement subjectif et l'ouverture à l'expérience du joueur.

Théoriquement, l'ouverture apparaît antérieure à l'investissement mais, dans l'instantanéité de l'expérience réelle, les dynamiques jouent simultanément. Elles sont aussi diversement actives, dépendantes des personnes, du contexte global de l'expérience et du contexte immédiat du faire. L'interaction des quatre dynamiques suscite des manières spécifiques de s'engager dans un faire et dessine des attitudes particulières.

Le caractère favorable ou défavorable des attitudes relève de la qualité de l'investissement subjectif et de l'ouverture à l'expérience du joueur dont rendent compte les dynamiques. Il se manifeste aussi en rapport avec la composante affective du vécu. L'attitude ludique est caractérisée par l'émergence du plaisir, un aspect constant du ludique pour Mauriras (1984, p. 25). Avec Lowen (1976, p. 20), le plaisir est défini comme «une manière d'être» qui s'éprouve dans un agir. De plus, il implique un «engagement total» de la personne, «la condition fondamentale du plaisir» (*Ibid.*, p. 13). Ainsi, le malaise ou l'aisance qui vient affectivement colorer les manières de s'engager dans un faire renvoie au caractère plus ou moins favorable des attitudes.

Cette étude propose une conception de l'expression créative en activités dramatiques qui situe la personne du joueur au centre de la démarche. Elle développe une compréhension de l'attitude créative qui désigne l'engagement de la personne comme moteur de la démarche créative. Ainsi, pour décrire les attitudes créatives des participants à des activités dramatiques, des données ont été recueillies sur le vécu de personnes engagées dans un faire créatif.

### *Les outils méthodologiques de la recherche*

Cette étude, cherchant à décrire les attitudes créatives en activités dramatiques et non à vérifier une hypothèse, appelle une approche qualitative de recherche. Elle véhicule une compréhension contextuelle, locale et provisoire, de l'ordre du «et si... alors» (Van der Maren, 1985, p. 13). Cette description s'enracine dans des données factuelles et émerge essentiellement d'un raisonnement inductif. Des informations ont été recueillies sur le vécu subjectif de participants à un atelier des étudiants en formation initiale à l'enseignement des activités dramatiques. L'analyse comparative des données recueillies a permis de dégager les types d'attitudes de ces participants et d'en décrire les caractéristiques.

### *La cueillette des données*

Les données ont été recueillies auprès de quatre groupes (91 participants) d'étudiants en formation à l'intervention en activités dramatiques, dans des programmes de théâtre, d'expression dramatique et de formation initiale à l'enseignement primaire, des universités de Montréal et du Québec à Montréal. Les points communs de cette population sont leur insertion en contexte institutionnel universitaire, dans un cours véhiculant une intention didactique, à

travers des ateliers pratiques. La motivation, l'expérience et la formation en activités dramatiques de ces personnes sont toutefois variables. Ces différences entraînent une plus grande diversification des données permettant de repérer plus aisément les points de convergence et de divergence dans le vécu des participants.

Ces quatre groupes ont été soumis à une expérience qui s'est déroulée sensiblement de la même façon (tableau 1). Elle a débuté par un atelier comprenant une mise en train préparant une improvisation non verbale d'environ trois minutes, en équipe de cinq ou six personnes, présentée au groupe. Suite à l'atelier, pour favoriser la centration sur le vécu subjectif, les participants ont été appelés à se remémorer leur vécu au cours de la présentation de l'improvisation et à le décrire par écrit. Ils ont ensuite été invités à classer 60 énoncés d'une Classification Q (*Q-sort*) décrivant divers types de vécus subjectifs en rapport avec l'improvisation.

#### *La Classification Q (Q-sort)*

De Landsheere (1976, p. 99) définit la Classification Q comme «une procédure d'ordination perfectionnée»: les sujets doivent trier et ordonner une même série de propositions, figurant sur des fiches, en fonction d'un critère. Chaque participant a ordonné les 60 énoncés en six classes (respectivement de 6, 9, 15, 15, 9 et 6 fiches), allant de l'énoncé le plus caractéristique de son vécu subjectif au cours de la présentation de l'improvisation, à l'énoncé le moins caractéristique.

La Classification Q a été retenue comme mode de cueillette de données à la suite de pré-expérimentations explorant questionnaires et *check lists*. Diverses raisons justifient cette préférence. Pour Wells et Marwell (1976, p. 88), la Classification Q est un instrument adapté à l'étude des processus intra-individuels. De plus, la manipulation des fiches entraîne des allers-retours favorisant la concentration. Le classement forcé provoque une démarche de réflexion permettant au participant de mieux cerner son expérience subjective. Les énoncés peuvent aussi aider des personnes à reconnaître et à nommer certaines facettes de leur vécu. La Classification Q a aussi été préférée à la rétroaction écrite parce qu'elle permet de recueillir des indices analogues chez tous les participants, ce qui facilite la comparaison.

