



HAL
open science

La représentation émotionnelle en fonction du genre dans la production d'un dessin expressif

Olivia Brisse

► **To cite this version:**

Olivia Brisse. La représentation émotionnelle en fonction du genre dans la production d'un dessin expressif. Education. 2021. dumas-03436718

HAL Id: dumas-03436718

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03436718v1>

Submitted on 19 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Mémoire présenté par

Olivia BRISSE

Numéro étudiant :

Soutenu le

16 juin 2021, à Châteauroux

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Psychologie du développement

**La représentation émotionnelle en fonction du genre dans la
production d'un dessin expressif**

Dirigé par

Mme Magali NOYER-MARTIN

Devant une commission d'examen composée de

Mme Sabine VALLADE présidente, enseignante de l'université d'Orléans

Mme Sarian Angélique enseignante de l'université d'Orléans

Mme Magali NOYER-MARTIN directrice du mémoire

Année universitaire 2020-2021

Résumé français

L'identité sexuelle construite par l'enfant au cours de son développement lui permet de former peu à peu sa personnalité, ses compétences sociales et émotionnelles. Influencée par de multiples acteurs sociaux, cette identité s'organise sous forme de schéma de genre selon les comportements acceptés ou non par les mœurs sociales, modélisant ainsi le développement de l'enfant. Ainsi, cette étude s'intéresse plus particulièrement au développement de la reconnaissance émotionnelle selon le genre de l'enfant. A travers le support du dessin, une activité appréciée par les enfants mais aussi complexe, celle-ci mettant en jeu des processus émotionnels chez l'enfant, notre recherche repose sur la production de dessins de bonhommes joyeux et tristes. Le thème du bonhomme, par sa figuration humaine, est un support idéal dans l'analyse graphique des expressions émotionnelles. Au regard des productions de dessins dits expressifs de trois groupes d'âge d'enfants, de 3, 5 et 7 ans, il apparaît que l'expression émotionnelle se développe différemment selon le genre de l'enfant, les filles étant plus performantes que les garçons en termes de production de marqueurs graphiques émotionnels.

Mots clés : Identité sexuelle, Schéma de genre, Développement de l'enfant, Reconnaissance émotionnelle, Influence du genre, Dessin de bonhomme, Marqueurs émotionnels

Abstract

The sexual identity that a child builds up throughout their development allows them to gradually shape their personality, as well as their social and emotional skills. Influenced by numerous social factors, the child's personality builds itself around gender patterns defined by the behaviors that social ways accept or not, thus modeling the child's development. Therefore, this study takes a particular interest in the development of emotional recognition depending on the child's gender. Taking drawing – an activity appreciated by children but also complex, since it triggers emotional processes in the child – as a study support, our research relies upon the production of drawings representing happy and sad stick figures. The theme of stick figures, through its human figuration, is an ideal base for the graphic analysis of emotional expressions. Analyzing the production of drawings labeled as « expressive » made by three age of groups of children – of 3, 5 and 7-year-old – it appears that emotional expression develops differently depending on the child's gender, girls performing better than boys in terms of production of emotional graphic markers.

Keywords : Sexual identity, Gender patterns, Child development, Emotional recognition, Influence of gender, Stick figure drawings, Emotional markers

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Mme Magali NOYER-MARTIN, pour la qualité de ses conseils, sa disponibilité, ainsi que sa volonté de pousser mon travail vers l'excellence. Enfin, pour sa bienveillance qui m'a été d'un grand soutien moralement.

J'aimerais également remercier toute l'équipe pédagogique de l'INSPE de Châteauroux pour leurs enseignements et le confort apporté tout au long de ces deux années de Master, en dépit d'une situation sanitaire des plus inédites. Plus particulièrement, merci à Mr. David Catel, directeur de l'INSPE, pour son déterminisme sans faille à être présent pour ses étudiants.

De plus, je désire remercier les enseignants qui m'ont chaleureusement accueillis dans leur école afin que je puisse expérimenter mon travail de mémoire, et sans qui rien n'aurait pu être possible.

