

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR
DENYSE BRAULT

LE DESSIN PÉRIODIQUE VERSUS
LE DÉVELOPPEMENT DE LA CRÉATIVITÉ CHEZ L'ENFANT

JANVIER 1994

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.

Table des matières

Sommaire	iii
Introduction	1
Chapitre premier - Contexte théorique - expression graphique et créativité	
1. Expression graphique et résolution de conflits (illustrations).....	3
1.1 Expression graphique ; époque préhistorique	5
1.2 Expression graphique ; époque du mouvement surréaliste.....	6
1.3 Expression graphique ; époque de la seconde guerre mondiale	7
1.4 Conclusion.....	8
2. Créativité.....	9
2.1 Définition	9
2.2 Processus et créativité	11
2.3 Développement de la créativité	13
3. Dessin et créativité	19
3.1 Dessin et thérapie	21
3.2 Dessin et évaluation.....	25
4. Le dessin périodique.....	26
4.1 Hypothèses	31

Chapitre deuxième - Méthodologie

Dessin périodique.....	33
Déroulement du dessin périodique.....	34
Échantillonnage	36
Instrument	38
Déroulement de la passation du T.P.C.T.....	39
Validité du T.P.C.T.....	40
Fidélité du T.P.C.T.....	43

Chapitre troisième - Résultats

Présentation des analyses.....	46
Résultats	49
Discussion	60
Conclusion.....	66
Appendice A - Illustration d'un dessin d'enfant.....	68
Remerciements.....	69
Références.....	70

Sommaire

L'étude, telle que présentée ici, se propose de vérifier l'existence d'un lien entre la technique du dessin périodique et le développement de la créativité chez l'enfant. Nous avons appuyé notre projet expérimental sur la technique du dessin périodique, développée et mise à l'épreuve par John Allan, depuis plus d'une dizaine d'années, auprès d'enfants d'écoles primaires, sujets à des difficultés émotives importantes. Nous avons donc un échantillon de trente élèves d'une classe de troisième année, dont quinze forment le groupe expérimental et quinze, le groupe contrôle. Au moment de l'expérimentation, l'âge moyen se situe entre huit et neuf ans. Tandis que les sujets du groupe contrôle poursuivent leurs activités scolaires en cours, les sujets du groupe expérimental, en plus de ces mêmes activités, sont rencontrés, un à un, durant huit semaines, à raison de vingt minutes par semaine, en présence de l'expérimentatrice. La créativité des deux groupes est mesurée avant et après la série de rencontres du dessin périodique réservée au groupe expérimental. A cet effet, nous avons utilisé la forme A et B à contenu verbal et non-verbal du Test de Pensée Créative de Torrance (T.P.C.T.). Les résultats indiquent une augmentation intéressante et tout juste significative de l'originalité verbale et figurée des sujets du groupe expérimental. Dans les autres variables (fluidité, flexibilité verbale, élaboration, fluidité et flexibilité figurée), l'augmentation des résultats n'est pas suffisamment élevée pour être discutée même si elle va dans la direction de notre hypothèse de base. Nous retenons donc les conclusions relatives aux variables originalité verbale et figurée dans le but d'expliquer l'effet du dessin périodique sur la créativité de l'enfant. Pour démontrer de l'originalité, la personne doit manifester une confiance suffisante en elle-même, qui s'exprime par des réponses éloignées de l'évidence et du commun. Ces résultats encourageants projettent une lumière intéressante sur l'implication de certaines variables comme l'écoute et le respect de l'enfant au moment où il dessine en présence d'une personne significative. Les aboutissements de notre recherche soulignent donc l'importance de la présence de ces éléments, en relation avec l'action de dessiner, éléments propres au développement de la créativité chez l'enfant.

Introduction

<<... aboutir à une meilleure compréhension de l'esprit humain : la recherche dans le domaine de la création artistique est l'une des meilleures voies pour accéder à cette fin.>> (Ada Abraham, 1977, p. 9).

Des auteurs tels que Allan (1988), Arnheim (1976), Gardner (1982), Kramer (1971), Naumburg (1973), intéressés au développement intégral de l'enfant soutiennent que l'action de dessiner favorise le développement de la créativité. En ce sens, certains parmi eux affirment que le rôle du dessin, chez l'enfant, peut être un moyen efficace de résoudre ses conflits affectifs. Toutefois, avant de trouver la solution d'un problème, il importe de l'exprimer pour le saisir en profondeur. En outre, il est plus facile de le communiquer en utilisant les symboles d'un langage avec lequel la personne se sent confortable. Ainsi, selon DeMèredieu (1990), le graphisme apparaît un moyen d'expression important pour l'enfant car, ce dernier n'a pas encore maîtrisé suffisamment le langage verbal pour parler de ce qu'il vit. Ceci étant, l'aspect substitutif du dessin lui permet de démasquer ses préoccupations. Le sens de l'organisation spatiale et le choix des éléments dessinés ne sont pas, pour lui, le fruit du hasard, mais se rattachent bien plus à sa façon de composer avec le réel de son monde intérieur et extérieur (Abraham, 1976; Machover, 1949).

Selon les auteurs mentionnés, il existerait un lien direct entre le fait de dessiner et le développement de la créativité chez l'enfant. Cependant, la rareté des études scientifiques sur ce lien justifie en quelque sorte la présente recherche qui veut tenter de vérifier la valeur de ce lien, au moins de manière partielle et sur une base scientifique. Dans ce but, notre point d'appui

repose sur les observations cliniques de Allan (1988) concernant les bienfaits de la technique du dessin périodique sur le développement de la créativité de l'enfant. Riche d'une importante expérience de travail thérapeutique, s'échelonnant sur plus d'une dizaine d'années, cet auteur prouve que les bambins en difficulté, qui dessinent de façon périodique en présence d'une personne significative, parviennent à résoudre leurs conflits affectifs.

Le texte qui suit est donc le sommaire d'un travail de recension sur la créativité en relation avec le dessin périodique. Il est divisé en trois parties. La première correspond au contexte théorique; elle est subdivisée en quatre sections dont l'une s'efforce de démontrer l'importance de l'expression graphique à l'aide de certains cas d'histoire. L'autre décrit la technique du dessin périodique utilisée lors de l'expérimentation. La définition de la créativité est traitée dans la troisième section alors que la dernière section examine comment s'explique l'importance accordée au dessin à travers différentes orientations. Dans la deuxième partie de notre travail, nous élaborons sur la population étudiée, sur la méthodologie employée et sur les modalités de l'expérimentation. Dans la dernière partie, nous soumettons une description des résultats statistiques obtenus; suit une discussion sur les dits résultats. La conclusion porte un regard critique sur la présente recherche et apporte un questionnement en vue d'éventuelles orientations d'études sur la créativité en relation avec le dessin de l'enfant.

Chapitre premier - Contexte théorique

Expression graphique et créativité

René Hugue en 1955 écrit : "*L'art est inséparable de notre espèce : il a existé du jour où elle est née.*" (p. 8). Ce postulat a captivé plusieurs auteurs qui se sont interrogés sur l'importance de l'art dans la vie des hommes depuis la préhistoire. Nous avons donc retenu des réflexions pertinentes sur ce sujet en guise d'introduction à cette première partie du mémoire.

1. Expression graphique et résolution de conflits (illustrations)

L'homme tente, à travers les siècles, d'imposer une vision ordonnée de son monde cahotique pour répondre à son besoin de comprendre des sentiments de peur et d'espoir. Ce besoin de saisir ce qu'il ressent, se retrouve à travers les siècles dans des réalisations symboliques telles les pyramides, les cathédrales et jusqu'aux fusées spatiales; de même, à travers les arts, la poésie, la musique, la théologie, la philosophie et la psychanalyse, l'homme cherche à saisir son univers intérieur et extérieur (Talerico, 1986).

Arnheim (1966) soutient que l'art est un instrument essentiel dans la lutte de l'homme pour sa survie. Selon cet écrivain, l'art oblige l'humanité à comprendre la nature des choses en les observant et à prévoir leurs comportements grâce à ce qu'il décèle de leur nature. Il écrit : "*l'art prend un sens quand il est conçu comme l'effort le plus radical pour saisir la signification*

de notre propre existence à travers les formes, les couleurs et les mouvements que notre sens de la vue capte et interprète." (p. 164). A son avis, l'art est un instrument indispensable de domination des problèmes de l'existence. Hugue (1955) nous dit que l'art propulse l'adaptation de l'homme à son environnement. L'être humain construit une représentation de son monde et il fonde son action sur cette image de rêve. L'oeuvre d'art nous rend donc le monde visible (Arnheim, 1966). En ce sens, l'oeuvre d'art influence autant le sujet qui la regarde que l'artiste qui la crée. De plus, l'oeuvre d'art s'imprègne d'une coloration affective (Dileo, 1983; Stern 1976). Au dire de Ferrier (1969), les ouvrages du peintre expriment nos pulsions profondes. DeMèredieu (1990) va même jusqu'à soutenir que le dessin nous renseigne sur la nature des fantasmes, des refoulements et permet leur liquidation en favorisant l'abréaction. Ainsi, plusieurs auteurs (Arnheim, 1973; Grossman, 1981; Ives, 1984; Malchiodi, 1990; Stern, 1976; Stewardson, 1987; Thomas and Silk, 1990) croient que l'action de dessiner libère certaines tensions affectives et par la suite favorise une meilleure adaptation à la réalité.

Dans cette partie de notre travail, nous allons donc exposer quelques illustrations du rôle de l'expression graphique dans la vie des individus, et l'importance considérable de cette expression au niveau de leur survie physique et psychologique. Comme les études scientifiques sont très rares en ce domaine, nous comptons sur le pouvoir des illustrations pour étayer notre recherche sur des faits reconnus. De plus, ces signes représentatifs permettent de définir clairement le processus d'adaptation relié à la créativité observée lorsque le médium graphique est utilisé en lien avec les conflits affectifs, la survie physique, ou les autres conditions d'existence.

1.1 Expression graphique ; époque préhistorique

Les réalisations graphiques découvertes, en 1940, dans les grottes de Lascaux, et datées dans l'histoire aux environs de 14, 000 à 13, 500 avant Jésus-Christ, nous permettent de croire que l'homme a utilisé ce médium pictural dès le début de son histoire. Selon les faits, les animaux représentés (ex: rennes, bisons, etc.) sur les murs de ces grottes apparaissent comme des bêtes en liberté. On les retrouve en train de courir, d'attaquer, etc. Les peintures des grottes d'Altamira (Espagne) exhumées en 1879, réfléchissent une autre attitude de la bête, soit immobile, soit prise au piège ou blessée. A cela s'ajoutent des ensorceleurs d'animaux qui se mêlent aux animaux réels (Pischel, 1976). Ces mises en scène nous amènent à conclure que l'homme primitif peignait une réalité importante de son vécu. L'homme préhistorique devait chasser les animaux sauvages, composantes importantes de son alimentation quotidienne.

Ces phénomènes nous posent une question: quelle était la motivation de l'homme dans la peinture des animaux? Des analystes nous suggèrent des éléments de réponse: les peintures témoignent de la domination de l'animal raisonnable, sur les espèces animales inférieures. Les anthropologues s'entendent aussi pour dire que l'espèce humaine peignait des animaux, en vue d'une chasse ultérieure. D'après leurs études, l'homme préhistorique se préparait cognitivement, psychologiquement et physiquement en mettant en scène tout l'appareil de la chasse. De plus, selon Grossman (1981), ce dernier avait non seulement un pouvoir d'anticipation; il revivait aussi avec tout son être physique et psychologique, les émotions qu'il avait ressenties à une chasse précédente, pour ainsi éprouver les mêmes impressions ultérieurement. Revivre un moment important passé, avec toutes les réactions physiques et

psychologiques alors éprouvées, constitue ce que la psychanalyse nomme catharsis. De même, Grossman reprend les propos de Freud sur la religion dans Le futur d'une illusion, pour expliquer l'instinct de l'homme à créer et à vivre en présence d'images d'animaux sur les murs des grottes; " *It is in fact natural for man to personify everything that he wants to understand in order later to control it*" (p. 186).

1.2 Expression graphique ; époque du mouvement surréaliste

Dans son livre Dialogue avec le visible, René Hugue (1955) soutient encore que l'image créée de façon spontanée permet une prise de conscience sur soi-même. Il rapporte un point de vue du surréaliste André Breton à propos des artistes. En s'inspirant de la théorie freudienne, le poète Breton est convaincu que les artistes ne possèdent pas l'entièrre maîtrise consciente de leurs œuvres, alors que selon lui, de telles œuvres reflètent une partie de leur monde inconscient. En 1924, il fut frappé par un tableau du peintre Chirico représentant un homme aux yeux fermés, œuvre qui s'intitule; "Le cerveau de l'enfant". Voici ses propos au sujet de cette peinture. "A vingt-six ans, Giorgio De Chirico a su retrouver en peinture la terreur qu'il éprouvait dans son enfance maladive chaque fois qu'il se trouvait face à face avec la masculinité brutale de son père. Les yeux sont fermés , a dit un critique., <<car s'ils étaient ouverts, l'enfant n'aurait pas osé regarder.>>" (Tomkins, 1973, p. 108).

Sans faire une analyse symbolique de l'œuvre de Chirico, nous espérons illustrer par l'exemple, point de départ du mouvement surréaliste, que la motivation à peindre de l'artiste

contemporain ressemble à celle de l'homme préhistorique. Peindre telle image lui permet de revivre en la modifiant, une expérience de contact avec la terreur (sentiment relié au contact du père dont les yeux sont fermés), pour mieux contrôler cette terreur qui l'envahissait. Selon les propos de Hugue (1955), l'artiste, quand il peint, n'est pas pleinement conscient du résultat final qu'il obtiendra. Lorsqu'il laisse son geste le guider, l'image créée reflète son monde intérieur; l'image produite est l'expression symbolique des émotions et des sentiments de l'auteur. De cette façon, une multitude de facteurs conscients et inconscients guident l'exécution du geste graphique. Le dessin représente l'expression des désirs inacceptables ou des conflits refoulés (Abraham, 1977; Corman 1982). Pour Morgerstern, c'est l'inconscient qui préside à l'élaboration du dessin, véritable catharsis (DeMèredieu, 1990). Tantôt le dessinateur se laisse conduire par des impulsions dont il cherche à alléger la tension, tantôt il revient sous le contrôle du moi qui sanctionne par la négation ou par l'autocritique ce qui a été exprimé. En ce sens, la psychanalyse explique le processus de création par la relation entre les instances de l'inconscient (fantasme) et du moi (travail d'organisation); processus que nous allons élaborer plus loin dans la partie "définition de la créativité".