La Classification Q a été bâtie autour des deux axes du vécu de la personne interagissant avec son environnement dans son faire créatif: l'investissement subjectif et l'ouverture à l'expérience. Elle tient compte aussi de la composante affective de ce vécu: le malaise ou l'aisance ressentis. Six dimensions du vécu subjectif ont été établies en rapport avec les quatre dynamiques soutenant l'attitude créative et en fonction de la spécificité de l'expérience proposée aux participants: une improvisation en équipe présentée à des spectateurs. Les énoncés font appel à la perception que la personne a eue d'elle-même et de son environnement en cours d'expérience (tableau 2).



**Tableau 1**  
**Schéma de l'expérience**

---

Mise en train: environ 30 minutes.

Séquence d'exercices visant:

la sensibilisation au thème de la «maison étrange» pour faciliter la levée d'images relatives au personnage et à la fable; la préparation à l'interaction, au travail corporel et sonore du faire.

Visualisation:

yeux fermés, dessiner dans l'espace une petite maison, une maison croche, etc.; avec plus de détails, une maison prétentieuse, une maison futuriste, etc.; échange verbal à deux décrivant des maisons.

Réactions spontanées en positions fixes («sculptures»):

prendre à deux la forme fixe d'une maison soufflée, élastique, etc.; le demi-groupe A donne au demi-groupe B des formes de maison: énoncer verbalement des titres; le demi-groupe B prend à trois des formes de maison que le demi-groupe A modifie: donner des titres et dire ce qui pourrait s'y passer.

Réactions spontanées en mouvements et en sons:

prendre une forme fixe en équipe de cinq ou six, la mettre en mouvements et y ajouter des sons sur propositions lancées par l'animateur; *idem* en deux équipes, A et B, sur propositions de l'équipe A, puis inverser.

Faire: entre 20 et 45 minutes.

Cinq minutes de concertation, en équipe de cinq ou six personnes, pour préparer une improvisation non verbale de trois minutes sur le thème de la «maison étrange» et sur des personnages d'habitat ou d'habitat et d'habitants.

Improvisations présentées au groupe et enregistrées sur vidéo.

Rétroaction: entre 60 et 90 minutes

Visualisation de l'expérience: se remémorer son vécu durant la présentation de l'improvisation (trois à quatre minutes).

Description écrite du vécu, soit les sensations, les sentiments, les idées et les images surgis au cours de la présentation (cinq minutes).

Passation du *Q-sort* (30-45 minutes).

Échange verbal collectif sur l'ensemble de l'expérience (15-30 minutes)

---

Sous l'axe de l'investissement subjectif, ces dimensions rendent compte de la perception de soi sous le regard des spectateurs (dimension spécifique), de la perception de sa motivation qui renvoie à la dynamique de suspension du jugement menant à une motivation intrinsèque et de la perception de l'exercice de ses ressources qui se réfère à la dynamique de spontanéité conduisant la personne à leur exploitation. Sous l'axe de l'ouverture à l'expérience, nous trouvons la perception de la relation avec ses partenaires (dimension spécifique), la perception de l'activité (thème, consignes) relative à la dynamique de réceptivité entraînant une appropriation d'éléments de l'expérience et la perception de sa concentration qui se réfère à la dynamique de concentration stimulant l'attention à l'environnement.

**Tableau 2**  
**Structure de la Classification Q**

Axes du vécu subjectif	Dimensions du vécu subjectif	Couleur affective du vécu subjectif
investissement subjectif	perception de soi sous le regard des spectateurs	malaise
	perception de sa motivation	aisance
ouverture à l'expérience	perception de l'exercice de ses ressources créatives	malaise
	perception de la relation avec ses partenaires	aisance
	perception de l'activité	malaise
	perception de sa concentration	aisance

À partir de ces éléments, 60 énoncés descriptifs ont été formulés dans des mots s'inspirant largement des rétroactions écrites de la recherche exploratoire. Douze énoncés ont été rédigés en termes généraux (par exemple: «je me sentais peu créatif, dépourvu d'imagination»), en rapport avec les six dimensions et avec la couleur affective du vécu. Quarante-huit énoncés ont été rédigés en termes spécifiques (par exemple: «j'explorais dans mon jeu beaucoup d'actions, de mouvements et de sons différents, variés»), en rapport avec

huit paliers marquant l'accroissement de l'ouverture à l'expérience et de l'investissement subjectif, sous les six dimensions et la couleur affective du vécu. L'analyse des réponses d'une pré-expérimentation et la consultation d'experts ont permis de confirmer la sélection et la formulation des énoncés.