Un éternel remerciement à mes parents, pour leur éducation, leur soutien et leur amour inconditionnel, qui m'ont permis de poursuivre convenablement des études supérieures, et par conséquent ce travail de mémoire.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers Mathilde et Blandine, mes chères amies et futures professeures des écoles, pour tous les moments passés, leur écoute et leur soutien moral, qui ont été essentiels pour rester positive en cette année difficile.

Enfin, pour son aide précieuse, sa patience et toutes ses nombreuses qualités humaines, un immense merci à Baptiste, à qui tout mon respect et amour revient.

Table des matières

Remerciements.....	3
Introduction.....	6
Cadre théorique.....	8
Le développement émotionnel.....	8
Définitions.....	8
Emotions primaires : leurs manifestations.....	9
Les différences culturelles et individuelles dans l'expression des émotions primaires... ..	12
L'évolution du dessin.....	14
Du gribouillage à l'apparition du dessin figuratif.....	14
L'évolution du dessin du bonhomme : les contraintes motrices selon l'âge.....	14
Les types de dessin.....	17
3.1 Le dessin libre.....	17
Le dessin avec contexte.....	18
Intérêt du dessin expressif : production des émotions.....	18
Les marqueurs émotionnels.....	19
Les différences inter-individuelles dans le dessin.....	21
Problématique.....	23
Méthodologie.....	25
Participants.....	25
Tâches et Matériel.....	26
Les tâches.....	26
Le matériel.....	26
Les consignes.....	27
Analyse des dessins : la grille de points.....	27
L'entretien individuel.....	32
Procédure.....	32
Les échantillons de 3 et 5 ans :.....	33
L'échantillon de 7 ans :.....	33
Analyse de résultats.....	34
Les marqueurs littéraux.....	34
Analyse quantitative : le nombre de marqueurs littéraux utilisés.....	34
Quelques exemples prototypiques de dessins libres de l'échantillon de population... ..	37
Les marqueurs non littéraux.....	39
Analyse quantitative : le nombre de marqueurs non littéraux utilisés.....	39

Analyse qualitative : la nature des marqueurs non littéraux utilisés.....	41
La nature des marqueurs non littéraux : les différences d'utilisation selon l'émotion à représenter	43
Quelques exemples prototypiques de dessins libres et avec contexte de l'échantillon de population.....	46
Discussion	48
Interprétations des résultats	48
Une étude ouverte vers d'autres questionnements	51
Vers le cheminement d'une identité professionnelle.....	53
Bibliographie.....	55

Introduction

« Il est aisé de s'accrocher à ses stéréotypes et ses idées préconçues, on se sent ainsi rassuré dans sa propre ignorance » (Michelle Obama, 2012).

Les stéréotypes, qui permettent de catégoriser un groupe social selon des caractéristiques spécifiques, représentent des idées préconçues influençant notre manière de percevoir, de traiter et d'interagir avec ce dernier, l'enfermant dans un rôle limité par nos conceptions. Ces stéréotypes classent une personne selon son origine, ses caractéristiques physiques ou encore son sexe biologique. Ces derniers, appelés « stéréotypes de genre », ont une influence sur le développement social et émotionnel de l'individu (De Coster, 2006). En effet, un enfant se développe en observant et en imitant ce qui l'entoure afin de se socialiser et de développer son identité sexuelle. Cet apprentissage est donc influencé par son environnement quotidien tel que l'entourage familial, ou encore les médias. Les figures parentales, elles-mêmes catégorisées dans un rôle genré, transmettent leurs idées, parfois préconçues, et leurs espérances envers leur enfant selon s'il s'agit d'un garçon ou d'une fille, admettant ainsi les comportements à adopter ou non selon son genre. De fait, l'enfant adhère « aux normes, valeurs et rôles assignés à [son] sexe par [sa] culture d'appartenance » (Bergonnier-Dupuy & Mosconi, 2000). Cela a notamment des conséquences dans le développement émotionnel de l'enfant : par exemple, tandis que l'expression de la colère chez un garçon est permise, cela n'est pas le cas pour une fille, cette dernière pouvant en revanche exprimer sa tristesse (Niedenthal & Al., 2009).