1.3 Expression graphique ; époque de la seconde guerre mondiale

Une dernière illustration du graphisme comme élément d'expression et de résolution de conflit, nous est fournie par Grossman qui, en 1981, rapporte dans son article Creativity as a means of coping with anxiety que plusieurs individus ont survécu émotivement, grâce à leur art, alors qu'ils vivaient dans des camps de concentration nazis. On retrouve dans les dessins d'enfants de ces camps, des représentations de nourriture, de famille, et de liberté. Ils ont

dessiné des images qui leur permettaient de revenir à la réalité et de rétablir un équilibre intérieur en recréant sur papier une vie plus harmonieuse grâce à leur mémoire et à leur imaginaire. Grossman soutient que l'art est une façon d'aider à composer avec l'anxiété reliée à une menace extérieure, ou intérieure. Cette affirmation est appuyée par les observations de Kramer (1971) qui a travaillé avec des enfants réfugiés de l'Allemagne nazie à Prague en 1930. Elle a observé, à travers leur art, les différentes réponses des petits prisonniers face au stress, et elle affirme que la capacité créatrice de ces malheureux, leur permettait de survivre à leurs difficultés.

1.4 Conclusion

En résumé, il est permis de conclure, à partir de ces illustrations, que malgré la diversité des réalisations picturales des multiples situations décrites, la motivation des auteurs à créer leurs images, comporte beaucoup de similarités dans les rôles expressifs et cathartiques qu'elle joue. Que ce soit chez l'homme préhistorique, chez le peintre De Chirico ou chez les enfants des camps de concentration, nous observons une analogie entre leur besoin de résoudre un ou des conflits intérieurs ou extérieurs par des images qui deviennent libératrices. Selon les exemples mentionnés, l'action de s'exprimer par la peinture ou le dessin force l'auteur à se bien représenter une menace vécue ou appréhendée. Le peintre met en branle tout un processus interne de résolution de conflits face à ce qu'il ressent au plan physique et/ou psychologique pour chercher à dépasser cette menace.

2. Créativité

En plus de la dimension d'expression de soi et d'aide à la résolution de conflit rattachées au graphisme, le dessin constitue un élément clé dans le développement de la créativité. Voyons donc ce second aspect du dessin dans le présent chapitre divisé en trois parties. Dans la première, nous tenterons de définir la créativité tandis que dans la deuxième, nous décrirons comment s'élabore son processus et en dernière partie, nous verrons certains de ses importants aspects de croissance.

2.1 Définition

La littérature contient une variété de définitions sur la créativité. De plus, celle-ci est perçue selon différentes orientations: tels auteurs la définissent par l'analyse d'une production, tels autres la déterminent en étudiant la personnalité de l'auteur, d'autres enfin l'expliquent par le processus qui la sous-tend. Dans la partie qui suit, nous allons donc exposer les définitions de la littérature relatives à la créativité et citer les auteurs concernés.

Mais qu'est-ce que la créativité? Certains auteurs soutiennent que nous devons être en présence d'un produit pour la définir. De plus, ils affirment qu'un produit créé se révèle à certaines caractéristiques propres. C'est ce dont nous parlerons dans les lignes suivantes.

Le Petit Robert définit la créativité comme un "*pouvoir de création, d'invention*" qui nous renvoie à "*l'action de faire, d'organiser une chose qui n'exista pas avant.*" Cette définition implique donc qu'il doit y avoir un résultat ou un produit pour parler de ce concept (Dowd, 1989; Lowenfeld et Brittain, 1964; Martindale, 1989). Et toujours selon Le Petit Robert, un produit est "*une substance, un fait ou un être qui résulte d'un processus naturel, d'une opération humaine.*"

La créativité nous renvoie par définition, à une production qui peut s'observer dans tous les domaines de l'activité humaine, tant au niveau de la politique, que de l'art, de la science, de l'éducation, etc (Perkins, 1988). Nous ne pouvons en parler que si nous sommes en présence de productions ou de produits. Toutefois, être en présence d'un produit ne semble pas suffisant pour l'identifier. Selon Martindale (1989) un produit doit générer un effet de surprise pour que l'on puisse le distinguer. L'effet de surprise est obtenu par la recombinaison d'éléments connus en une nouvelle combinaison. C'est d'ailleurs, selon Martindale, le trait général qui distingue un produit inventé d'un produit copié. Un poète n'invente pas des mots mais il assemble, d'une nouvelle façon, des mots connus.

La créativité connote à la fois l'idée d'originalité, marquée par la nouveauté, la différence, l'ingéniosité, l'invention, etc. Toutefois, la bizarrerie d'une action s'élimine de soi puisque la créativité est reliée à une tâche donnée (Goetz, 1989). L'originalité est donc un attribut important mais encore insuffisant pour dire de l'objet, c'est une "création". Un produit original ne peut être considéré tel, que s'il est utile et utilisé, actualisé ou communiqué. De

plus, même si une idée originale est utile, elle ne doit pas être identifiée à une invention, à moins qu'elle soit actualisée ou communiquée. Une simple activité mentale originale sans résultat productif n'est jamais retenue à titre de créativité (Dowd, 1989).

Selon Martindale (1989), un produit que l'on qualifie de créatif se caractérise donc par trois attributs soit: être original, être utile ou approprié à une situation, être utilisé, communiqué.

2.2 Processus et créativité

Dans la littérature, on observe que la créativité est définie sous différents angles. Précédemment, nous avons vu que l'analyse d'un produit permettait de définir la créativité. D'autres auteurs cherchent à la définir par le processus et c'est ce que nous allons exposer dans les lignes qui suivent.

Selon le Petit Robert, un processus est: "*un ensemble de phénomènes, conçu comme actif et organisé dans le temps*". Et c'est en utilisant ce concept que Torrance (1976) définit la créativité. Il écrit qu'elle est:

"un processus par lequel une personne devient sensible à des problèmes, à des manques, à des lacunes de connaissance, à l'absence de certains éléments, à des dysharmonies,

etc., puis par lequel elle identifie une difficulté, cherche des solutions, fait des conjectures ou formule des hypothèses ; par lequel ensuite elle teste et reteste ces hypothèses, les modifie éventuellement, teste ces modifications et finalement par lequel elle communique ses résultats." (p. 6).

Avant de parvenir à la résolution d'un problème, le chercheur explore plusieurs options; il démontre ainsi un état de flexibilité qui le tient ouvert à l'une ou l'autre direction (Perkins, 1988). Cet état de flexibilité est une habileté à développer différentes idées (Dowd, 1989). La flexibilité permet donc de s'ajuster à de nouvelles situations (Lowenfeld et Brittain, 1964; Torrance, 1965).

L'originalité et la flexibilité sont quelques-unes des habiletés qui font partie de la créativité. Afin de démontrer l'ensemble des habiletés créatives, Guilford l'explique par deux types de pensée ; la pensée divergente et la pensée convergente (Torrance, 1965). La pensée divergente réfère à un modèle de pensée qui autorise le développement d'idées multiples à partir d'une information unique, tandis que la pensée convergente permet de développer une seule et bonne réponse à partir de plusieurs informations. Notre recherche nous tourne plus spécifiquement vers le concept de la pensée divergente, opération qui recouvre une partie importante de la créativité. Nous définirons dans la partie suivante, les quatres facteurs fondamentaux de cette pensée à partir desquels Torrance a construit un test de mesure. Ce test s'intitule le Test de Pensée Créative de Torrance (T.P.C.T.). C'est l'un des tests le plus utilisé en Amérique du Nord.

La fluidité est un facteur qui se caractérise par une aptitude à produire un grand nombre d'idées. Tandis que fournir des réponses très variées appartenant à des domaines différents est un autre facteur que l'on identifie à la **flexibilité**. Nous signalons ensuite l'originalité qui désigne une habileté à produire des idées éloignées de l'évident, du lieu commun, du banal ou de l'établi. Et l'**élaboration** comme dernier facteur, nous indique une capacité à développer, à élargir et à embellir des idées.

2.3 Développement de la créativité

Selon Maslow (1970), la créativité est un potentiel présent dès la naissance de chaque individu. Tandis que Woodman (1971) croit que la culture se charge parfois d'appauvrir ce potentiel inné. Dans le même ordre d'idées, Lowenfeld et Brittain (1964) jugent que la créativité est un instinct qui commence à se développer dès que l'enfant fait des apprentissages. Il produit du nouveau avec ce qu'il connaît déjà. Cette affirmation rejoint celle de Boden (1991) lorsqu'elle dit que les créations de la pensée doivent être engendrées par les ressources de cette même pensée.

L'instinct de créativité, dont parlent Lowenfeld et Brittain, se rapproche de l'idée de Grossman sur l'instinct de survie humaine qu'elle relie à la créativité (voir homme préhistorique). En fait, la créativité ne s'apprend pas mais se développe. Avant l'âge de six à

huit ans (stade des opérations concrètes), on observe chez l'enfant une manifestation de sentiments, d'états psychologiques qui s'expriment à l'état brut. La psychanalyse explique cette démonstration par un fonctionnement du processus primaire où il est davantage orienté à satisfaire ses besoins sans tenir compte de la réalité extérieure. A cette étape, il n'y a pas de transformation du matériel de la pensée, son expression est sous une forme d'associations libres (Dudeck, 1974). En ce sens, l'enfant se comporte davantage selon les principes du processus primaire, il ne possède pas encore tous les éléments cognitifs nécessaires à la maîtrise de l'habileté créative. Avant qu'il n'ait atteint le stade d'opérations concrètes, on parle de créativité primaire (Winnicot, 1971). Lorsqu'on se réfère à la définition de Torrance (ci-haut), on note que cette forme de créativité est une première étape du processus primaire. C'est-à-dire que l'individu doit d'abord ressentir un manque ou une insatisfaction avant d'orienter son énergie vers la recherche de solutions. Winnicot (1989) affirme que cette étape se construit à partir du moment où le bébé cherche à supporter affectivement l'absence de la mère. Il développe alors une relation avec un objet inanimé dont il crée lui-même le sens et avec lequel il établit graduellement des relations avec son monde extérieur. Cet objet, que Winnicot qualifie de transitionnel, incarne pour lui l'image de sa mère ou un environnement maternant (Krymko-Bleton, 1984) dans le but de s'accommoder de la diminution de la relation fusionnelle mère-enfant. La créativité primaire s'élabore donc en fonction de la différenciation moi/non-moi alors qu'il recherche une satisfaction substitutive qu'il se procure lui-même à l'aide d'un objet transitionnel. Ce comportement confirme les propos de Ferraris (1980) disant que l'activité créatrice procure du plaisir parce qu'elle libère de l'angoisse.

Lorsque l'enfant a atteint le stade des opérations concrètes (vers six à huit ans), Dudeck soutient qu'il possède les habiletés cognitives nécessaires pour manifester de la créativité.

C'est-à-dire que des liens créés par son imaginaire le conduisent à des solutions, compte tenu des manques ressentis et de la réalité extérieure.

Nous allons revenir sur le processus créatif et voir comment il est commenté lorsque l'individu a atteint, selon Dudeck, une maturité cognitive suffisante pour démontrer des habiletés créatrices, soit vers l'âge de huit à neuf ans.

Lorsque la personne parvient à cette forme de maturité, elle est en état de trouver des solutions en tenant compte à la fois de sa réalité intérieure et extérieure. Kris (1978) explique ce processus créatif comme une alternance entre deux phases: l'inspiration et l'élaboration. C'est-à-dire que l'on observe d'abord une forme de régression où le moi ne contrôle pas totalement les activités mentales supérieures et leur préfère la voix de l'inconscient. Le sujet laisse alors apparaître à sa conscience les images, les idées ou les émotions sans les discriminer. Puis vient la période de l'élaboration impliquant le retour aux processus secondaires. En ce sens, l'être humain structure les acquis de la phase précédente pour orienter son comportement en fonction de la réalité extérieure, en utilisant sa pensée abstraite et logique. La créativité et la régression sont donc interreliées. Les scientifiques et les artistes créent des idées qui ne proviennent pas d'un travail purement logique et rationnel mais plutôt, d'une attitude où ils laissent leur imaginaire participer à leurs pensées (Martindale, 1989). C'est ce que Kris nomme la régression au service du moi. La régression du moi intervient non seulement au niveau de l'affaiblissement du moi dans le sommeil, le fantasme, la psychose, mais aussi dans les processus créatifs. Le moi utilise le processus primaire sans se laisser envahir par ce dernier et après l'étape de régression, prennent place les fonctions intégratives du moi.

L'alternance entre ces deux phases conduit à la résolution de problème et à l'émergence d'un sentiment de calme (Kris, 1978). Selon Winnicot (1971) actualiser son processus créatif, donne l'impression que la vie vaut la peine d'être vécue contrairement à l'état de soumission qui entraîne un sentiment de futilité où rien n'est important. Torrance (1976) conclut que l'aboutissement du processus créatif conduit au relâchement de la tension. Il écrit: "*la tension se relâchera, non seulement quand il (l'individu) aura pu vérifier ses suppositions mais surtout quand il aura pu communiquer à quelqu'un ce qu'il a trouvé.*" (p.6)

Ainsi la création serait le fruit de deux moments successifs soit l'inspiration liée aux tendances régressives et l'élaboration, processus d'organisation en vue de résoudre un problème (Ferraris, 1980). Le créateur dispose donc de la matière fournie par l'inconscient sans se laisser dominer par elle, contrairement au psychotique.

Les auteurs (Morin et al., 1982) soutiennent que la créativité se vit d'abord puis se laisse comprendre par la suite. C'est souvent une émotion qui entraîne une action, apparemment au premier abord, peu logique, irrationnelle, ou même étrange. La question est de savoir comment émerge la créativité puisqu'elle est intrinsèquement imprévisible (Boden, 1991). Pour les créateurs, l'intuition est une énigme, elle apparaît comme un "flash d'insight" sans que des idées conscientes la précèdent. Boden cite une remarque de Picasso lorsqu'il dit: "*je ne cherche pas, je trouve*" (p. 20). Le Petit Robert définit l'intuition comme étant "*un sentiment plus ou moins précis de ce qu'on ne peut vérifier, de ce qui n'existe pas encore*". En

ce sens, une activité mentale dispersée et indécise, au début du processus de création, permet une plus grande flexibilité dans la vision d'un créateur contrairement à une activité plus concentrée qui restreint et limite le début du processus créatif (Beaudot, 1973).