Les réponses à la Classification Q ne peuvent pas couvrir la totalité du vécu subjectif et le couvrir sans distorsion. Ces données rendent compte des perceptions que la personne peut ou veut communiquer. Une autocensure, plus ou moins délibérée, a pu s'exercer; la personne n'a vraisemblablement pas pris conscience de tous les éléments de son expérience, ou elle ne peut tous se les rappeler, ou elle choisit de les omettre. Ces données sont autant d'indices d'une réalité subjective qui devient plus complexe avec le nombre de personnes rendant compte de leur vécu.

### *L'analyse des données*

Les données recueillies ont été analysées à travers un processus interactif visant l'émergence de significations; ce processus a installé un aller-retour entre le questionnement de recherche et les informations communiquées par les participants, entre les éléments conceptuels et les éléments expérimentiels. La méthode relève en partie de l'analyse comparative décrite par Glaser et Strauss (1967): repérage et comparaison des incidents significatifs, intégration des propriétés aux catégories surgies de la comparaison, délimitation en un ensemble réduit de concepts intégrateurs et description de la théorie. La méthode emprunte aussi à Miles et Huberman (1983) le recours aux tableaux pour réduire et intégrer les catégories et leurs propriétés. Enfin, le repérage des éléments les plus significatifs s'est effectué également par des procédures quantitatives.

L'analyse des données s'est opérée en trois temps. Dans un premier temps, l'analyse a permis de dégager les types d'attitudes créatives en rassemblant les participants dont les réponses présentaient des traits communs. Les réponses ont d'abord été classées sous huit catégories en comparant les quinze énoncés les plus caractéristiques, tout en tenant compte des autres énoncés. Ces huit catégories découlent des paliers de la Classification Q marquant l'accroissement de l'investissement et de l'ouverture du joueur et des incidents surgis de la comparaison qui renvoient au caractère plus ou moins favorable des manières de s'engager dans l'expérience. L'analyse de ce classement en catégories et des tableaux comparant les énoncés selon la couleur affective, les dimensions du vécu subjectif et les types d'énoncés (généraux ou spécifiques), a permis de regrouper les participants sous trois types d'attitudes créatives.

Dans un deuxième temps, l'analyse s'est attachée à relever les traits descriptifs les plus significatifs des trois attitudes. Pour ce faire, des tableaux ont été élaborés pour ordonner les énoncés les plus caractéristiques des trois attitudes en ordre croissant de fréquence d'apparition, les classant par dimen-

sions et par fréquence d'apparition et par dimensions selon leur couleur affective. L'analyse comparative des éléments de ces différents tableaux a permis de repérer les dimensions privilégiées, les combinaisons d'énoncés les plus fréquentes. Les traits descriptifs ont alors été intégrés aux trois attitudes et réduits en leurs caractéristiques essentielles.

Dans un troisième temps, les résultats des analyses ont été rapportés sous forme discursive, décrivant les caractéristiques des trois attitudes. Cette description est plus qu'un sommaire; c'est à la fois une synthèse rassemblant les éléments et une réduction mettant en évidence les traits descriptifs les plus significatifs et les situant les uns en rapport aux autres.

### ***Les attitudes créatives en activités dramatiques***

L'analyse a permis de regrouper les 91 participants sous trois attitudes. Vingt participants (22 %) ont été classés sous l'attitude d'«autocontrainte», caractérisée par la contrainte que suscite leur dépendance aux jugements qu'ils portent sur eux-mêmes ou craignent chez les autres et par les normes ou les obligations qu'ils se fixent. Trente-six participants (39 %) ont été regroupés sous l'attitude de «facilité», caractérisée par une centration sur l'extérieur affaiblissant l'investissement subjectif dans le jeu. Enfin, trente-cinq participants (38 %) ont été classés sous l'attitude d'«implication», caractérisée par un engagement personnalisé marquant l'appropriation des éléments externes de l'expérience.

#### ***L'attitude d'autocontrainte***

La couleur affective dominant le vécu subjectif des participants en attitude d'autocontrainte relève du malaise et de l'insatisfaction. Leurs énoncés les plus caractéristiques sont tous des énoncés négatifs. Le malaise n'est toutefois pas généralisé: près de la moitié des participants retiennent presque autant d'énoncés positifs que d'énoncés négatifs. Le malaise l'emporte sous toutes les dimensions du vécu, mais particulièrement sous celles relatives à l'investissement subjectif et en rapport avec des normes qui exercent une contrainte sur leur engagement.