Pour analyser ces effets de genre sur le développement émotionnel, nous avons utilisé un outil permettant d'observer les représentations et connaissances du réel de l'enfant : le dessin. Dans le cas de la représentation émotionnelle, il s'agit par ailleurs d'un dessin expressif. Parmi les thèmes de dessins privilégiés par l'enfant, nous nous sommes rapportés au dessin du bonhomme, un des premiers témoins de la représentation enfantine de la figure humaine. A travers ce type de dessin, l'enfant va donc produire ce qu'il connaît de son environnement social, celui-ci étant influencé par des rôles, traits, ou comportements associés au genre auquel il appartient. Ces questionnements ont donc guidé notre recherche vers la représentation des émotions en fonction du genre dans la production d'un dessin expressif, ainsi que son évolution

dans le temps. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes focalisés sur les deux émotions primaires perçues en premier chez l'enfant, à savoir la joie et la tristesse. Pour répondre à ce questionnement, des dessins de bonhommes joyeux et tristes ont été produits par des enfants d'âges différents (3, 5 et 7 ans), afin d'analyser si le genre a une influence sur les représentations émotionnelles dès le plus jeune âge ou bien au fur et à mesure que l'enfant se développe.

Ainsi, dans un premier temps, nous allons éclaircir les différentes notions évoquées précédemment, telles que le développement émotionnel chez l'enfant et le développement du dessin. Dans un second temps, nous pourrons alors présenter les modalités de notre étude, ainsi que son analyse pour tenter de valider ou d'infirmer les hypothèses initiales de notre problématique.

Cadre théorique

I. Le développement émotionnel

1. Définitions

L'humain est un être social doté d'émotions qui permettent de se connaître soi-même, de s'adapter et de comprendre autrui, ainsi que l'environnement dans lequel il se développe. Les émotions ont longtemps été perçues comme des phénomènes passionnels, allant contre la raison même de l'homme (Mikolajczak & Al., 2014). Les recherches menées à la fin du 20^e siècle donnent pourtant un tournant à la vision réductrice faite sur les émotions, en mettant en avant leurs fonctionnalités adaptatives, essentielles à l'humain pour vivre en sécurité dans son propre environnement et développer des comportements adaptés aux situations rencontrées (Frijda, 1986). De ce fait, la survie de l'espèce humaine tient notamment de cette capacité à éprouver et identifier ses propres émotions, puisque ces dernières nous informent « sur nous-mêmes, sur le monde extérieur et sur les rapports que nous entretenons avec ce dernier ». (Mikolajczak & Al. 2014). L'émotion, connue comme un ressenti subjectif, renvoie pourtant à plusieurs autres facettes (Scherer, 2001). Elle passe ainsi par la dimension de l'expérience subjective et celle de la pensée, toutes deux provoquées par une situation de vie suscitant une émotion. L'émotion renvoie également à ces modifications biologiques observables, tant à travers les modifications neuronales qu'à travers les manifestations physiques que suscitent une émotion éprouvée. Enfin, ces différentes facettes nous renvoient généralement à une tendance à l'action, une sorte d'impulsion induite par l'émotion éprouvée : la peur nous pousse par exemple à fuir ou à rester immobile (Mikolajczak & Al. 2014).

En outre, l'émotion est catégorisée en deux types : l'émotion primaire et l'émotion secondaire. Une émotion est dite primaire lorsqu'elle est perçue de manière universelle, c'est-à-dire qu'elle est présente dans toutes les cultures et exprimée physiquement de manière similaire (Mikolajczak & Al., 2014). Selon la classification élaborée par le psychologue Paul Ekman (1972), les émotions primaires se comptent au nombre de six : la joie, la tristesse, la peur, la colère, le dégoût et enfin la surprise. Ces émotions sont donc innées et indépendantes de notre environnement. A l'inverse, les émotions secondaires résulteraient de la combinaison entre plusieurs émotions

primaires et ne possèderaient donc pas cet aspect d'universalité (Mikolajczak & Al. 2014). Celles-ci sont acquises au cours de notre développement et ne remplissent pas de fonctions biologiques adaptatives spécifiques, contrairement à une émotion primaire.