Lorsque l'activité mentale se disperse au début du processus de la créativité c'est-à-dire quand l'intuition ou la phase de régression apparaît, un degré de liberté émotionnelle est nécessaire. Pas de créativité sans liberté. La peur empêche de remanier et de réorganiser ses connaissances et ses idées. Une atmosphère calme, détendue favorise donc l'émergence de la créativité qui ne s'exerce sûrement pas sous la crainte de punitions sévères (Martindale, 1989). L'existence d'un environnement chaleureux et tolérant, libre de pressions externes et de contrôle, épanouit la créativité (Roger, 1972; Martindale, 1989). En ce sens, Ferraris (1980) rapporte une étude de MacKinnon de 1962 où les enfants qualifiés les plus originaux, avaient des mères aucunement interférentes dans leurs activités exploratoires. De plus, les observations de Barkan (Torrance, 1965) démontrent que si les inventions et les idées des bambins étaient vues avec intérêt durant leur période d'activités d'arts plastiques, ils étaient encouragés à créer davantage. Par contre, si leurs efforts étaient rejetés ou ignorés, ils perdaient confiance en leurs habiletés créatives. L'aventure vers des avenues nouvelles suppose un fort niveau de confiance en soi. Ce sont les émotions qui stimulent l'homme à surmonter ses épreuves (Arieti, 1976). Les émotions sont des facteurs primordiaux dans le processus créatif parce qu'elles projettent à l'action. Toutefois, la façon d'un individu d'accepter les émotions, tout au long de son développement, exerce une répercussion importante sur son niveau de créativité. Voyons voir comment différents auteurs interprètent les liens qu'ils observent entre le niveau de créativité des individus et leur développement.

La créativité est un des éléments cognitifs de la pensée humaine qui se développe de concert avec la réceptivité de l'environnement. C'est pourquoi, on observe une baisse de la créativité dès la première année scolaire (Torrance, 1965; Arieti, 1976). Cette baisse est attribuable aux demandes extérieures grandissantes à se conformer à des modèles d'apprentissage. Selon Lowenfeld et Brittain (1964), le système scolaire favorise la tendance au conformisme en faisant ingurgiter des connaissances, valorisant davantage l'habileté intellectuelle au détriment des habiletés qui posent question, et à chercher des réponses, à trouver de l'ordre, à repenser, à restructurer et à concevoir de nouvelles relations.

Selon Torrance (1965), le début du déclin de la créativité serait associé à la fin de l'enfance vers l'âge de cinq ans. A cette période, l'enfant doit apprendre à faire des compromis, à s'accomoder des contraintes sociales et à accepter l'autorité à l'extérieur de son foyer. Par la suite, un autre déclin situé autour de la pré-adolescence apparaît avec les besoins d'approbation des pairs. Et enfin, un troisième déclin perce à l'adolescence avec le souci d'être accepté par le sexe opposé, et plusieurs autres pressions sociales qui encouragent l'individu à se conformer (Arieti, 1976).

Avec les années, on observe une diminution de la capacité créatrice. En effet, les recherches longitudinales de Torrance (1974) démontrent un taux élevé d'inégalité entre les niveaux de créativité des adultes tandis que chez les enfants, ce même niveau demeure plus homogène.

Ces observations ont donc déterminé Torrance (1965) à concevoir différentes investigations afin de mieux saisir le phénomène créatif et son évolution. C'est pourquoi il a tenté, dans l'une de ses recherches, d'instaurer des activités promotrices d'inventions. Ses résultats positifs et des études subséquentes l'ont amené à conclure que plus un professeur est réceptif et moins il est directif, plus surgissent les réactions inventives. Parmi toutes les suggestions recensées dans la littérature, en vue de stimuler l'enfant au développement de son propre potentiel, deux aspects ressortent, soit : le respect de l'enfant et l'appui apporté à ses idées et à ses projets (Cloutier et Renaud, 1990). Martindale (1989) conclut que le problème ne porte pas sur la difficulté d'enseigner la créativité mais bien sur le fait que la créativité est impossible à apprendre. Le facteur émotionnel est donc très important à considérer dans l'évolution d'un processus créatif puisqu'il est relié à l'expression même de cette puissance dynamique cachée au cœur de l'individu.

3. Dessin et créativité

Certains auteurs (Allan, 1988; Gardner, 1982; Malchiodi, 1990) soutiennent par ailleurs que lorsque l'enfant crée un dessin, il s'exprime en fonction de la relation émotionnelle qu'il entretient avec son environnement. Par exemple, demande-t-on à un groupe d'enfants de dessiner sur le thème de l'arbre; les réalisations graphiques se présentent très différentes les unes des autres puisque chaque être humain possède son monde exclusif d'expériences émotionnelles reliées à ce thème. Voyons les dessins. Luc insiste sur les pommes de son arbre

car il prend plaisir à les observer si appétissantes quand elles croissent sur l'arbre de la cour, sachant que bientôt, il pourra les cueillir et les savourer. Lise accorde plus d'intérêt au tronc et aux branches de l'arbre qu'elle dessine parce qu'elle s'amuse à y grimper chaque jour, etc.

Dans son essai sur les œuvres créatives et les rêves de jour, Freud écrit que l'enfant qui joue ou dessine, se compare à un écrivain dans le sens où il crée son monde, réarrange les éléments de celui-ci d'une nouvelle façon qui le satisfait et dans lequel il investit un apport considérable d'émotions (Woodman, 1971). Dans la création d'un dessin, l'écolier fait donc appel à son monde émotif pour choisir, organiser et composer les éléments de son œuvre (Abraham, 1977; Corman, 1982). Ceci rejoint les propos d'Arnheim (1969) dans son argumentation sur la pensée créative; elle prend sa source, dit-il, dans une réorganisation de nos propres perceptions. Toutefois, des bambins, porteurs de troubles émotionnels importants, éprouvent, dans le dessin, des difficultés certaines à consulter leur propre monde intérieur. Les dessins de ces enfants fourmillent de répétitions stéréotypées dues à leurs problèmes d'adaptation (Kramer, 1971). Lorsqu'ils ne peuvent plus faire face à de nouvelles situations, ils tentent de se réfugier dans des structures conventionnelles banales, telles la répétition d'un schéma de façon rigide. La capacité d'adaptation implique de la flexibilité au niveau de la pensée et de l'imagination (Lowenfeld et Brittain, 1964). Woodman (1971) rapporte que selon Murray, la créativité est nécessaire à l'adaptation d'un enfant à de nouvelles conditions de vie. Lorsque l'environnement interfère dans l'expression de l'enfant pour le corriger, le juger, ce dernier perd contact avec sa propre évolution et utilise des schèmes dépourvus de toute originalité.

Selon Rogers (1972), une personne créatrice s'ouvre à l'expérience nouvelle, avec un faible niveau de rigidité; elle jouit d'une bonne tolérance à l'ambiguïté. L'expérience clinique de Rogers l'amène à affirmer que la créativité existe chez tous les individus et n'attend que des conditions avantageuses pour être relâchée et exprimée. Dans le même ordre, certains travaux (Oberlé, 1989; Torrance, 1972) soutiennent l'hypothèse que des activités artistiques favorables à l'expression enfantine permettraient de développer leurs dons de création. Les conclusions de Torrance (1972) nous autorisent à dire que l'expression artistique coopère effectivement au développement de la créativité. A preuve, dix-huit expériences dans lesquelles des enfants d'écoles primaires ont participé à des activités d'art et dont les succès obtenus à son Test de Pensée Créative sont significativement plus élevés que les résultats des non-participants.

La littérature révèle que le dessin de l'enfant est étroitement lié à son expression personnelle et en conséquence, il peut être utilisé soit dans un cadre thérapeutique, soit dans un cadre d'évaluation (test du bonhomme, de la famille, H.T.P.,etc.), soit dans les deux.

3.1 Dessin et thérapie

Le dessin est un médium thérapeutique très utilisé auprès des enfants en raison de son potentiel stimulateur et de son caractère gratifiant. Selon Harvey (1989), les thérapies par l'art, englobant la thérapie par le dessin, réfèrent à un style d'intervention, destiné à encourager la résolution de problèmes, de façon spontanée et créative, au niveau des difficultés sociales et émotionnelles. Il affirme que la créativité est reliée au concept de soi et au sentiment de

compétence de l'enfant. L'art est une forme expressive très personnelle et par le fait même, l'expression artistique peut être hautement thérapeutique (Williams et Wood, 1977).

Dalley (1984) indique qu'il y a quatre directions en thérapie par l'art : cathartique, intériorisation/intégration, communication, sentiment de contrôle.

1. Une orientation cathartique révèle que l'expression des sentiments réprimés constitue une thérapie. Mieux que la parole, le dessin est une expression subtile de l'affect. La rage et la tristesse sont parfois réprimées dans l'expression verbale, mais elles s'extériorisent librement dans l'activité graphique (Dileo, 1983). En ce sens, Arnheim (1966) écrit: "*L'art contrôle la voix qui mène à l'immédiateté de nos sens ...*" (p. 24). Selon lui, l'art est un instrument biologiquement essentiel. Libérer une émotion réprimée permet de diminuer la tension. Apparaît alors, un relâchement du contrôle rigide des défenses libérant ainsi l'énergie répressive de la dite émotion. L'énergie peut alors être orientée vers la recherche de solutions au problème émotif. L'expression artistique provoque donc un état d'être plus souple, favorable au dénouement d'un conflit. L'expression artistique avantage cet état de souplesse parce qu'elle permet une régression saine et positive chez les enfants en crise qui relaxent en s'amusant avec le matériel artistique. Le principal but de la thérapie par l'art est de réduire l'anxiété, la peur, la dépression et les autres sentiments qui, souvent immobilisent les ressources du sujet concerné et nuisent au rétablissement d'une crise (Malchiodi, 1990). C'est ainsi que le relâchement des contrôles rigides apparaît dans la production créative et favorise ainsi l'exploration de nouvelles avenues. L'expérience créative laisse l'enfant libre d'exprimer

ses sentiments, de cultiver de nouvelles idées, d'apprivoiser la fantaisie et de résoudre des problèmes (Williams et Wood, 1977).

Selon Kramer (1971), l'art sert de modèle au fonctionnement du moi; c'est un espace où de nouvelles attitudes, de nouveaux sentiments peuvent être exprimés et expérimentés avant qu'un changement n'apparaisse dans la vie de tous les jours.

2. L'intériorisation (insight) et l'intégration permettraient d'identifier des sentiments confus, incompris, afin de les ordonner et de les rendre plus clairs. Par l'intermédiaire du dessin, l'enfant exprime ses profondeurs avec plus de facilité parce qu'il n'a pas suffisamment de mots pour les dire verbalement (Jaben, 1985).

Allan (1989) soutient que c'est en manipulant les éléments graphiques (arbre, maison, etc.) de son dessin que l'enfant inconsciemment cherche à établir une similitude entre ses impressions, car ses graphismes représentent symboliquement son monde intérieur qu'il vise à explorer et à comprendre en dessinant. Ainsi, l'enfant s'exprime en juxtaposant, en remaniant et organisant son dessin: c'est sa façon de relier l'extérieur à son intérieur.

3. La communication entre le thérapeute et l'enfant s'avère plus difficile avec certains enfants qui ont vécu des expériences douloureuses (abus sexuels). L'enfant communique plus facilement par le dessin, que par les mots. Il se sent moins menacé face à cet espace qu'est le

papier à dessin. Il projette donc avec plus d'aisance ses sentiments et ses souffrances dans l'espace graphique (Allan, 1978). Mélanie Klein voit dans le jeu et le dessin, les mêmes associations qu'en psychanalyse adulte (DeMèredieu, 1990). Tout comme Françoise Dolto, elle s'appuie sur le dessin dans une cure enfantine servant ainsi à l'orientation des conversations entre le thérapeute et l'enfant.

Selon Grossman (1981) la psychanalyse ou un autre type de thérapie verbale sont également bénéfiques pour les personnes habilitées en communication; toutefois, certains clients, affligés de difficultés d'expression tirent davantage profit d'une thérapie par les arts.

4. L'enfant peut vivre un sentiment de contrôle en maîtrisant une situation par le dessin. C'est en recréant, dans son jeu ou dans son dessin, et en modifiant certaines scènes d'expériences vécues qu'il vit ce contrôle sur ses sentiments et sur ses réactions (Thomas and Silk, 1990). Plus concerné par l'étude du développement de l'enfant, Piaget affirme que le dessin permet à celui-ci de s'adapter à son monde extérieur. Dans le jeu symbolique ou le dessin, l'enfant souhaite revivre des événements et des expériences importantes afin de leur donner un sens (Grossman, 1981). Le plaisir de jouer ou de dessiner, implique aussi une modification de l'expérience revécue. En recréant une situation, l'enfant acquiert donc un contrôle sur ses sentiments et sur ses comportements (Thomas and Silk, 1990; Grossman, 1981; Allan, 1989).

3.2 Dessin et évaluation

Dans l'analyse de la personnalité enfantine, les psychologues utilisent largement les tests de projection graphique (le dessin de la personne, le dessin de la famille, le dessin de l'arbre). Toutefois, ces tests doivent faire partie d'un ensemble d'outils d'évaluation afin de bien confirmer la validité d'une telle analyse. Dès lors, les fragments d'analyse émanant des différents outils (tests projectifs, observations cliniques, etc.) doivent converger vers la découverte de la personnalité de l' individu.

Parmi les tests graphiques, le dessin de la personne trahit une représentation de l'image de soi de l'enfant. Les études de Machover (1949) valident une classification entre les éléments d'un dessin et leur signification. Cette classification représente le portrait des aspects permanents de la personnalité du dessinateur plutôt qu'une expression d'état émotionnel temporaire. Par exemple, on déduit qu'un écolier qui dessine un personnage plus jeune que son âge réel démontre des tendances régressives. L'anxiété, vécue actuellement, conduit l'enfant à la quête d'une sérénité qu'il a déjà connue plus jeune (Abraham, 1977; Corman, 1982). Un petit dessin représente une faible image de soi tandis qu'un grand, symbolise un égo plus expansif (Thomas and Silk, 1990).