L'exercice de ses ressources créatives est la dimension la plus caractéristique du vécu subjectif des participants en autocontrainte. C'est la source majeure de malaise et d'insatisfaction provoqués par les jugements négatifs que tous ces participants portent sur leur manière d'exercer et d'exploiter leurs ressources créatives lors de l'improvisation. Tous considèrent ne pas les avoir exploitées pleinement ou se sentaient peu créatifs, dépourvus d'imagination en cours de jeu. De plus, la majorité des participants associent ce jugement dépréciatif aux énoncés décrivant des manières insatisfaisantes d'exercer leurs ressources, ayant l'impression de se répéter, ne sachant pas quoi ou comment faire.

Leur manière d'être, de s'impliquer dans le jeu, que cerne la dimension relative à sa motivation, est une source de malaise presque aussi importante. Ce malaise est lié aux normes qu'ils se fixent ou qu'ils perçoivent venant se substituer à une motivation intrinsèque. Tous ces participants, sauf un, considèrent que ce qu'ils ont fait ne ressemblait pas à ce qu'ils auraient voulu faire ou doutent d'avoir répondu aux exigences du jeu ou aux attentes de leurs partenaires. La majorité (85 %) des participants se sentaient obligés d'inventer, de trouver des idées spéciales ou se sentaient obligés de participer à l'activité.

Leur choix d'énoncés concernant la dimension relative à l'effet du regard des spectateurs sur soi manifeste une dépendance au jugement externe: la majorité (80 %) de ces participants avaient peur que les spectateurs ne trouvent pas intéressant ou original ce qu'ils faisaient ou étaient insatisfaits du produit présent. Toutefois, leur perception des effets du regard des spectateurs sur eux est ambivalente. Si un peu plus du tiers se sentaient bloqués ou paralysés par le regard des spectateurs, la moitié des participants ne se sentaient pas affectés par ce regard, qui allait même jusqu'à stimuler certains d'entre eux.

Sous cette attitude, les participants exercent une contrainte sur leur engagement en recourant à des normes qui renvoient à un cadre de références non inhérentes à l'expérience vécue. Les trois dimensions les plus caractéristiques révèlent que cette autocontrainte affecte surtout leur investissement subjectif. Les jugements qu'ils portent sur eux-mêmes ou craignent chez les spectateurs et les normes qu'ils se fixent ou perçoivent dans la consigne ou dans les décisions de l'équipe entravent l'exploitation de leurs ressources. Ils contraignent aussi à la fois leur implication dans l'ici et le maintenant du jeu et leur agir lorsque surgit un sentiment d'obligation.

Cette autocontrainte affecte aussi leur ouverture à l'expérience. Le malaise suscité par l'activité, la relation avec les partenaires et leur concentration apparaît cependant relatif: ces trois dimensions, les moins caractéristiques, sont désignées comme source d'aisance et de satisfaction par environ le tiers de ces participants. Elles restent certes une source importante de malaise, mais il suffirait sans doute que la contrainte qui pèse sur leur engagement se lève pour qu'ils s'ouvrent davantage à l'expérience.

### *L'attitude de facilité*

La couleur affective du vécu des participants en attitude de facilité est très nettement sous le signe de l'aisance et de la satisfaction, pratiquement généralisées. Ce plaisir, sans aucun doute, est déjà un signe de la facilité qui caractérise leur attitude. Le type d'énoncés qu'ils retiennent confirme cette caractéristique dominante.

Les énoncés les plus caractéristiques retenus par ces participants sont les énoncés généraux. Formulés en termes neutres, ces énoncés rendent compte

du minimum d'engagement que la dimension peut susciter: la confiance en ses partenaires, l'attention, l'implication, la satisfaction face au produit présent, l'appréciation de l'activité. Les énoncés les plus caractéristiques sont aussi ceux qui marquent un premier palier d'ouverture à l'expérience et d'investissement subjectif: la facilité à échanger avec les partenaires, à suivre l'action, à avoir des idées, à répondre aux exigences et aux attentes, l'indifférence face aux spectateurs et le fait que l'activité permette au participant de faire ce qu'il veut.

La facilité se révèle aussi à travers l'importance accordée aux dimensions relatives à l'ouverture à l'expérience, traduisant une centration vers l'extérieur. La relation avec les partenaires et la concentration, dimensions de l'ouverture à l'expérience, sont les plus caractéristiques du vécu subjectif de ces participants. Ils ont confiance en leurs partenaires, ils apprécient l'harmonie, l'esprit de corps et la complicité de leurs relations, mais sans chercher à nourrir leur jeu par cette interaction. Ils sont concentrés, attentifs à ce qui se passe; ils ont de la facilité à suivre l'action et à habiter leur personnage et ils sont présents à diverses sensations, sans toutefois se laisser absorber par le jeu ou la fiction.