2. Emotions primaires : leurs manifestations


2.1 Les expressions faciales émotionnelles







Dans son développement émotionnel, l'être humain porte un intérêt particulier au visage humain dès sa petite enfance. En effet, l'identification d'une émotion passe en premier lieu par l'observation de l'expression faciale (Mikolajczak & Al. 2014). Il s'agit ici du moyen le plus rapide et reconnaissable du corps humain d'identifier ce qu'autrui ressent. Or, selon que l'émotion ressentie soit primaire ou secondaire, l'expression faciale peut être trompeuse. En effet, puisqu'une émotion secondaire n'est pas innée mais acquise tout au long de l'expérience de vie de chacun, une expression faciale peut cacher une autre véritable émotion. Afin d'illustrer ce propos, prenons l'exemple de l'émotion de honte : nous pouvons ressentir cette émotion et malgré tout sourire à autrui.

Au sujet des émotions primaires, celles-ci sont innées et universelles. Par leur universalité, elles possèderaient donc également une expression faciale propre à chacune, mettant en avant un pattern de réponses spécifiques selon l'émotion éprouvée. De fait, les six émotions primaires ont été classifiées selon des caractéristiques spécifiques d'expressions faciales émotionnelles.

Tableau 1 : Les caractéristiques faciales des six émotions primaires

(Sources : Illustrations d'expressions faciales issues du « Montreal Set of Facial Displays of Emotion » (MSFDE). Caractéristiques issues de « Les Compétences Emotionnelles », (Mikolajczak & Al. 2014))

Emotion	Caractéristiques de l'expression faciale
Expression neutre 	Tous les muscles du visage sont détendus

<p>Tristesse</p> 	<p>Visage tombant Commissures des lèvres abaissées Position oblique des sourcils Pleurs éventuels</p>
<p>Joie</p> 	<p>Visage détendu Sourire Rire éventuel Coin des lèvres tiré vers l'arrière Pommettes relevées Plissement au coin des yeux</p>
<p>Peur</p> 	<p>Yeux grands ouverts Bouche légèrement entrouverte Lèvres légèrement tendues Sourcils levés</p>
<p>Dégoût</p> 	<p>Visage fermé Sourcils en « V » Yeux plissés Lèvre supérieure tirée vers le haut Nez froissé Pommettes relevées</p>
<p>Colère</p> 	<p>Sourcils plissés Lignes verticales entre les sourcils Soulèvement des paupières Bouche fermée Lèvre inférieure vers l'avant et lèvres serrées</p>
<p>Surprise</p> 	<p>Sourcils levés Yeux écarquillés Bouche entrouverte</p>

Ajouté au caractère universel de son expression faciale, une émotion primaire se distingue également par sa spontanéité, sa vitesse de déclenchement et sa durée limitée, permettant ainsi à celui qui observe d'identifier automatiquement ce que ressent l'autre. Ainsi, la reconnaissance et la verbalisation des expressions faciales des émotions primaires débutent précocement avec la joie vers l'âge de 3 ans (Widen et Russel, 2003) et la tristesse vers 3 ou 4 ans. Concernant la peur, la colère, le dégoût et enfin la surprise, celles-ci sont identifiables lorsque l'enfant est plus âgé, entre 8 et 11 ans.

2.2 Les autres manifestations de l'émotion : physiques et verbales

Afin d'identifier une émotion, deux communications sont plausibles : la communication verbale et la communication non verbale, à travers des manifestations physiologiques.

Premièrement, ressentir une émotion passe par la transmission de l'information émotionnelle via la parole. De fait, ce n'est que vers 3 ans que l'enfant sera capable de reconnaître et nommer l'expression de joie (Widen & Russel, 2003), puis de colère et de tristesse vers 5 ans, tandis que l'expression verbale du dégoût et de la surprise apparaît vers 6 ou 8 ans (Brun, 2001).