Le rationnel des tests graphiques s'explique par la projection. Ce moyen primaire, révèle les problèmes, les mécanismes de défense, le sentiment que l'enfant entretient sur lui-

même, son anxiété et sa manière d'y réagir (Abraham, 1977; Corman, 1982). L'élève dessine ce qu'il sait. Il reproduit sa perception des choses qui l'entourent et non ce qu'il voit, c'est à dire non pas la réalité telle qu'elle se présente à lui (Gardner, 1982). Demande-t-on à l'enfant de dessiner sa famille, il traduit les rapports qu'il entretient avec celle-ci, c'est-à-dire les sentiments qu'il éprouve envers les siens, la situation dans laquelle il se place lui-même dans sa famille. Voilà pourquoi, le personnage dessiné le premier est presque toujours le plus important à ses yeux et c'est à ce personnage qu'il s'identifie le plus. L'enfant qui dessine sa famille réelle obéit au principe de réalité tandis que celui qui dessine une famille imaginaire obéit généralement au principe plaisir-déplaisir. Il exprime dans son dessin ce qui lui procure un maximum de plaisir et un minimum de déplaisir. En relation avec son âge et avec son vécu, la représentation dans le dessin des principes de réalité ou de plaisir permet de mieux comprendre la relation du dessinateur avec les membres de sa famille.

Le test du dessin de la famille interprète donc les troubles psychologiques d'adaptation qui dépendent des conflits de la première enfance, des conflits de rivalité fraternelle et des conflits oedipiens (Corman, 1982).

4. Le dessin périodique

Tout récemment, dans l'optique des aspects créatifs et thérapeutiques du dessin, que l'on vient de faire valoir, Allan (1989) développait la technique du dessin périodique en

affirmant que l'exploitation de ce moyen graphique sur une base récurrente, auprès d'une population d'enfants, constituait un moyen privilégié d'améliorer leur condition psychologique.

Il a abordé cette question à partir des travaux de Jung qui soutenait que le dessin et les autres formes d'art (poésie, sculpture, etc), représentent une avenue importante vers le monde intérieur des sentiments et des émotions. Allan (1989) rapporte que Jung voyait l'inconscient non seulement comme un réservoir d'émotions réprimées mais aussi comme une source de transformations et de guérisons psychologiques. Ainsi, lorsque l'enfant dessine en présence d'un thérapeute sur une base régulière, son potentiel de guérison s'en trouve activé, du fait qu'il peut exprimer ses conflits pour finalement les résoudre. Allan porte une attention particulière aux propos de Jung concernant l'importance de voir les dessins en série plutôt que d'analyser un ou seulement deux dessins. Voir les dessins en série permet une vision plus claire et plus précise du travail de l'inconscient. De plus, rencontrer l'enfant à des intervalles réguliers instaure un climat de confiance favorisant ainsi une transformation et un mieux-être intérieur.

Allan (1988), soutient que cette technique fournit à l'enfant un moyen d'exprimer ses conflits affectifs et d'y trouver des solutions par la répétition spontanée des thèmes qu'il reproduit. Selon lui, l'écolier répète spontanément les thèmes de ses dessins qui évoluent dans le temps. Cet aménagement des thèmes reflète les changements qui s'opèrent au niveau de l'inconscient. C'est-à-dire que les éléments du dessin qui se modifient symbolisent le monde de l'inconscient en transformation.

Cette tendance naturelle de l'enfant à explorer les mêmes thèmes dans plusieurs de ses dessins et à les transformer, est observée par plusieurs auteurs (Diléo, 1983; Gardner, 1982) qui soutiennent que la répétition des thèmes est un moyen favorable à l'étude des facettes distinctes d'un problème ou d'une préoccupation et à l'expérience de solutions. Ce processus de répétitions conduit donc l'enfant à chercher des solutions à un problème. Dans le même sens, Arnheim (1969) affirme que le médium visuel sert de moyen normal et indispensable pour résoudre efficacement les problèmes de l'activité humaine. Il affirme non seulement que le dessin facilite les processus de résolution des problèmes mais aussi que le fait de réaliser des dessins en série, oriente l'individu à mieux élucider un problème. Selon une expérience où l'on demande à des étudiants de dessiner des concepts abstraits, Arnheim (1969) a pu observer que le style des dessins avait tendance à se clarifier, à se préciser, à s'individualiser au cours de l'expérience. Afin d'appuyer sa thèse, Arnheim compare les résultats de son expérimentation avec l'aboutissement du célèbre tableau "Guernica" de Picasso. Ce tableau symbolise les horreurs du bombardement sur Guernica lors de la guerre d'Espagne, il est le fruit d'une séquence d'esquisses où Picasso cherche à rendre, le plus efficacement possible en images, ses émotions profondes face à cet événement.

Répéter un même thème en plusieurs images est un processus naturel que Gardner a aussi observé dans les réalisations graphiques des enfants. DeMèredieu (1990) considère qu'il n'est pas valable d'interpréter un dessin isolé de son contexte, mais qu'il est plus significatif et pertinent d'observer la répétition d'un même thème pour comprendre la vie de l'enfant. Torrance (1965) affirme aussi que le fait d'exécuter des dessins librement en série, donne l'occasion d'expérimenter sa propre réalité et d'y voir plusieurs angles d'un problème. Celui

qui cherche à résoudre un problème de façon créative doit posséder une vision élargie du problème pour l'ouvrir ou le redéfinir. La répétition d'un dessin selon Lowenfeld et Brittain est importante pour l'enfant de huit à neuf ans puisqu'elle reflète son besoin de trouver un certain ordre dans son environnement .

La présence d'un thérapeute durant le dessin périodique est aussi un facteur capital dans l'efficacité de cette approche thérapeutique. Cette présence du thérapeute, sur une base régulière, active le potentiel de guérison et hâte la fin des conflits (Allan, 1989). Suivant la même pensée, Rogers (1972) soutient qu'un environnement où manquent les évaluations externes, favorise une liberté et une sécurité propre à risquer de multiples solutions à un problème. Thomas et Silk (1990) remarquent, dans la littérature, que le principal facteur déterminant dans le succès d'une psychothérapie est lié aux qualités personnelles du thérapeute et de son empathie pour le client. Ce constat rejoint l'idée d'Allan qui enseigne que l'action de dessiner en présence d'un thérapeute contribue à réparer les images brisées et achemine vers la guérison. Le thérapeute fournit un environnement, reflet d'une attention positive inconditionnelle, il aide à établir la confiance et dispose l'enfant au dessin et à la parole. La guérison apparaît dans un contexte de relation à la fois au thérapeute et au médium d'expression qu'est le dessin périodique (Allan, 1988). La simple présence du thérapeute aide l'enfant à libérer ses émotions par le pouvoir de certains symboles sans qu'il y ait interprétation de ces symboles. Ainsi, une feuille de papier devient un lieu tranquille où les projections se dessinent. Les images et les symboles deviennent des contenus d'émotions variées et permettent aux sentiments d'être exprimés librement sans danger. Cette expression non menaçante active l'inconscient et de nouvelles images (sentiments) surgissent (Allan, 1989).

Allan (1989) décrit dans son livre Inscapes of the child's world comment des enfants réussissent à régler leurs conflits affectifs en dessinant périodiquement en présence d'un thérapeute et ce, à l'intérieur de délais relativement courts. Il s'agit de périodes pouvant s'échelonner de six à douze semaines pour des enfants à conflits moyens. Après plusieurs années d'expériences de cette technique, Allan rapporte divers cas qui ont surmonté, de cette manière, leurs difficultés émotives. A son dire, cette approche thérapeutique libère l'expressivité de l'enfant et lui découvre des solutions à ses conflits affectifs. Le même auteur prétend que l'élève utilise le langage graphique pour parler de lui-même, et pour explorer son univers affectif. Tout comme l'adulte qui en thérapie, s'exprime par des mots, ainsi, l'enfant utilise des éléments graphiques (arbre, maison, personne, etc.). En lui, les thèmes et les éléments graphiques sont des représentations symboliques de son univers affectif. Allan rapporte que de façon générale, l'enfant exprime ses impressions en élaborant un thème particulier observable à travers une série de dessins. Toujours selon l'opinion d'Allan, ce n'est qu'à travers une série de plusieurs dessins que l'on note une transformation du thème graphique, témoignage précieux d'un changement au niveau de l'univers affectif de l'enfant. Même si le but de notre recherche n'est pas de démontrer la valeur de cette relation évolutive entre le thème du dessin de l'enfant et son monde intérieur, nous considérons les résultats positifs qu'obtient Allan lorsqu'il utilise le dessin périodique auprès des enfants, pour vérifier si cette approche produit un effet sur leur créativité.

4.1 Hypothèses

Notre présomption au sujet du dessin périodique en faveur de la créativité de l'enfant, s'appuie non seulement sur les résultats empiriques de Allan mais encore sur le fait que son approche implique plusieurs facteurs qui, selon des auteurs comme Torrance et Arieti, favorisent le développement de la créativité. Ainsi, nous avons vu que l'écoute, le respect et l'appui apportés aux idées de l'enfant sont tous des facteurs d'accroissement de la créativité que l'on retrouve dans l'approche du dessin périodique. Si cette technique produit un effet déterminant sur l'amélioration de la condition psychologique interne de l'enfant comme l'affirme et le démontre Allan, il semble aussi très pensable qu'un tel changement puisse s'accompagner d'une libération des capacités créatrices chez celui-ci. Ainsi, en nous basant sur cet effet thérapeutique et en gardant en tête ce qui concerne tout le processus créatif déjà élaboré, plus haut, nous pouvons avancer l'hypothèse suivante : on doit retrouver dans la séquence des dessins périodiques de l'enfant, l'apparition d'un enrichissement graphique important à mesure que l'expression se libère à l'aide de cette technique et avec l'appui du thérapeute qui en valorise la production. Cet enrichissement doit témoigner d'une ouverture progressive de l'expression associée à la pensée divergente.

Nous sommes donc portés à croire que le dessin périodique, provoque le développement de la créativité de l'enfant car celui-ci enrichit ses connaissances du moment. Dès lors, le dessin symbolise le monde intérieur de ce petit être dans une réorganisation nouvelle (Allan, 1977). Il prend conscience de ses émotions en exprimant sur papier plusieurs

facettes de lui-même. C'est-à-dire que, lorsqu'il dessine périodiquement, il organise et recombine différemment ses connaissances relatives à son émotivité. En conséquence, d'une telle manipulation de ses propres connaissances émergent de nouvelles prises de consciences et l'acquisition de connaissances neuves en vue d'actions ultérieures (Lowenfeld et Brittain, 1964). Et c'est en ce sens que le dessin périodique donne lieu à la pensée divergente car il permet à l'enfant d'explorer plusieurs aspects reliés à son monde intérieur et de trouver des réponses diverses à un problème.

Deuxième chapitre - Méthodologie

Dans ce chapitre sur la méthodologie, nous allons d'abord présenter les procédures utilisées lors de cette expérimentation, puis définir ensuite l'échantillon et finalement décrire l'instrument de mesure utilisé. Dans une deuxième partie, nous examinerons l'aspect de la validité et de la fidélité du Test de Pensée Créative de Torrance employé comme instrument de mesure et nous exposerons les motifs de notre choix de ce test de créativité.

Selon notre hypothèse de recherche, le dessin périodique exerce un effet positif sur la créativité de l'enfant. Comment allons-nous vérifier? Nous avons pris deux mesures du niveau de créativité des sujets concurrents, l'une avant et l'autre après la condition expérimentale, mesures qui correspondent aux huit séances de dessins en présence de l'expérimentatrice. Par la suite, ces deux mesures (pré et post-test) sont comparées l'une à l'autre, afin de déterminer les modifications dans les résultats. Nous présentons, au début de ce chapitre, la condition expérimentale sur laquelle se fonde notre recherche, soit le dessin périodique.

Dessin périodique

Comme nous avons déjà vu au chapitre du contexte théorique, le dessin périodique est une approche thérapeutique permettant à l'enfant d'exprimer ses conflits affectifs et de les

résoudre à l'aide d'une série de séances de dessins que nous lui demandons de réaliser d'après une méthodologie dont voici le déroulement.

Déroulement du dessin périodique

Les séances de travail se sont effectuées au cours d'une période de huit semaines, à raison d'une rencontre/semaine où, après vingt minutes d'entretien avec l'enfant nous lui proposons d'exécuter un dessin de son choix. Le nombre des séances tenait compte des recommandations de l'auteur et des disponibilités des sujets durant la période d'octobre à décembre 91. Selon Allan (1977), la moyenne des rencontres se déroule entre six et douze semaines quand il s'agit d'enfants à problèmes émotionnels moyens et de six à neuf mois pour des enfants à problèmes émotifs sévères. Ceci étant dit et tenant compte que notre recherche implique une population d'enfants "normaux", c'est-à-dire ne démontrant pas des perturbations émitives graves, nous croyions que huit rencontres suffisaient à mesurer objectivement l'effet du dessin périodique sur la pensée créative de l'enfant.

Au début de la première rencontre, l'expérimentatrice explique à l'élève le but des rencontres, elle lui précise qu'il sera invité à dessiner à chacune de ces rencontres; elle en profite pour apprivoiser l'enfant en parlant de choses et d'autres avec lui. Nous présentons (ci-bas) un exemple de l'échange avec un garçonnet lors de cette première rencontre ;

"Bonjour Bruno! Je m'appelle Denyse et j'étudie à l'université. (Echange avec l'enfant sur ce qu'il connaît de l'université.) Cette année, je viens faire une recherche à ton école. Est-ce que toi tu as déjà fait une recherche ? (Echange avec l'enfant sur ce qu'il comprend d'une recherche.) Pour cette recherche, j'aimerais te rencontrer une fois par semaine puis je vais te demander de me faire un dessin libre. Tu choisiras toi-même le sujet de ton dessin. Après chaque rencontre, je vais garder ton dessin. Nous allons nous rencontrer huit fois. Tu pourras me dire tout ce que tu veux à propos de ton dessin. Toutes les choses que tu me diras, je ne les répéterai à personne. Si toi tu désirais parler des choses que nous nous sommes dites ici, tu pourras en parler si tu le veux. Est-ce que tu aimerais me poser des questions ? (Echange avec l'enfant sur ce qu'il comprend de nos rencontres)."