Ces participants s'impliquent dans le jeu et se laissent aller dans leur action selon ce qu'ils ressentent. Ces traits, concernant la dimension relative à leur motivation, indiquent que leur engagement est libre des obligations qui entravent l'investissement. Cependant, cet engagement est soutenu par des normes plutôt que par une motivation intrinsèque: d'avoir répondu aux exigences et aux attentes est une caractéristique marquante pour plus de la moitié de ces participants. De plus, cet engagement s'enracine peu dans le monde intérieur de la personne.

Cette tendance à l'extériorité est confirmée à l'analyse des dimensions moins caractéristiques de leur vécu subjectif: l'activité, le regard des spectateurs et l'exercice de ses ressources. L'activité leur plaît, elle leur permet de faire ce qu'ils veulent, mais ils ne cherchent pas à donner un sens personnel à ces éléments de l'expérience. Ils sont satisfaits du produit présent aux autres; la présence des spectateurs n'affecte pas leur jeu, mais elle ne vient pas non plus les stimuler ou les «énergiser». Ils tiennent les spectateurs à distance plutôt que de les inscrire dans une dynamique intersubjective. Enfin, les idées leur viennent facilement, mais ils accordent relativement peu d'importance à l'exercice de leurs ressources qu'ils engagent peu d'ailleurs.

L'écoute de ses partenaires, l'attention aux stimuli et l'implication libre d'entraves des trois dimensions les plus caractéristiques supposent certes un investissement subjectif. Toutefois, la tendance à se centrer vers l'extérieur relativise cet investissement et manifeste la facilité qui caractérise l'engagement de ces participants. Il est plus facile de se laisser porter par ce qui se passe que de plonger à l'intérieur de soi et de prendre le risque de s'approprier les diverses dimensions de l'expérience.

### *L'attitude d'implication*

Les traits descriptifs des participants en attitude d'implication s'apparentent à ceux des participants en facilité. L'analyse comparative des énoncés retenus par ces deux groupes révèle des différences, peu concluantes en elles-mêmes, mais la convergence de ces indices permet de dégager des traits descriptifs caractéristiques.

L'aisance et la satisfaction dominent le vécu affectif des participants en implication, quoiqu'elles soient moins généralisées qu'en facilité. Cependant, elles touchent les deux axes du vécu subjectif plutôt que de privilégier les dimensions de l'investissement, comme en autocontrainte, ou celles de l'ouverture à l'expérience, comme en facilité. C'est un premier indice de leur implication globale. Les énoncés les plus caractéristiques que retiennent ces participants sont les énoncés relatifs à l'implication et au laisser-aller qualifiant cette implication. De plus, si la moitié des énoncés les plus caractéristiques relèvent du minimum d'engagement ou de la facilité, les autres indiquent une appropriation des éléments externes de l'expérience. Enfin, l'analyse des six dimensions du vécu subjectif de ces participants (tableau 2) révèle différents indices de l'engagement personnalisé caractérisant cette attitude.

La concentration, la dimension la plus caractéristique, est un facteur d'ouverture à l'expérience, mais aussi un facteur d'absorption dans le jeu, le ressenti et la fiction pour ces participants. L'implication, relevant de la dimension relative à sa motivation, se qualifie par un laisser-aller à l'action et au ressenti, comme en facilité. Elle est toutefois plus largement soutenue par une motivation intrinsèque et enracinée dans le monde intérieur de la personne; un plus grand nombre de participants relèvent l'étroite correspondance entre leur faire et leurs élans intérieurs ou la surprise face à la qualité et à l'intensité de leur jeu. La relation avec les partenaires, une dimension de l'ouverture à l'expérience, introduit une interaction complice nourrissant le jeu. C'est le sentiment de fusion avec l'équipe qui domine l'expérience de ces participants, plutôt que la facilité des échanges et la confiance en ses partenaires.

Des indices d'engagement personnalisé se retrouvent aussi dans les trois dimensions les moins caractéristiques. Les spectateurs sont maintenus à distance, mais les participants en implication tendent aussi à s'appropriier leur présence perçue comme stimulante et «énergisante». L'exercice de ses ressources est une dimension peu caractéristique, mais ces participants engagent plus de ressources dans leur jeu, l'enrichissant de diverses manières, explorant des actions variées ou cherchant à se dépasser par rapport à ce qu'ils font habituellement. Enfin, l'activité est appréciée, mais ils l'intériorisent davantage, donnant un sens personnel, voire intime aux résonances qu'elle suscite chez eux.