De plus, bien que les expressions faciales soient le moyen le plus commun de manifester une émotion, notre corps renvoie d'autres messages dits non verbaux qui permettent à autrui d'observer quelle émotion nous ressentons : la posture, le regard ou bien les gestes. Dans une conversation, le regard permet d'indiquer à l'interlocuteur l'intensité de l'émotion ressentie, plutôt que sa nature. En effet, selon que le regard soit plutôt persistant ou bien fuyant, notre interlocuteur va détecter une information émotionnelle (Argyle & Cook, 1976). La posture et les gestes ont également leur importance puisque notre corps associe différents mouvements spécifiques selon l'intensité de l'émotion ressentie (Darwin, 1872) :

- La tristesse se traduirait par une posture repliée sur la poitrine, une immobilité, tête penchée vers l'avant
- La joie se reflèterait quant à elle par une posture droite, secousses du corps, hochements de la tête, frappements des mains et des pieds, sauts de joie etc.

3. Les différences culturelles et individuelles dans l'expression des émotions primaires

3.1 *Les display rules, ou règles d'affichage (Ekman, 1969)*

Bien que les émotions primaires soient exprimées de façon universelle par le biais des expressions faciales émotionnelles, l'environnement social d'un individu va lui aussi avoir une influence considérable dans le développement de ces expressions émotionnelles. Ekman (1969) s'est intéressé à ce phénomène social dans ses recherches. Selon sa théorie, l'individu apprendrait dès l'enfance à moduler ses expressions faciales émotionnelles selon le contexte, la personne et la manière dont ces dernières seraient appropriées. De fait, il mettra en avant un concept de règles d'expression des émotions, *les display rules*, que chaque individu respecte selon la société ou le contexte culturel dans lequel il vit (Ekman & Al. 1969). A titre d'exemple, une étude menée par Ekman & Al. (1969) a permis l'observation de personnes japonaises et américaines qui ont été comparées dans leur manière d'exprimer leurs émotions lorsque ces derniers regardaient un film d'horreur. Si dans un contexte de solitude les deux groupes testés réagissaient de manière similaire, les Japonais se mettaient à refouler leur peur et à sourire lorsqu'ils étaient en présence d'un expérimentateur. En effet, la culture japonaise proscrit l'expression des émotions en public, privilégiant une neutralité raffinée. Cette étude révèle plusieurs points : les expressions faciales sont universelles peu importe la culture de l'individu, mais celles-ci sont soumises à une influence importante de l'environnement social et culturel.

3.2 *Les effets du genre*

Être une fille ou un garçon : d'un point de vue biologique, il s'agit tout d'abord d'une appartenance à un sexe spécifique. Mais se sentir fille ou garçon ne relève pas seulement de nos attributs physiques, mais également de la prise en compte du développement psychologique et social de l'individu, à travers « la prise de conscience de soi en tant qu'individu sexué » ainsi que son « adhésion aux normes, valeurs et rôles assignés à chaque sexe par la culture d'appartenance » (Bergonnier-Dupuy & Mosconi, 2000). En psychologie développementale, le principe d'identification sexuée, ou identité du genre, désigne le sentiment d'appartenance à son groupe sexuel selon des normes prédéfinies à chacun des deux sexes biologiques par la société.

Concernant ce processus d'appartenance et d'adhésion à ces normes sociales mises en place, deux principaux modèles théoriques psychologiques tentent de l'expliquer. Le modèle cognitivo-développemental (Kolhberg, 1966) d'abord, désigne trois stades relatifs à la compréhension de son genre d'appartenance par l'enfant. Après un premier stade, à 2 ans, basé sur la catégorisation physique d'un homme et d'une femme ainsi que son auto-classification dans l'une de ces cases, l'enfant passe au stade de la « stabilité du genre » vers 3 ou 4 ans, période durant laquelle il comprend que le genre acquiert une stabilité dans le temps. Enfin, à l'âge de 5 ans, l'enfant comprend que ce genre est stable mais également constant, peu importe la situation ou le temps. Ces étapes dans le développement de l'identité sexuée permettent à l'enfant d'en avoir une compréhension stable et définitive à l'âge de 7 ans. En outre, le modèle de l'apprentissage social (Mischel, 1970 ; Bandura, 1977) explique l'importance de « l'imitation par l'enfant du modèle de son propre sexe » (Bergonnier-Dupuy & Mosconi, 2000) ainsi que l'influence considérable de l'environnement social dans le renforcement, dit différencié, de ces imitations. Ce renforcement différencié est tenu en majeure partie par les parents, c'est-à-dire qu'ils vont influencer positivement ou négativement des comportements ou activités jugés adéquats ou non, selon la représentation qu'ils ont eux-mêmes du genre de leur enfant. Nous observons notamment ce phénomène à travers leur manière de jouer avec l'enfant, mais aussi le choix typé sexuellement des jouets ou des activités. Selon une étude sociologique (Vincent, 2001), les garçons recevraient ainsi plus de jouets du domaine mécanique à tendance agressive, alors que les filles se voient proposer des jouets à but imitatif, liés à des activités domestiques ou maternelles (ménage, cuisine, poupons).