A chaque rencontre de travail avec l'enfant, l'expérimentatrice est à l'écoute de ce dernier sans l'interrompre lors de l'exécution de son dessin. Dans cette méthode non-directive, Allan soutient qu'un élève est complètement libre de dessiner ce qu'il désire. Suivant les instructions de l'auteur, ce n'est qu'à la fin de la rencontre que l'on pose à l'enfant certaines questions relatives à son dessin. On lui demande entre autres; "*Raconte-moi ton dessin ou que se passe-t-il dans ton dessin ?*" "*Quel titre donnerais-tu à ton dessin ?*" *Que va-t-il arriver après ?*" Aucune interprétation symbolique du dessin n'est émise de la part de l'expérimentatrice. Le dialogue est d'abord orienté vers l'échange sur ce qui se passe dans le dessin pour assurer que l'enfant demeure spontané et libre dans l'échange. Toutefois, l'expérimentatrice reste disponible à l'écoute (empathie) et à l'échange avec l'enfant qui désire parler de sujets qui n'auraient pas de lien direct avec le dessin en cours.

Echantillonnage

Selon Dudek (1974), l'enfant ne manifeste de la créativité que lorsqu'il a atteint le stade d'opérations concrètes, soit vers l'âge de sept ans. Avant cette étape de son développement cognitif, l'enfant n'utilise que son processus primaire pour réaliser les produits de son imagination. Son geste graphique traduit l'expression de sa pensée ainsi que son état psychologique et l'on observe alors une expression spontanée sans qu'il n'y ait transformation du matériel brut de sa pensée. La créativité, avant sept ans, est donc une expression d'associations libres et constitue la première partie du processus de la créativité qui se construit tout au long du développement cognitif de l'être humain. Comme la plupart des petits d'environ sept à neuf ans, exécutent des opérations mentales concrètes (portées sur des objets et non sur des idées abstraites) et qu'ils ont l'habileté nécessaire pour manipuler et faire des liens avec les éléments de leur pensée, c'est donc une telle population qu'il faut choisir, pour notre expérience. Dudek considère, en effet, que l'organisation de la pensée des jeunes de sept à huit ans est suffisamment mature pour lui attribuer une habileté créatrice.

D'autre part, un facteur dont on doit tenir compte dans le choix des sujets, demeure, sans contredit, l'intérêt des bambins de cet âge pour le dessin. Entre quatre à dix, onze ans, l'enfance est plus sensible au dessin parce qu'elle possède plus de facilité à s'exprimer par le dessin que par tout autre langage. Dubuc et Dudek (1984) affirment que par la suite ; "l'habileté à dessiner plafonne en vertu d'un intérêt décroissant". Vers les âges de onze à quinze ans, l'adolescent atteint le stade formel où il commence à émettre des hypothèses, où il formule des prédictions, où il analyse des combinaisons de concepts, etc. Le langage verbal

devient donc son moyen d'expression privilégié, expliquant ainsi une baisse d'intérêt pour l'expression graphique.

Afin de vérifier si le dessin périodique exerce un effet sur la créativité des enfants, nous avons retenu un échantillon de trente écoliers âgés entre huit et neuf ans, choisi parmi un groupe de troisième année, venant d'une même classe, d'une école située dans la région de Victoriaville. Par la suite, nous avons divisé les trente sujets en deux groupes. Dans le groupe dit expérimental, les sujets ont participé aux rencontres de dessin périodique et dans le groupe dit contrôle les sujets pratiquaient les mêmes activités scolaires que les sujets du groupe expérimental sauf pour les rencontres de dessin périodique. Puisque les trente sujets étaient issus d'une même classe, le groupe contrôle a donc servi d'élément de comparaison pour éliminer le biais de l'influence des activités scolaires sur la créativité des enfants au moment de l'expérimentation.

La répartition des sujets en deux groupes a été effectuée selon un hasard stratifié, c'est-à-dire que les noms des sujets ont été choisis au hasard en tenant compte d'une certaine forme d'homogénéité au niveau des sexes pour chacun des groupes. Le tirage des noms s'est effectué à l'aide de deux chapeaux, un pour les filles un autre pour les garçons. Pour les deux groupes, on a ainsi tiré neuf filles et six garçons par groupe.

Instrument

Dans cette partie-ci de notre travail, nous allons décrire l'instrument de mesure de la créativité des sujets et nous expliquerons par la suite les procédures impliquées dans la passation de cet instrument de mesure.

Le Test de Pensée Créative de Torrance (T.P.C.T.) est un instrument qui comporte une batterie de tests sous deux formes parallèles que l'on nomme forme A et forme B et qui ont été construites expressément pour répondre à des conditions test-retests. Ce qui distingue les deux formes de ce test, sont les questions des sous-tests qui diffèrent, quant à leur contenu, mais demeurent similaires par le fait qu'elles mesurent les mêmes éléments de la pensée divergente qui sont respectivement suscités à chacun de ces sous-tests.

Chaque forme (A ou B) comporte une partie verbale de sept sous-tests et une partie figurative de trois. Pour des raisons de simplification et d'ajustement à notre population, les sous-tests six et sept de la partie verbale ont été éliminés. Nous n'avons pas retenu les résultats de ces sous-tests parce que les sujets n'ont pu utiliser adéquatement le temps alloué pour répondre aux questions. Nous avons, en effet, observé qu'ils éprouvaient des difficultés à bien saisir les consignes. Toutefois, en se référant à la littérature concernant l'utilisation du T.P.C.T., il est possible, selon l'auteur du test, d'employer un minimum de sous-tests. Chaque étude tire donc partie des sous-tests qui correspondent aux objectifs de son hypothèse.

En ce qui nous concerne, nous avons appliqué le maximum de sous-tests que nous pouvions afin de mesurer le plus fidèlement possible le niveau de créativité des sujets.

Quant à la partie verbale du T.P.C.T., ces cinq sous-tests ont dévoilé trois aspects de la pensée divergente, soit l'originalité, la fluidité et la flexibilité. Les trois sous-tests de la partie figurée du T.P.C.T ont, quant à eux, démontré un quatrième aspect de la pensée divergente soit l'élaboration.

Déroulement de la passation du T.P.C.T. forme A et B

Dans un premier temps, les trente élèves ont participé à la passation du T.P.C.T (forme A) dans leur local-classe. Afin d'assurer l'uniformité méthodologique et compte tenu de la capacité cognitive des enfants (concentration, écoute, etc.), nous avons jugé adéquat de faire passer le T.P.C.T. de façon collective; ceci allégeait de beaucoup la durée de l'expérimentation. Nous avons observé les normes indiquant que les groupes de troisième année et plus, ont la capacité cognitive nécessaire pour passer le T.P.C.T en groupe, sans nuire à leur performance.

Comme il est indiqué de prendre un moment de détente entre les deux parties du T.P.C.T., les sujets ont passé la partie verbale du test le matin avant leur récréation, tandis que la partie figurée du test se déroula après la récréation.

Conditions de passation

Suivant les consignes du manuel du T.P.C.T. (Torrance, 1974), nous avons donné les instructions du test en créant une atmosphère de jeu. Il est recommandable de réaliser un climat différent des conditions de testing habituels. Selon certains auteurs (Arieti, 1976; Torrance, 1965), le stress, la tension, etc, nuisent considérablement aux performances créatrices. On évita alors de mentionner aux sujets qu'il s'agissait d'un test, mais plutôt d'une participation à des activités sous forme de jeux. Les sujets doivent comprendre qu'à ces jeux amusants toutes les réponses auxquelles ils pensent sont importantes.

Validité et fidélité du Test de Pensée Créative de Torrance

a) Validité

Le T.P.C.T est un des tests de créativité le plus utilisé en Amérique du Nord (Swartz, 1984). Lissitz et Willhoft (1985) auraient évalué que de tous les tests de créativité, le T.P.C.T serait en tête de liste comme le plus utilisé pour mesurer l'habileté créatrice parmi les autres tests dont les Getzels & Jackson, 1962; Guilford, 1956; Mednick, 1962; Wallach & Kogan, 1965. Torrance (1984a) note donc que le T.P.C.T. a été utilisé dans 1,000 recherches scientifiques, qu'il a été traduit en trente langues différentes, il a été publié et adapté en France,

en Italie, en Tchécoslovaquie et à Taiwan. Davis (1989) rapporte que la popularité de ce test le classe en tête des tests les plus étudiés.

Des études à long terme de ce test indiquent une validité empirique dont le niveau de signification est supérieur à .01 et ce, autant pour les femmes que pour les hommes (Torrance, 1972). Ainsi, Torrance a observé que la différence entre les personnes créatives et celles qui l'étaient moins augmentait avec le temps.

Pour parler d'une validité satisfaisante du T.P.C.T., Torrance a dû rassembler une cinquantaine d'études sur la validité de construit, concomitante et prédictive visant à démontrer une validité de contenu. Ses efforts ont été déployés en réponse à un constat voulant qu'une personne puisse démontrer un comportement créatif de manière infinie et qu'étant donné la diversité au niveau des définitions de la créativité, il est difficile de fournir aux chercheurs et aux utilisateurs du T.P.C.T. une validité satisfaisant les attentes de toutes ces personnes. (Torrance, 1974). Les études concernant la validité du T.P.C.T., démontrent que ce test est très valable s'il est utilisé dans le but d'évaluer le développement de la créativité ainsi que les éléments qui le favorisent. Torrance a pu démontrer une évidence de validité de contenu, surtout au niveau des recherches relatives au développement des habiletés créatives résultant d'une participation à des activités créatrices. Entre autres, ces activités comportent l'utilisation de conditions de motivation susceptibles de développer de telles habiletés, elles font appel à des expériences non-évaluatives, elles utilisent la pratique de l'écriture créative en dehors d'activités courantes et elles misent davantage sur une évaluation plutôt positive que négative. Bref, l'utilisation d'autres pratiques de ce genre permet dans l'ensemble, de souligner une validité de

contenu importante du T.P.C.T. C'est pourquoi, l'auteur de ce test (Torrance, 1972) rapporte que sur cent quarante-quatre études, faites aux Etats-Unis et à l'étranger qui mesurent l'effet des processus inventifs sur la créativité des enfants, cent six, ont utilisé le T.P.C.T. et ont obtenu un succès de 71%. Par exemple, quatorze de ces études ont utilisé les arts comme médium favorisant le développement de la créativité et sur ces quatorze études, 11.9 études ont obtenu un succès au niveau d'un changement significatif, au niveau de la performance créatrice et donnent donc un succès de 85% au niveau de ce type d'intervention visant à encourager l'enfant à penser créativement (Torrance, 1974).

Pour fixer une validité de construit, Torrance (1974) rapporte dans son manuel que des analyses statistiques ont servi à la comparaison d'élèves, jugés très créatifs, à d'autres qui l'étaient moins. Pour les différencier, les études retenaient une de ces trois caractéristiques de personnalité soit: que des enfants, qualifiés de créatifs, ont la réputation de produire des idées bizarres, que leurs dessins et autres productions démontrent un haut degré d'originalité, que leurs productions sont caractérisées par l'humour, l'engouement et la détente. Certains chercheurs (Fleming et Weintraub, 1962) ont comparé le niveau de rigidité des enfants avec leur niveau de créativité obtenu au T.P.C.T. Le coefficient de corrélation est estimé à -.41 ($p < .01$). Yamamoto (1963) a pu établir des liens significatifs entre le niveau d'originalité des enfants mesuré avec le T.P.C.T et leur niveau d'originalité évalué à partir de leur histoire inventée. Des coefficients de .49 et .51 ont été obtenus. Lieberman (1965) a démontré qu'il existe des liens significatifs entre les résultats donnés au T.P.C.T et leur capacité d'amusement où elle obtient des coefficients de corrélation se situant de .21 à .36.

Tous les travaux qui ont abordé la question de la validité du Test de pensée créative de Torrance sont des articles sur le test original en anglais. Le T.P.C.T., qui a été traduit en français, demeure malgré tout le plus populaire des tests de créativité dans notre province (Leclerc, 1985). Pour cette raison et parce que ce test est un des plus utilisés à travers le monde pour mesurer la pensée créative, nous croyons donc que cet instrument de mesure est un des plus valides pour répondre aux objectifs de notre recherche.

Fidélité

Un facteur d'importance capitale, à considérer dans l'interprétation de la fidélité des mesures de la pensée créative est la motivation. Plus une tâche demande d'énergie, plus les facteurs de motivation sont importants. Torrance et ses associés démontrent, à travers plusieurs études, qu'une variété de procédures de motivation peuvent affecter le processus créatif, par exemple, les effets des facteurs de stress et de santé mentale sur la pensée divergente. Toutefois, même si des facteurs émotionnels, physiques, de motivation et de santé mentale ont un effet sur le fonctionnement et le développement de la pensée divergente, le T.P.C.T. n'est pas pour autant infidèle ou inutile. A cause de l'influence de ces facteurs, le T.P.C.T. peut être sensible et utile pour mesurer certains types de situations concernant par exemple des méthodes expérimentales, des conditions physiques d'une classe, des états de fatigue, de compétition. En tenant compte de ces facteurs d'influence, la dimension de la fidélité test-retest a fait l'objet de plusieurs recherches (Torrance, 1976) et les coefficients de fidélité test-retest demeurent toujours significatifs. Toutefois, ces études démontrent qu'une fidélité test-retest varie pour chaque item (flexibilité, fluidité, etc.) dépendamment de l'endroit de l'expérience.

Torrance conclut que des conditions de motivation peuvent affecter considérablement la fidélité test-retest.

D'importantes études concernant la fidélité du T.P.C.T. sont rapportées dans le manuel de ce test (Torrance, 1974) et démontrent un haut niveau de fidélité inter-intra-correcteurs où les coefficients sont généralement au-dessus de .90. A la suite d'un entraînement à corriger le T.P.C.T., on a demandé à des professeurs de coter ce test. Le coefficient de fidélité pour le test figuré était de .88 pour l'originalité, et de .96 pour la fluidité. Le test verbal obtenait un coefficient de .94 pour l'originalité et de .99 pour la fluidité. Les erreurs surviennent lorsque les correcteurs interprètent les résultats selon leur propre jugement plutôt que selon les indications du manuel de correction. De plus, un faible taux de fidélité inter-correcteurs est attribuable lorsqu'un correcteur scrute négligemment les items inscrits dans le manuel de correction pour les cotes d'originalité. La plupart des réponses qui ne sont pas incluses dans la liste doivent avoir un maximum de pointage d'originalité.