Ces indices d'engagement personnalisé, que l'on retrouve dans toutes les dimensions du vécu subjectif, renvoient à l'implication dans le jeu et dans le faire caractérisant l'attitude de ces participants.

### *Portée pratique de la description des attitudes*

Cette description des attitudes apporte une réponse, spécifique et enracinée dans des données concrètes, au «comment» la personne s'engage dans une démarche créative en activités dramatiques dans un contexte de formation à l'intervention. Elle est donc susceptible d'éclairer la pratique de formateurs confrontés à la diversité des réactions des participants. Cette description suscite aussi un questionnement sur l'intervention pédagogique, comme le montre le tableau 3. Ce tableau présente, en synthèse, les traits descriptifs caractérisant le vécu subjectif des participants sous les trois attitudes: les traits généraux et, sous la ligne, les traits spécifiques à chacune des six dimensions classées selon leur importance relative. De l'étude du tableau émergent des principes guidant l'action du formateur: reconnaître l'importance de la personnalisation de l'engagement, centrer l'attention sur le participant et axer l'intervention sur la création du climat affectif.

#### *Importance de la personnalisation de l'engagement*

Les traits caractérisant le vécu subjectif des participants sous les trois attitudes sont des indices des manières plus ou moins favorables de s'engager dans un faire. Le premier trait général, relatif au plaisir éprouvé, marque l'importance du vécu affectif du participant. Le malaise domine l'investissement subjectif du participant en autocontrainte; ainsi, le plaisir se révèle indice d'accès à une attitude ludique (Mauriras, 1984) et facteur soutenant l'engagement créatif (Lowen, 1976). Cependant, le plaisir accompagne tant l'attitude de facilité que l'attitude d'implication; il apparaît donc un indice nécessaire, mais non suffisant de différenciation entre les manières d'être et d'agir favorables ou non à l'engagement créatif.

Le deuxième trait général, synthèse des traits spécifiques aux six dimensions, est plus significatif. Le recours à des normes externes, à des critères non inhérents à l'expérience, apparaît l'obstacle majeur à un engagement créatif, confirmant l'affirmation de Paré (1977) sur le caractère destructeur du jugement. La centration sur l'extérieur, les partenaires et les actions produites, soutient l'ouverture à l'expérience, mais diminue l'investissement subjectif. Tant l'ouverture que l'investissement du joueur s'accroissent lorsqu'il substitue aux normes une motivation intrinsèque qui personnalise son engagement. L'enracinement du jeu dans le monde intérieur de la personne constitue donc un facteur décisif de la qualité du faire créatif. Comme l'indiquent Morgan et Saxton (1987, p. 21), «the full power of drama can only be realized when the inner world of meaning is harnessed to the outer world of expressive action».

Ces traits marquent l'importance de la personnalisation de l'engagement dans le faire créatif, manifestée par le plaisir éprouvé, la suspension du recours à des normes, l'appropriation des éléments externes de l'expérience et l'enracinement dans des motivations intrinsèques. Ils invitent le formateur à



**Tableau 3**  
**Traits caractérisant le vécu subjectif des participants**

	<b>Attitude d'autocontrainte</b>	<b>Attitude de facilité</b>	<b>Attitude d'implication</b>
<b>Traits généraux</b>	Malaise dominant l'investissement subjectif.	Aisance généralisée dominant l'ouverture à l'expérience.	Aisance dans l'investissement subjectif et l'ouverture à l'expérience.
	Recours à la norme contraignant l'ouverture à l'expérience et l'investissement subjectif.	Centration vers l'extérieur diminuant l'investissement subjectif.	Engagement personnalisé.
<b>Traits spécifiques aux six dimensions</b>	Perception négative de l'exercice de ses ressources.	Relation satisfaisante avec les partenaires.	Concentration par absorption dans le jeu, le ressenti et la fiction.
	Norme substituée à la motivation intrinsèque.	Attention soutenue à ce qui se passe.	Motivation intrinsèque soutenant l'implication.
	Ambivalente perception de soi sous le regard des spectateurs.	Implication libre d'entraves.	Sentiment de fusion avec les partenaires.
	Appréciation ou critique de l'activité.	Mise à distance des spectateurs.	Tendance à s'approprier la présence des spectateurs.
	Confiance envers les partenaires et, ou problèmes de communication.	Appréciation de l'activité ou de son potentiel de jeu.	Accroissement d'engagement de ressources.
Attention ou difficultés de concentration.	Exercice spontané des ressources.	Appréciation ou intériorisation de l'activité.	

cultiver la gratuité, la spontanéité et le risque du jeu dans ses interventions; pour soutenir l'engagement créatif, il cherchera à préserver le plaisir, moteur de cet engagement, et à stimuler l'émergence de motivations intrinsèques.