L'activité du dessin montre notamment des différences genrées chez l'enfant, en particulier dans le choix des couleurs utilisées ou des dessins de bonhommes, ce dernier privilégiant nettement la représentation de son sexe d'appartenance (Baldy, 2002). Il s'agit de prendre en compte ces deux modèles pour comprendre comment s'identifie un enfant et la manière dont participent les stéréotypes, à savoir une représentation préconçue d'un sujet ou groupe de sujet, à leur construction identitaire du genre. De surcroît, à l'âge de 3 ou 4 ans, l'enfant associe donc des activités de jeu liées à sa représentation stéréotypée du genre, mais développe également des représentations typées de sa propre personnalité et caractéristiques physiques en tant qu'homme ou femme : un homme serait donc grand et fort tandis qu'une femme serait

plus faible, douce et petite (Cowan & Hoffman, 1986). Cette influence sociale, amenée par les parents mais également par les pairs ou encore les médias véhiculant des stéréotypes de genre, apporte de multiples informations sur l'environnement dans lequel se développe l'enfant et constitue un schéma de genre (Martin et Halverson & Bem, 1981), par lequel celui-ci va catégoriser cognitivement « les objets, les comportements, les traits de personnalité, les rôles en féminin et masculin » qui seront par la suite « associés à son propre sexe » (Zaouche-gaudron & Rouyer, 2002).

II. L'évolution du dessin

L'activité du dessin, qui peut être définie comme la simple volonté de laisser une trace sur une feuille, est en réalité une action complexe qui met en jeu « des processus moteurs, cognitifs et émotionnels » importants dans le développement de l'enfant (Picard, Baldy, 2012).

1. Du gribouillage à l'apparition du dessin figuratif

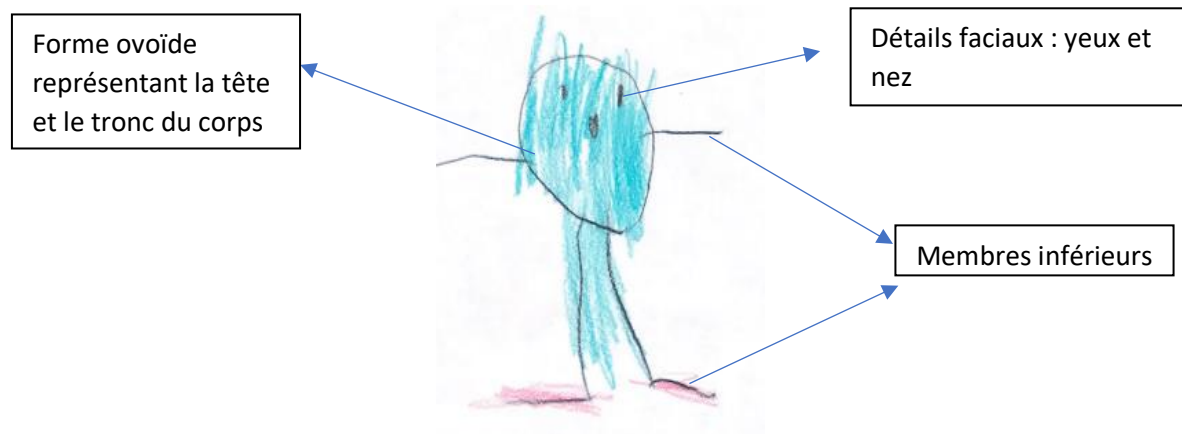
Pour Baldy (2002), l'enfant débute ses premières intentions de dessin par des traces graphiques, autour de 12 mois. Cette réelle décharge motrice lui permet avant tout d'explorer le matériel (le crayon) et le support (la feuille) et de se focaliser sur le plaisir procuré par la production d'un résultat, par le biais de son action graphique. Vers 2 ans, ce stade de gribouillages s'évanouit et laisse apparaître une intention figurative, à partir du moment où l'enfant commence à interpréter et verbaliser les formes qu'il dessine. Luquet (1927) parle de « stade du réalisme fortuit ».