En ce qui concerne la fidélité test-retest, en alternant les formes (A et B), on obtient .50 pour la fluidité figurée et .93 pour la fluidité verbale. La plupart des coefficients de fidélité test-retest s'échelonnant sur une courte période sont de .60 à .70. Swartz (1984) rapporte que le T.P.C.T. offre une fidélité adéquate spécialement lorsqu'il est utilisé avec des groupes et qu'en général, les scores verbaux sont plus élevés que les scores figurés.

En résumé, la construction d'un instrument valide et fidèle pour mesurer le potentiel créateur est un des plus gros défis que rencontrent les chercheurs intéressés au comportement créatif. De plus, depuis 1966, le T.P.C.T. est le plus utilisé et le plus populaire pour mesurer la pensée créative (Lissitz et Willhops, 1985) et il est largement reconnu par le Test Corporation of America pour sa valeur psychométrique qui repose sur une validité et une fidélité significatives (Swartz, 1984).

Notre choix s'est donc arrêté sur le T.P.C.T. comme instrument de mesure pour notre recherche pour les raisons suivantes: le T.P.C.T. est un des tests de créativité les plus utilisés au Québec. Il a donc fait ses preuves en sol québécois comme outil efficace pour mesurer la créativité de sujets québécois et du même coup, sa popularité au Québec donne accès à une information plus complète au niveau de son utilisation reposant sur l'expérience de chercheurs d'ici (Leroux, 1979; Leclerc, 1984). De plus, nous avons vu ci-haut que cet instrument de mesure demeure sensible à l'effet des activités créatrices et comme notre recherche vise justement à vérifier l'effet de telles activités sur la créativité des enfants, il nous est apparu que cet instrument reste indispensable à l'analyse de notre hypothèse de recherche. Son emploi permet ainsi de mieux assurer les comparaisons qui pourraient être faites avec les autres recherches du secteur de la créativité.

Troisième chapitre - Résultats

Comme nous l'avons exposé au chapitre précédent, notre recherche vise comme objectif la vérification de l'effet du dessin périodique sur la créativité de l'enfant, au niveau de sa pensée divergente.

Présentation des analyses

Après avoir réalisé notre expérimentation, nous avons procédé à des analyses statistiques pour tester notre hypothèse de recherche. A cet effet, nous avons utilisé des analyses de variances à mesures répétées Manova. Le but du présent chapitre consiste à exposer les résultats statistiques et à élaborer, par la suite, une discussion sur leur interprétation.

Avant de vérifier l'effet du dessin périodique à l'aide d'analyses statistiques, nous nous sommes assurés de l'homogénéité des variances inter-groupes en utilisant un test Bartlett. Cette première vérification démontre qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes expérimental et contrôle au pré-test. En d'autres mots, cette vérification nous permet d'affirmer que ces deux groupes sont similaires au test de Torrance, au niveau de la performance créative des sujets. De plus, un test t a été effectué pour vérifier s'il existait une différence entre les filles et les garçons des groupes expérimental et contrôle au sujet de leurs résultats au même

test. Les résultats affirment clairement l'absence de différence significative entre les sexes quant à la performance créative des sujets de notre échantillon. Les résultats combinés nous autorisent à confirmer que le groupe expérimental et le groupe contrôle sont homogènes au niveau de la performance créatrice des sujets.

Une fois l'homogénéité de nos groupes contrôlée, nous pouvions passer à la description des résultats qui figurent tableau 1. Pour chaque variable de ce tableau sont inscrits la moyenne et l'écart-type des résultats obtenus par chaque groupe (expérimental et contrôle) aux pré et post-test.

Tableau 1

Moyennes et écarts-types pour chaque variable du T.P.C.T.

Variable	Temps	Gr. expérimental	Gr. contrôle
Flui.ver.	pré	18.8 (8.882)	20.133 (8.895)
	post	24.533 (10.260)	23.667 (12.016)
Orig. ver.	pré	19.733 (11.805)	23.643 (10.587)
	post	40.4 (19.529)	31.786 (16.853)
Flex. ver.	pré	12.4 (4.421)	12.643 (5.078)
	post	14.933 (6.041)	13.357 (5.198)
Flui. fig.	pré	16.143 (5.318)	19.733 (6.486)
	post	15.643 (5.017)	17.2 (6.625)
Orig. fig.	pré	23.333 (12.517)	27.8 (14.042)
	post	29.733 (18.561)	22.2 (11.912)
Flex. fig.	pré	13.067 (4.334)	14.933 (5.092)
	post	14.067 (5.7)	12.8 (4.663)
Élab. fig.	pré	47.533 (18.999)	46.571 (22.318)
	post	57.6 (25.873)	59.0 (25.185)

Résultats

Les résultats obtenus pour la première variable, soit la fluidité verbale, indiquent un accroissement peu élevé entre les moyennes du pré-test et du post-test pour le groupe contrôle (20.133 à 23.667), et une augmentation légèrement supérieure à celle-ci pour le groupe expérimental (18.800 à 24.533).

Sur la variable originalité verbale, les résultats du groupe expérimental démontrent cette fois-ci, une croissance marquée et nettement supérieure à celle du groupe contrôle entre le pré-test et le post-test (19.733 à 40.400 vs 23.643 à 31.786). Cette différence entre le post-test et le pré-test du groupe expérimental (différence de 20.667) est la plus marquée de tous les résultats.

Quant aux résultats de la variable flexibilité verbale, ils ne présentent guère de différence entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. Dans les deux cas, on note toutefois une faible augmentation des résultats obtenus entre le post-test et le pré-test; 12.400 à 14.933 pour le groupe expérimental et 12.643 à 13.357 pour le groupe contrôle.

En ce qui a trait à la variable suivante, soit la fluidité verbale, cette fois-ci les moyennes des résultats des deux groupes offrent une diminution entre le pré-test et le post-test. Ces décroissances sont toutefois très faibles, surtout pour le groupe expérimental qui a connu une

baisse de 16.143 à 15.643 par rapport au groupe contrôle dont les moyennes des résultats varient de 19.733 à 17.200.

Les résultats de la cinquième variable, l'originalité figurée, pour leur part, témoignent d'une évolution fort différente entre notre groupe expérimental et notre groupe contrôle. Nous observons un accroissement entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental (23.333 à 29.733) tandis que le groupe contrôle accuse une baisse (27.800 à 22.200).

Le même scénario d'évolution s'inscrit à nouveau pour la variable suivante, soit la flexibilité figurée, mais cette fois-ci, les différences entre le pré-test et le post-test sont pratiquement négligeables dans les deux cas. Le groupe expérimental révèle une très faible augmentation (13.067 à 14.067) tandis que le groupe contrôle subit une très faible diminution (14.933 à 12.800).

Pour la dernière variable, l'élaboration figurée, les moyennes des deux groupes au post-test sont nettement supérieures à leurs résultats au pré-test. Cette fois-ci, c'est le groupe contrôle qui affirme le plus fort accroissement (46.571 à 59.000) bien que celui-ci dépasse de très peu celui du groupe expérimental (47.533 à 57.600).

En résumé, selon la description ci-dessus, nous observons donc que le groupe expérimental démontre une augmentation plus élevée au niveau de la performance créatrice par

rappor au groupe contrôle pour six variables sur sept, ce qui va dans le sens de notre hypothèse. Pour une sixième variable soit la fluidité figurée, la diminution observée pour le groupe expérimental est inférieure à celle du groupe contrôle, ce qui peut aller également dans le sens de notre hypothèse. Ces observations nous amènent à vérifier statistiquement si l'évolution des variables du groupe expérimental est suffisamment importante pour qu'on observe une différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. En d'autres termes, est-ce que l'évolution de la performance créatrice des sujets du groupe expérimental est significativement différente de celle du groupe contrôle et est-ce que cette évolution justifie notre hypothèse de recherche?

Nous avons d'abord utilisé une analyse de variances à mesures répétées Manova, afin de vérifier la différence d'évolution des deux groupes. Le test de la différence d'évolution que nous retrouvons au tableau 2, découvre des tendances élevées pour les variables; originalité verbale où $p=.059$ et originalité figurée où $p=.066$, alors que toutes les autres variables ont des probabilités allant de .141 à .781. Nous avons donc retenu les variables originalité verbale et figurée et cherché une explication plausible à cette tendance élevée, bien que non significative, au niveau de la différence d'évolution entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour ces deux variables.

Tableau 2

Différence d'évolution (différence d'ensemble des 2 groupes)

variable	F	p
flui.ver.	$F(1,28)=.37$;	$p=.547$
orig.ver.	$F(1,27)=3.89$;	$p=.059$
flex.ver.	$F(1,27)=.72$;	$p=.405$
flui.fig.	$F(1,27)=.64$;	$p=.43$
orig.fig.	$F(1,28)=3.66$;	$p=.066$
flex.fig.	$F(1,28)=2.29$;	$p=.141$
élab.fig.	$F(1,27)=.08$;	$p=.781$

Le tableau 3 présente une analyse statistique où nous vérifions si la différence entre le pré-test et le post-test est significative et ce pour chacun des groupes, à chacune des sept variables. Si nous observons plus spécifiquement les deux variables qui nous intéressent, soit l'originalité verbale et figurée, nous remarquons les résultats suivant : sur l'originalité verbale la différence entre le post-test et le pré-test du groupe expérimental est significative ($p<.05$) mais elle ne l'est pas pour le groupe contrôle, sur l'originalité figurée, les différences entre le post-test et le pré-test des deux groupes ne sont pas significatives. Dans ce même tableau, nous remarquons deux autres différences significatives entre le post-test et le pré-test, soit celle du groupe expérimental pour la variable fluidité verbale et celle du groupe contrôle pour la variable élaboration figurée. Toutefois, la différence d'évolution entre les deux groupes (tableau 2) pour ces deux variables n'est nullement significative. ($p=.547$ et $p=.781$)

Tableau 3

Différence entre pré et post-test pour chacun des 2 groupes

variable	groupe	F	p
fluid.ver.	exp.	$F(1,28)=5.06$;	$p=.033$
	contr.	$F(1,28)=1.92$;	$p=.177$
orig.ver.	exp.	$F(1,27)=21.95$;	$p=.000$
	contr.	$F(1,27)=3.18$;	$p=.086$
flex.ver.	exp.	$F(1,27)=2.88$;	$p=.101$
	contr.	$F(1,27)=.21$;	$p=.648$
flui.fig.	exp.	$F(1,27)=.08$;	$p=.786$
	contr.	$F(1,27)=2.06$;	$p=.162$
orig.fig.	exp.	$F(1,28)=2.08$;	$p=.160$
	contr.	$F(1,28)=1.59$;	$P=.217$
flex.fig.	exp.	$F(1,28)=.47$;	$p=.50$
	contr.	$F(1,28)=2.12$;	$p=.156$
élab.fig.	exp.	$F(1,27)=2.98$;	$p=.096$
	contr.	$F(1,27)=4.23$;	$p=.049$

Dans une troisième analyse statistique de nos résultats nous avons évalué s'il existait une différence significative entre les deux groupes, lors du pré-test et lors du post-test. Les résultats de cette analyse n'indiquent aucune différence significative pour quelque variable que ce soit (tableau 4).

Tableau 4

Différence entre gr.exp. et gr.contr. au pré-test et au post-test

variable	temps	F	p
flui.ver.	pré.	$F(1,28)=.17$; $p=.684$
	post.	$F(1,28)=.05$; $p=.833$
orig.ver.	pré.	$F(1,27)=.88$; $p=.357$
	post	$F(1,27)=1.61$; $p=.216$
flex.ver.	pré.	$F(1,27)=.02$; $p=.892$
	post	$F(1,27)=.56$; $p=.459$
flui.fig.	pré.	$F(1,27)=2.63$; $p=.116$
	post	$F(1,27)=.50$; $p=.484$
orig.fig.	pré	$F(1,28)=.85$; $p=.366$
	post	$F(1,28)=1.75$; $p=.197$
flex.fig.	pré	$F(1,28)=1.17$; $p=.289$
	post	$F(1,28)=.44$; $p=.511$
élab.fig.	pré	$F(1,27)=.02$; $p=.901$
	post	$F(1,27)=.02$; $p=.884$

En conclusion, il existe donc une différence significative entre le post-test et le pré-test chez le groupe expérimental pour seulement deux variables, soit la fluidité verbale et l'originalité verbale (tableau 3). Il apparaît également une différence significative entre le post-test et le pré-test chez le groupe contrôle pour la variable originalité figurée. Toutefois, il n'y a aucune différence significative dans l'évolution d'un groupe par rapport à l'autre (tableau 2). Ceci est également confirmé par le fait qu'il n'y ait aucune différence significative entre les deux groupes ni au post-test, ni au pré-test (tableau 4). Malgré tout, deux tendances importantes méritent d'être soulignées et discutées, soit la différence d'évolution entre les deux groupes sur les variables originalité verbale ($p=.059$) et originalité figurée ($p=.066$). Bien que non-significatives, ($p>.05$) ces différences d'évolution sont nettement plus importantes que les cinq autres (tableau 2).

Attardons-nous maintenant sur les deux variables où nous observons les tendances les plus marquées soit ; l'originalité verbale et l'originalité figurée. Premièrement, les résultats indiquent que les sujets du groupe expérimental au post-test, démontrent une augmentation significative, au niveau de l'originalité verbale des sujets qui ont participé aux rencontres de dessin périodique. En se référant au tableau 1, nous observons une moyenne, pour l'originalité verbale du groupe expérimental, qui va de 19.73 au pré-test et évolue jusqu'à 40.4 au post test. En effectuant une analyse de variances à mesures répétées pour cette variable, nous avons obtenu ; $p = .000$. Nous constatons que les sujets du groupe expérimental ont augmenté leur niveau d'originalité verbale de façon significative. De plus, la forte tendance qu'indique le test d'évolution de l'ensemble des groupes pour l'originalité verbale, laisse croire que le dessin

périodique a possiblement favorisé une plus grande amélioration de l'originalité verbale des sujets participants que ceux du groupe contrôle. Par la suite, nous avons comparé ces résultats avec ceux du groupe contrôle où la moyenne au pré-test pour l'originalité verbale était de 23.64 et de 31.79 au post-test. Cette évolution moins prononcée que celle du groupe expérimental, n'est pas significative puisque l'on obtient un $p=.086$ pour ce groupe.