### *Une attention centrée sur le participant*

Les traits généraux incitent le formateur à reconnaître l'importance de la personnalisation de l'engagement. Les traits spécifiques l'invitent, plus particulièrement, à centrer son attention sur le participant, sur ce qui se passe dans l'ici et le maintenant, plutôt que sur un contenu disciplinaire, les thèmes et les consignes de l'activité. Dans le vécu des participants, la dimension relative à l'activité est l'une des moins caractéristiques. Cette dimension vient au quatrième rang chez les participants en autocontrainte, au cinquième rang chez ceux en facilité. Elle vient au dernier rang chez les participants en implication qui, par ailleurs, retiennent presque autant d'énoncés marquant l'intériorisation des images ou des consignes que d'énoncés appréciatifs.

Le principe actif de l'expérience en activités dramatiques apparaît donc moins l'activité que la dynamique interactive que la personne instaure entre elle-même et son environnement dans son faire créatif. Le moteur de l'expérience dramatique vécue en atelier est cette dynamique interactive et non l'intervention pédagogique; ainsi, le formateur est appelé à assumer un rôle de «donneur de jeu» (Ryngaert, 1985) soutenant et stimulant l'engagement du joueur dans son faire, plutôt qu'un rôle d'animateur, de «donneur d'âme».

Le formateur assume ce rôle de donneur de jeu d'abord en portant attention à cette dynamique interactive, pour en cerner le potentiel créatif afin d'ajuster ses interventions. Une compréhension plus nuancée de l'attitude créative informe les perceptions de l'intervenant sur ce qui se passe. Elle peut ainsi l'aider à repérer chez les participants les contraintes normatives qui font obstacle à l'engagement, les indices de centration vers l'extérieur qui mènent vers la facilité et les traces de l'intériorisation qui traduisent un engagement personnalisé. Le formateur assume aussi ce rôle de donneur de jeu à travers les activités qui, dans une intervention centrée sur le participant, peuvent être qualifiées de «pièges à ludique» (Mauriras, 1984, p.28). La perception de l'attitude des participants vient guider le choix des activités et des consignes suscitant l'émergence, le développement ou le renouvellement du jeu.

### *Une intervention axée sur le climat socio-affectif*

La faible importance accordée à l'activité par notre population appelle une intervention centrée sur les participants; la dominance des facteurs socio-affectifs invite plus spécifiquement à une centration sur la création d'un climat propice à l'engagement plutôt que sur le développement d'habiletés. La dimension relative à l'exercice de ses ressources créatives est également de faible importance pour notre population. Elle vient aux dernier et avant-dernier rangs

chez les participants en facilité et en implication, quoique ces derniers se révèlent davantage soucieux d'enrichir le jeu, d'explorer des actions variées ou de dépasser ce qu'ils font, habituellement. Elle arrive au premier rang chez les participants en autocontrainte, mais sous des énoncés normatifs (le sentiment d'avoir été peu créatifs et de ne pas avoir exploité pleinement leurs ressources), plutôt que sous des énoncés décrivant des difficultés.

La relation avec les partenaires et la concentration sont des dimensions majeures d'aisance et de satisfaction pour les participants en facilité et en implication, de même que pour les participants en autocontrainte chez qui, pourtant, le malaise domine. Ce sont donc des facteurs significatifs d'engagement dans le jeu. C'est toutefois la capacité d'être présent au jeu et au faire des partenaires, plutôt que des habiletés de socialisation ou de communication, qui accroît l'engagement dans la relation avec les partenaires. C'est l'absorption dans le jeu, le ressenti et la fiction qui est facteur d'engagement accru plutôt que la capacité de centrer son attention sans se laisser distraire. La relation avec les partenaires et la concentration font donc appel à des facteurs socio-affectifs. Dans la perspective pédagogique du «ludique», de «l'indirect» et du «collectif» de l'expression dramatique (Barret, 1979), ces traits descriptifs invitent le formateur à recourir à des stratégies d'exploration de modes d'interaction variée avec l'environnement physique et humain.