2. L'évolution du dessin du bonhomme : les contraintes motrices selon l'âge

Vers 3 ans, l'activité du dessin devenant de plus en plus consistante, l'enfant comprend que sa production peut représenter un objet connu, et va ainsi se laisser guider par son intention graphique avant de commencer son dessin, afin que celui-ci soit le plus réaliste possible. Il accompagne donc cette recherche intentionnelle par des stratégies graphiques pour ainsi produire son dessin de manière séquentielle et organisée (Baldy, 2002). Malgré cette intention figurative, le réalisme du dessin est dit « manqué » selon Luquet (1927), à cause de l'écart entre la volonté de l'enfant à dessiner le réel et ses capacités graphiques à le dessiner. Ce stade est observable à travers diverses tentatives et maladresses graphiques, rendant le dessin difficilement

identifiable. Selon Baldy (2002), c'est également vers 3 ans que la représentation de la figure humaine fait son apparition dans le dessin, de manière reconnaissable, à travers le bonhomme « têtard ». Selon Baldy, il s'agit du « bonhomme réduit à sa plus simple expression ». En effet, le bonhomme têtard est caractérisé par une forme globale de rond, avec en dedans des détails faciaux (les yeux, la bouche) et en dehors des membres extérieurs (jambes, bras). Ici, la forme ovoïde est représentative à la fois de la tête et du tronc (le corps).

Exemple d'un dessin de bonhomme têtard d'un enfant de 3 ans :



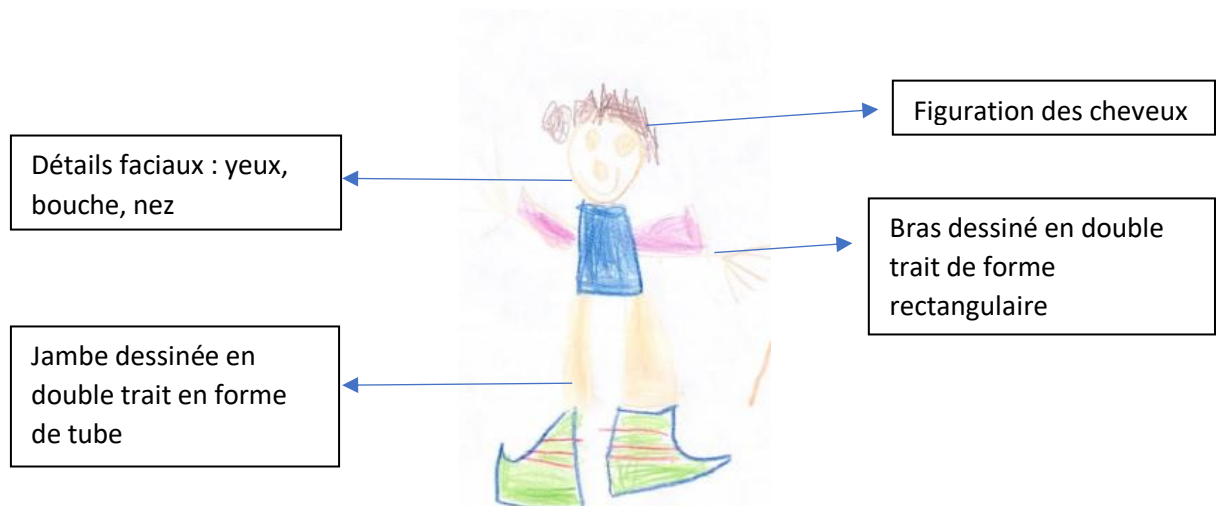
A l'âge de 5 ans, l'enfant comprend qu'il n'a pas la capacité de dessiner les détails réels de l'objet voulu, et va plutôt chercher à montrer ce qu'il sait dessiner du réel. Ce stade, présent de 4 à environ 8 ans, se dit « intellectuel » selon Luquet (1927). En effet, la maturation cognitive de l'enfant lui permet de progresser à travers ses gestes graphiques mais aussi de sa connaissance de l'environnement qui l'entoure. Les procédés graphiques utilisés se multiplient :