En second lieu, comme nous avons mentionné plus haut, la deuxième tendance importante de l'expérimentation se distingue dans la variable originalité figurée. L'analyse de variances à mesures répétées pour cette variable donne un $p = .066$ (tableau 2) . Ce résultat, nous permet de soutenir que l'effet du dessin périodique corrobore une tendance à améliorer l'originalité figurée des sujets participants. Pour comprendre comment évoluait cette tendance, nous avons effectué une analyse de variances à mesures répétées pour savoir si nous pouvions observer une différence au niveau des résultats des groupes expérimental et contrôle au pré et au post-test. Nous remarquons une augmentation de l'originalité figurée du groupe expérimental qui va de 23.33 au pré-test à 29.73 au post-test où $p=.160$. Tandis que, le groupe contrôle démontre une baisse du niveau de l'originalité figurée des sujets. La moyenne de ces sujets au pré-test est de 27.8 et décroît à 22.2 au post-test. Cette décroissance du niveau de l'originalité figurée des sujets du groupe contrôle se traduit par $p=.217$. L'originalité figurée, au tableau 1, démontre donc une augmentation de cette variable dans le groupe expérimental et une diminution dans le groupe contrôle. Les directions opposées que prennent ces deux groupes au niveau de l'évolution de l'originalité figurée des sujets, expliquent la tendance importante observée au test statistique de la différence d'évolution de cette variable où l'on obtient un $p=.066$. Alors, nous constatons qu'il existe une tendance appréciable de l'effet du dessin périodique sur l'originalité figurée des sujets participants.

Quant aux variables, fluidité verbale, flexibilité verbale, fluidité figurée, flexibilité figurée et élaboration figurée, elles obtiennent un $p>.05$. Pour chacune de ces variables, nous remarquons que le groupe expérimental maintient une évolution plus accentuée que celle du groupe contrôle. Ce constat est vrai sauf pour la variable élaboration figurée où le groupe contrôle accuse un niveau légèrement plus élevé au post-test que celui du groupe expérimental.

Discussion

La dernière partie de ce chapitre, consiste dans une discussion sur les résultats obtenus dans cette expérimentation et une tentative de mieux illustrer la complexité de ces résultats. Deux facteurs projettent une lumière sur l'absence de signification de certains résultats et un troisième explique, pour sa part, l'amélioration marquée de la créativité sur deux variables touchant la créativité.

Nous sommes portés à croire que l'effet des rencontres de dessin périodique sur la créativité des sujets participants, ne soit pas négligeable, à l'exception de l'élaboration figurée. Effectivement, l'ensemble des résultats tend à démontrer que les enfants qui ont participé aux rencontres du dessin périodique manifestent une plus grande augmentation de leur niveau de créativité que le groupe contrôle après ces activités. Mais la question est de savoir, pourquoi cette augmentation n'est-elle pas suffisamment élevée pour être significative? Nous considérons que plusieurs facteurs entrent en cause, nous nous proposons de les expliquer, au cours de la discussion qui suit.

Le premier facteur est le nombre de rencontres qui ne semble pas avoir été suffisamment élevé. Allan (1989), maintient que le dessin périodique peut s'échelonner sur une période de six à douze rencontres, à raison d'une rencontre par semaine pour des enfants éprouvant de légers conflits affectifs. Pour ceux qui sont marqués de conflits affectifs plus

graves, ces périodes peuvent s'échelonner de six mois à un an. Or, nous n'avons pas investigué sur le portrait psychologique de chaque élève. De plus, chaque enfant possède son propre rythme d'évolution, de sorte que certains auraient probablement bénéficié de plus de huit rencontres pour réaliser de meilleures performances créatrices. En ce sens, afin d'éliminer le biais de la variable concernant la santé psychologique des sujets, il aurait été préférable d'échelonner la période de rencontres sur plus de huit rencontres, même si ce chiffre correspond à la moyenne des rencontres préconisée par John Allan et qu'une telle séquence paraissait appropriée au groupe, à première vue, nous avons, en effet, fonctionné d'après le postulat voulant, que tous les enfants testés fussent épanouis ce qui ne semble pas être nécessairement le cas dans la réalité. Des auteurs comme Torrance (1965), Arieti (1976), Allan (1988) soutiennent que la présence de conflits affectifs non-résolus nuit à la performance créatrice. Sans faire une analyse approfondie des réalisations graphiques des enfants participants, nous avons noté que quelques-uns d'entre eux dessinaient des thèmes de façon stéréotypée, thèmes répétés jusqu'à la fin des rencontres. Selon Kramer (1971), un enfant qui dessine des personnages de façon stéréotypée, démontre une certaine forme de rigidité face à la résolution d'un conflit. Aux prises avec des conflits affectifs, il se durcit dans sa propre réalité. Voici un exemple de cet état illustré à l'appendice A. C'est le dernier dessin de la série de huit rencontres où l'on observe des personnages construits de façon identique. Pour chaque personnage, les pieds sont tournés vers l'extérieur, les filles sont représentées par un même type de coiffure comme le sont les garçons, etc. Selon les dires du professeur, les parents de cette enfant venaient de divorcer et l'enfant démontrait une inhibition à entrer en relation avec ses pairs. Il était donc possible de croire que cette fillette vivait des conflits affectifs importants pour le règlement desquels plus de huit rencontres étaient nécessaires. Allan soutient qu'il doit y avoir une évolution au niveau de l'ensemble des dessins de l'enfant pour parler d'un progrès. Or, cette élève a répété de façon stéréotypée ses schèmes graphiques jusqu'à la fin des

rencontres, elle nous laisse croire qu'elle n'avait pas encore résolu complètement ses conflits affectifs. Elle n'a donc pu utiliser pleinement son potentiel créateur lors du post-test. Sauf dans le cas présenté ci-haut, il est difficile d'avancer si à la fin des huit rencontres, tous les enfants avaient atteint une liberté émotionnelle suffisante leur permettant de répondre pleinement aux exigences du T.P.C.T. Puisque le niveau de créativité semble lié à une certaine forme de liberté émotionnelle (Torrance, 1965), il aurait été avantageux d'inclure à notre expérimentation un test de personnalité dans la vérification de ce corollaire. L'indication d'une bonne santé psychologique s'avère un facteur important de démonstration des habiletés créatives. Une telle indication nous aurait permis d'avancer dans l'affirmative ou dans la négative au sujet des quinze élèves qui ont participé aux rencontres de dessin périodique s'ils avaient bénéficié de douze rencontres. De plus, en augmentant à douze le nombre des rencontres, nous aurions atteint les normes prônées par Allan relativement à la moyenne des rencontres .

Le deuxième facteur susceptible d'expliquer les résultats non significatifs concernant l'effet du dessin périodique sur la créativité des sujets participants, porte sur le niveau de compréhension des instructions du T.P.C.T. par les élèves répondants. Nous avons remarqué, lors de la passation de ce test, la difficulté de plusieurs enfants à comprendre la tâche demandée, à chacun des sous-tests. Etant donné que la passation s'effectuait de façon collective et non de façon individuelle, il fut difficile de nous diriger vers chaque élève qui attendait la main levée, pour recevoir à nouveau et individuellement, l'instruction déjà donnée. Ceci explique, pourquoi certains enfants, ont manqué de temps pour écrire ou dessiner toutes leurs réponses. Selon les instructions du manuel, le T.P.C.T. peut être subi de façon collective par les enfants de troisième année et plus, et de façon individuelle pour les plus jeunes. Les sujets de notre échantillon se situaient précisément entre ces deux limites puisque l'épreuve s'est

déroulée en octobre, soit au début de leur troisième année scolaire. Il est donc possible que certains enfants n'aient pas encore atteint la maturité cognitive nécessaire à une réponse adéquate à ce test collectif et que leur rendement fût amélioré, s'ils avaient pu le passer de façon individuelle. Certains auteurs notent que les performances créatives qu'exige le T.P.C.T. sont très sensibles aux conditions de passation. Il est donc possible que la situation n'ait pas favorisé un rendement maximum de la performance créative de certains enfants et nous laisse croire que des résultats peu significatifs concernant l'effet du dessin périodique sur la créativité des enfants soient en partie affectés par le contexte de passation. Ce qui nous conduit à une telle interprétation des résultats, c'est aussi le fait que les enfants ont tous très bien compris, lorsque nous leur demandions, à chaque sous-test, de penser à des réponses auxquelles personne ne pourraient songer. Cette consigne réfère à la variable originalité, qui selon nos résultats statistiques, révèle une tendance plus marquée de l'effet du dessin périodique sur l'originalité verbale et figurée des sujets participants. Il semble donc que les variables originalité verbale et figurée renvoient à des consignes claires à l'esprit des jeunes et qui n'exigeaient pas un temps déterminé pour répondre. Cette raison nous porte à croire que ces variables donnent une meilleure image de la performance créatrice des enfants au niveau de leur originalité. Tandis que pour les autres variables, comme la fluidité (habileté à produire un grand nombre d'idées), la flexibilité (habileté à produire le plus d'idées différentes) et l'élaboration (habileté à rajouter plus de détails à une idée), les enfants réclamaient un plus long temps à démontrer leurs habiletés. Comme plusieurs élèves attendaient leur tour, pour une deuxième explication des instructions du début alors que les minutes s'écoulaient, il est possible qu'ils aient manqué de temps pour développer leurs réponses, d'où l'infériorité des résultats concernant l'effet du dessin périodique sur la créativité des sujets participants parce que les sujets du groupe expérimental ne pouvaient se démarquer des sujets du groupe contrôle à cause de ce facteur temps.

Le troisième facteur est le coefficient de test-retest du T.P.C.T. qui est relativement bas. En effet, puisqu'il se situe entre .60 et .70, il serait permis de croire que nos résultats ont pu en être affectés. De plus, l'échantillon de l'expérimentation est très petit, il ne représente qu'une classe d'une petite ville. Compte tenu des limites de temps et du fait qu'il n'y avait qu'une personne pour effectuer l'expérimentation, le nombre des sujets a été choisi pour respecter une limite raisonnable qui permettait l'utilisation des analyses statistiques présentées dans cette recherche. Toutefois, ce nombre restreint de sujets nous amène à croire que ceux-ci ne représentent peut-être pas fidèlement la population générale et ainsi, ne favorisent pas l'atteinte de résultats significatifs.

Jusqu'à présent nous avons élaboré sur les facteurs qui ont pu biaiser les résultats de l'expérimentation. Toutefois, malgré la présence de ces facteurs, nous observons quand même dans les résultats statistiques, une tendance appréciable au niveau de l'amélioration de l'originalité verbale et figurée du groupe expérimental. C'est-à-dire que les enfants qui ont participé aux rencontres de dessin périodique ont tendance à augmenter leur capacité créative au niveau de l'originalité verbale et figurée. Pour comprendre comment une personne peut démontrer cette dimension de la créativité, nous nous référons à Torrance (1974). Les résultats obtenus par un sujet sur l'originalité, dit-il, nous amènent à conclure en faveur de son habileté à produire des idées éloignées de l'évidence, du banal ou de l'établi. Une personne qui obtient un score élevé à cette dimension, possède l'habileté de produire des réponses originales, ce qui exige d'elle une habileté à retarder toutes gratifications immédiates et à réduire une tension visant à mettre de côté une réponse évidente, facile et ayant une qualité moindre. Pour obtenir

des solutions, cette personne peut donc effectuer un travail mental important, ce qui ne signifie pas de l'impulsivité. Pour parvenir à manifester ces habiletés, la personne se sent en confiance avec elle-même. Mais dans un premier temps, elle doit éprouver une acceptation inconditionnelle de son environnement pour intégrer cette confiance en elle qui la dispose à émettre des réponses originales. En ce sens, nous avons vu (définition créativité) que les conditions importantes qui favorisent le développement de la créativité réfèrent à un respect de l'enfant et à l'appui qu'il reçoit de ses idées et de ses projets (Cloutier et Renaud, 1990). Puisque ces conditions étaient étroitement liées à la relation avec l'enfant lors des rencontres de dessin périodique et qu'il n'y a pas de distinctions importantes entre l'accroissement de l'originalité verbale et figurée des sujets du groupe expérimental, nous croyons donc que la qualité de la relation avec les sujets de ce groupe lors des rencontres de dessin périodique a exercé une répercussion plus importante sur leur performance au niveau de l'originalité plutôt que le simple fait de dessiner. C'est à dire que d'avoir été respectés et soutenus, à travers leurs expressions graphiques, a valorisé les enfants: ils ont pu se sentir suffisamment en confiance, pour démontrer des habiletés telles que rapportées ci-haut, par Torrance, et d'obtenir des résultats plus élevés au niveau de l'originalité que ceux du groupe contrôle. D'autre part, comme Allan a toujours effectué ses recherches sur des populations problèmes, il se peut que le gain soit plus grand chez une telle population. En effet, si un enfant a pris du retard à cause d'un problème, on notera chez lui un gain plus grand lorsqu'on applique un remède. L'enfant déjà mieux en possession de son être même s'il peut profiter d'une telle technique, le fera probablement selon un écart moins marqué et c'est probablement un tel phénomène que nous observons ici, parce que nous avons testé une population normale.