L'ambivalence de l'impact du regard des spectateurs chez les participants en autocontrainte et en implication appelle aussi une intervention axée sur le climat socio-affectif. Sous cette dimension, nous retrouvons le plus d'énoncés positifs chez les participants en autocontrainte où le malaise domine, et le plus d'énoncés négatifs chez les participants en implication où l'aisance l'emporte. L'énoncé se référant à la crainte de la dépréciation des spectateurs est l'énoncé négatif le plus caractéristique chez ces participants. Par ailleurs, la présence des spectateurs n'affecte pas les participants en facilité qui en font abstraction et les mettent à distance. Ce sont donc des facteurs socio-affectifs, le jugement normatif projeté sur les spectateurs et le manque de relation intersubjective qui font obstacle à l'engagement sous cette dimension, plutôt que le fait d'être ou non exposé à leur regard.

La description des caractéristiques de l'attitude créative peut soutenir une intervention centrée sur le participant et sur la création d'un climat socio-affectif qui reconnaît l'importance de la personnalisation de l'engagement du joueur. Ce type d'intervention s'appuie fondamentalement sur la perception des attitudes des participants qui servent alors de repère ou de balise au formateur. Les choix d'activités, leur mise en séquence et les consignes reposent sur cette perception. En intégrant un savoir sur les caractéristiques de l'attitude créative, le formateur informe et nuance ses perceptions des manières d'être et d'agir des participants et se donne un moyen d'accroître la pertinence de ses interventions.

**Abstract** — This study describes the creative attitudes of students involved in training on the use of dramatic activities. The data, obtained from 91 participants following a drama workshop, was analyzed using «Q-sort» technique. Three types of creative attitudes were noted: a self-constraining attitude, a facilitatory attitude, and an attitude of commitment. These creative attitudes suggest the need for pedagogical intervention which is centred on the participant and which creates a specific socio-affective climate.

**Resumen** — Este estudio describe las actitudes creativas de los estudiantes en formación a la intervención en actividades de dramatización. El análisis de los datos obtenidos, por «Q-sort», ante 91 participantes, después de un taller de arte dramático, permitió realzar tres tipos de actitudes creativas: la actitud de autocensura, la actitud de facilidad y la actitud de implicación. Estas actitudes creativas requieren una intervención pedagógica centrada sobre el participante y sobre la creación del clima socio-afectivo.

**Zusammenfassung** — Diese Studie beschreibt die kreativen Verhaltensweisen von Studenten in der Ausbildung als Lehrer der dramatischen Kunst. Die Auswertung der durch «Q-sort» bei 91 (einundneunzig) Teilnehmern eines Drama-Seminars gesammelten Data lässt drei Arten kreativen Verhaltens absehen: Selbstzwang, Ungewungenheit und persönlichen Einsatz. Diese schöpferischen Verhaltensweisen fordern ein pädagogisches Eingreifen, das sich auf den Teilnehmer einstellt, und auf die Schaffung des sozial-affektiven Klimas.

#### RÉFÉRENCES

- Barba, E. (1982). *L'archipel du théâtre*. Paris: Bouffonneries.
- Barret, G. (1979). *Réflexion pour les enseignants de l'expression dramatique. Pratique-Didactique-Théorique*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Barret, G. et Landier, J.-C. (1991). *Expression dramatique-théâtre*. Paris: Hatier.
- Bruner, J. S. (1973). Conditions de la créativité. In A. Beaudot (dir.), *La créativité: recherche américaine* (p. 217-239). Paris: Dunod.
- Coron, M. (1985). L'imaginaire à l'école: d'hier à demain. *Vistons*, 31, 13-18.
- Courtney, R. (1985). *Rebearing for life: Teaching drama teachers*. Communication présentée au Congrès de l'American Theater Association à Toronto.
- De Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Colin-Bourrelrier.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Gouvernement du Québec. (1981). *Programme d'études. Primaire. Art*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Larousse.
- Lowen, A. (1976). *Le plâtr*. Montréal: Éditions du Jour.
- Mauriras, M. (1984). *Théorie et pratique ludiques*. Paris: Economica.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1983). *L'analyse des données qualitatives: quelques techniques de réduction et de présentation*. Neuchâtel: Institut romand de recherche et de documentation pédagogique.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Morgan, N. et Saxton, J. (1987). *Teaching Drama*. London: Hutchison.
- Oberlé, D. (1989). *Créativité et jeu dramatique*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte* (vol. 1). Laval: Éditions NHP.
- Pelletier, D. (1981). *L'arc-en-soi*. Paris: Laffont.
- Richard, J. F. (1980). *L'attention*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.

Ryngaert, H P. (1985). *Jouer, représenter*. Paris: Cedic.

Saint-Jacques, D. (1991). *L'attitude créative en activités dramatiques*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Van der Maren, J.-M. (1985). Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation. *Repères*, 5, 11-14.

Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.

Wells, E. et Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. London: Sage.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.