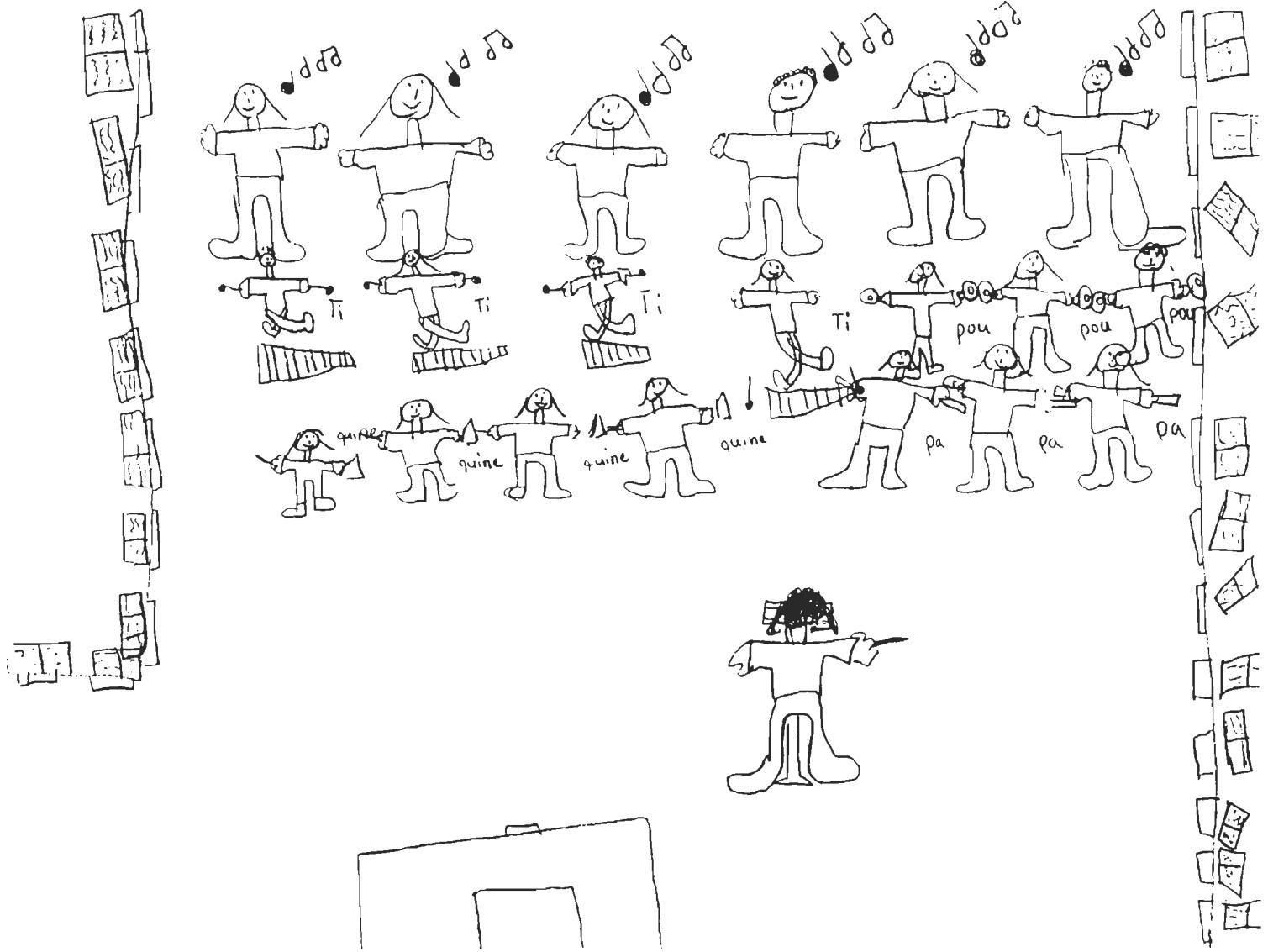
Conclusion

L'étude présentée voulait tenter de déterminer si le développement de la créativité chez l'enfant pouvait être influencé par le fait qu'on lui demande de dessiner périodiquement pendant un certain temps. Les résultats obtenus nous laisse entrevoir qu'il existe une tendance quoique non significative, de l'augmentation de l'originalité verbale et figurée des sujets qui ont participé aux rencontres de dessin périodique. Selon la littérature (Torrance, 1974), la capacité à démontrer de l'originalité en vue de résoudre un problème, fait appel à une habileté à produire des idées éloignées de l'évidence ou du commun. Le sujet doit avoir suffisamment confiance en lui et en son environnement pour émettre de telles idées. Or, la présente recherche laisse croire qu'il n'y a pas que le simple fait de dessiner qui conduit à une augmentation de l'originalité mais aussi le fait que la présence d'une personne significative exerce aussi un rôle très important sur l'évolution de la créativité, par l'écoute et le respect que cette dernière peut offrir à l'enfant qui dessine en sa présence. Il serait intéressant de constater dans quelle proportion le fait de dessiner périodiquement et l'écoute d'une personne significative produisent un impact sur le développement de la créativité de l'enfant. Cette observation pourrait être un sujet d'intérêt pour des études ultérieures qui s'intéressent au développement de la créativité chez l'enfant. Selon Torrance, on signale une diminution de la créativité tout au long du développement de l'enfant et ce, à partir de son entrée à l'école primaire. Considérant cette diminution et le fait qu'il soit possible de freiner cette baisse en s'appuyant sur les observations de la présente recherche, nous croyons utile d'encourager toutes formes d'études qui visent à une meilleure compréhension du développement de la créativité en vue de fournir des outils aux milieux de l'éducation et de la psychologie pour qu'ils puissent contribuer au développement de la créativité chez l'enfant.

Enfin, l'évolution non négligeable dans les changements observés pourrait guider ces études ultérieures concernant l'effet du dessin périodique sur la créativité. En ce sens, on pourrait émettre la suggestion d'utiliser un plus grand nombre de sujets, au moins le double de la présente recherche, pour diminuer les écarts-types de certains sous-tests que l'on a observé et qui ne favorisent pas une répartition des sujets selon une courbe normale. On pourrait aussi augmenter le nombre de séances du dessin périodique, pour en arriver à une moyenne de douze comme le suggère Allan (1988) afin que tous les sujets puissent avoir un minimum de temps pour résoudre leurs conflits affectifs qui pourraient affecter leur créativité. De plus, une attention particulière devrait être portée sur l'âge des sujets pour s'assurer d'un niveau de compréhension adéquat lors de la passation du T.P.C.T.. Il serait souhaitable qu'ils soient âgés d'au moins de 10 ans. On pourrait probablement aussi s'assurer d'une population uniforme en éliminant à l'aide de tests appropriés, les sujets trop perturbés.

Appendice A

Illustration d'un dessin d'enfant



Remerciements

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance pour les personnes qui ont collaboré et supporté notre travail. Nous remercions tout particulièrement, monsieur Jacques Débigaré qui a dirigé cette recherche avec une attention très supportante. De plus, soulignons l'importante collaboration des élèves de l'école primaire Amédée Boisvert de la région de Victoriaville ainsi que de leur professeure madame Denise Arsenault. Leur disponibilité et leur vivacité à participer à l'expérimentation, a permis la concrétisation de ce projet.

Et enfin, un merci tout spécial à Dany Pageau pour son support à la compréhension des analyses statistiques, à Alain Héroux, à soeur Thérèse Bernier et à Johanne Girard pour leur contribution à la correction et à la présentation de ce mémoire.

Références

Abraham, A. (1977). Le dessin d'une personne: le Test de Machover. Edition Issy-Les / Mouineaux: ed. scientifiques et psychologiques.

Abraham, A. (1976). Les identifications de l'enfant à travers son dessin. ed. Toulouse: Privat.

Allan, J. (1977a). Serial Drawing : A therapeutic approach with young children. Canadian counsellor, 12, 223-228.

Allan, J. (1978a). Serial storywriting: A therapeutic approach with young adolescent. Canadian Counsellor, 121, 132-137.

Allan, J. (1988). Inscapes of the child's world jungian counseling in schools and clinics. Spring Publications, Inc. Dallas, Texas.

Allan, J. (1989). Serial Drawing: A Jungian Approach with Children in Scaefer, Charles E. Innovative interventions in child and adolescent therapy. Toronto, Canada. J.Wiley and Son p. 99-132.

Allan, J. (1991). Correspondance (Allan et Brault).

Arieti, S. (1976). Creativity The Magic Synthesis. Basic Books, Inc., Publishers New York.

Arnheim, R. (1966). Vers une psychologie de l'art. éd. Seghers, Paris.

Arnheim, R. (1969). La pensée visuelle. Éd. Flammarion, France.

Beaudot, A. (1973). La créativité : recherches américaines. Paris : Dunod.

Boden, M.A. (1991). The Creative Mind : myths and mecanisms, ed : New York Basic Books.

Cloutier, R. et Renaud, A. (1990). Psychologie de l'enfant. ed. Gaëtan Morin.

Corman, L. (1982). Le test du dessin de famille. P.U.F. Paris.

Dalley, A.M (1984). Introduction. in Dalley, T. (ed) Art as therapy, London : Tavistock Publications.

Davis, G.A. (1989). Testing for Creative Potential. Contemporary Educationnal Psychology. 14, 257-274.

De Mèredieu, F. (1990). Le dessin d'enfant. Blusson, Paris.

Dileo, J. H. (1983). Interpreting children's drawings . ed. Brunner / Mazel, New York.

Dowd, T. (1989). The Self and Creativity: Several constructs in search of a theory. in Handbook of Creativity . Plenum Press, New York and London.

Dubuc, B. et Dudek, S.Z. (1984). Le développement de la production d'un dessin chez les enfants de l'école primaire. Enfance, no 2.

Dudek, S. Z. (1974). Creativity in Young Children-Attitude or Ability? Journal of Creative Behavior. Vol. 8, No. 4, p. 282-292.

Ferraris, A. O. (1980). Les dessins d'enfants et leur signification. éd. Marabout.

Ferrier, J.L. (1969). La forme et le sens. éd. Denoël / Gonthier, Paris.

Fleming, E.S. and Weintraub, S. (1962) Attitudinal rigidity as a measure of creativity in gifted children. Journal of Educational Psychology. 53. 81-85.

Gardner, H. (1982). Gribouillages et dessins d'enfants : leur signification. Bruxelles : Mardaga.

Goetz, E.M. (1989) The Teaching of Creativity to Preschool Children, in Handbook of Creativity. Plenum Press, New York and London.

Grossman, F.G. (1981). Creativity as a mean of coping with anxiety. The Arts in Psychotherapy. Vol. 8 pp. 185-192 Ankho International inc.

Harvey, S. (1989). Creative Arts Therapies in the classroom: A study of Cognitive, Emotional, and Motivational Changes. American Journal of Dance Therapy . Vol. 11 No.2 p. 85-100.

Hugue, R. (1955). Dialogue avec le visible. éd. Flammarion, France.

Torrance, E.P. (1972). Can we teach children to think creatively? The Journal of Creative Behavior, vol.6, no.2, 114-134.

Torrance, E.P. (1974). Torrance tests of creative thinking : Verbal tests forms A and B, Figural tests forms A and B. Xeros personal press Ginn and cie., Xeros educational cie..

Torrance, E.P. (1976). Tests de Pensée Créative. Centre de Psychologie Appliquée, Paris.

Williams, G.H. and Wood, M.M. (1977). Developmental art therapy. University Park Press.

Winnicott, D.W. (1971). L'enfant et sa famille. Paris : Payot.

Winnicott, D. W. (1975). Jeu et réalité l'espace potentiel. éd. Gallimard.

Winnicott, D. W. (1989). De La Pédiatrie à la Psychanalyse. édition Payot France.

Woodman, R. C. (1971). Creativity as a construct in personality theory The Journal of Creative Behavior, vol. 15 no. 1.

Yamamoto, K. (1963). Creative Writing an school achievement. School and society, 91, 307-308.

Pischel, G. (1976). Histoire mondiale de l'art . éd. Solar.

Rogers, C. (1972). Le développement de la personne. Paris : Dunod.

Stern, A. (1976). L'expression ou l'homo-vulcanus. éd. Delachaux et Niestlé S.A., Neuchatel.

Stewardson, J.B. (1986). Children's interpretations of their drawings (microforme) : a developmental study of strategies for emotional expression. Ottawa : Bibliothèque Nationale du Canada. Service des thèses canadiennes, 1987. Bibliographie : pp. 88-90, - Thèse (M.A.) - University of Guelph, Thèse sur microfiche.

Swartz, J. D. (1984). Torrance tests of creative thinking, in D. J. Keyser & R. C. Sweetland, Tests critiques, Vol. 6 p. 619-622. Kansas City: Test Corporation of America.

Talerico, C. (1986). The expressive arts and creativity as a form of therapeutic expérience in the field of mental health Journal of creative behavior. Vol.20 no.4 p.229.

Thomas, G. V. and Silk, . M. J. (1990). An introduction to the Psychology of Children's Drawings New York University of Press, Washington Square, New York.

Tomkins, C. (1973). Duchamp et son temps 1887-1968 . éd. Time Life.

Torrance, E. P. (1965). Rewarding Creative Behavior. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, N.J.

Lowenfeld, V. et Brittain, L.W. (1964). Creative and Mental Growth. 4ième édition The Macmillan Compagny, New York.

Machover, K. (1949). Personality projection in the drawing of humain figure Editions C.C. Thomas, Springfield.

Malchiodi, C. A. (1990). Breaking The Silence Art therapy with children from violent homes, Brunner/Mazel publishers, New York.

Martindale, C. (1989). Personality, Situation, and Creativity. In Handbook of Creativity, Plenum Press, New York and London.

Maslow, A.H. (1970). Motivation and personality .(2nd ed.) N.Y.C. : Harper.

Morin, P. et al. (1982). Recherche d'indices de créativité dans un contexte psychothérapeutique Revue Québécoise de Psychologie, Vol.3 no. 3 octobre.

Naumburg, M. (1973). An Introduction To Art Therapy : Studies of the "Free" Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents as a Means of Diagnosis and Therapy, Teacher College, Columbia University New York and London.

Oberlé, D. (1989). Créativité et jeu dramatique. Paris Méridiens Klincksieck.

Perkins, D. N. (1988). The possibility of invention. In Nature of creativity. Contemporary psychological perspectives. ed. Robert J. Sternberg. Cambridge University press: New York.

- Ives, S. W. (1984). The development of expressivity in drawing. British Journal Education Psychology. 54, 152-159.
- Jaben, T. H. (1985). Effects of instruction on elementary-age students' productive thinking. Psychological Reports. 57, pp.900-902.
- Kramer, E. (1971). Art as therapy with children ed. New York : Schocken Books.
- Krymko-Bleton, I. (1984). Le développement affectif normal de l'enfant et de l'adolescent. éd. Gaetan Morin.
- Kris, E. (1978). Psychanalyse de l'art . 1er édition Presses Universitaire de France.
- Leclerc, D. (1984). La dominance sociale versus la créativité non-verbale chez les enfants d'âge préscolaire. Thèse de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Leroux, Y. (1979). Interrelations entre divers indices de créativité chez les enfants de sixième année. Thèse de maîtrise. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lieberman, J. N. (1965). Playfulness and divergent thinking : An investigation of their relationships at the kindergarden level. Journal of genetic psychology, 107, p. 219-224.
- Lissitz R. W. and Willhoft J. L. (1985). A Methodological Study of the Torrance Tests of Creativity. Journal of Educational Measurement .22 p. 1-11.