- La transparence : la figuration de tous les détails d'un objet, comme les quatre jambes d'un chien dessinés sur le côté
- Le rabattement : comme les oreilles décollées d'un visage
- La représentation schématique : comme la représentation de chaque cheveu d'un personnage

Concernant le dessin du bonhomme, le bonhomme têtard est remplacé par le bonhomme conventionnel « tube ». Ce type de bonhomme est caractérisé par l'apparition des parties prédominantes du corps humain, à savoir : la tête ainsi que les

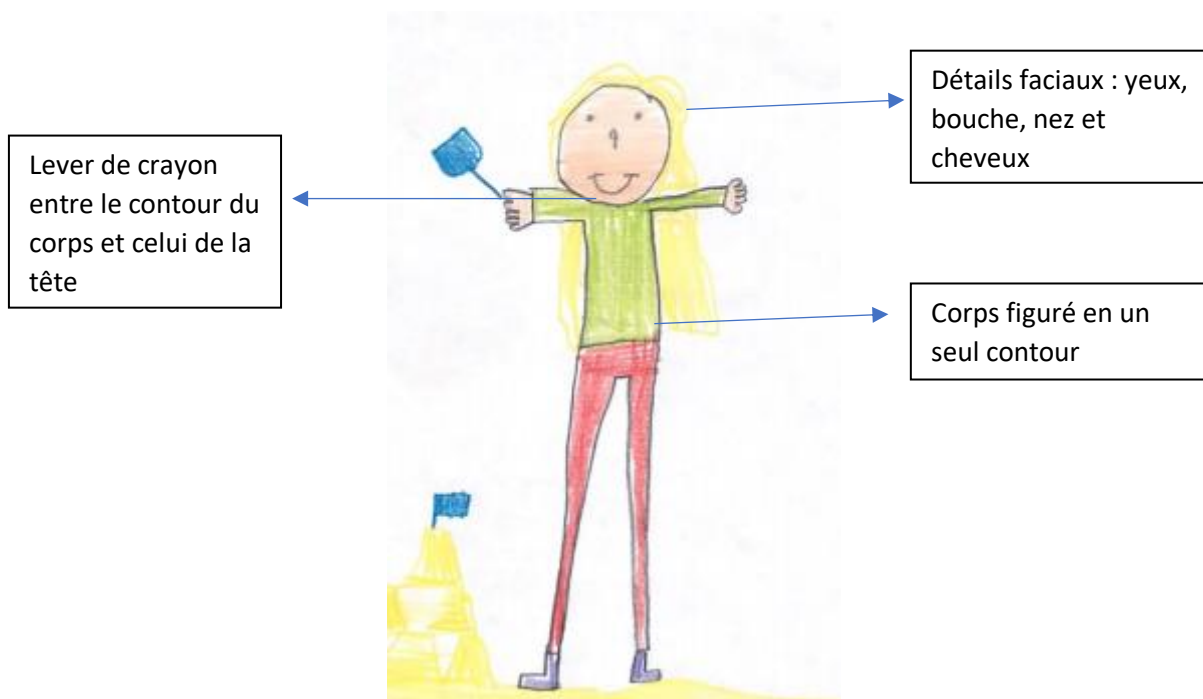
détails du visage (yeux, bouche, nez), le tronc, et les membres extérieurs (bras, jambe). De plus, la spécificité de ce bonhomme « tube » s'explique par la volonté de l'enfant de figurer les membres extérieurs « par une région de l'espace délimitée par des doubles traits en forme de rectangle ou de tubes » (Baldy, 2002). Dans l'exécution de son dessin, l'enfant planifie la production d'une partie après l'autre, le bonhomme étant visualisé comme un tout composé de parties distinctes.

Exemple d'un dessin de bonhomme conventionnel « tube » d'un enfant de 5 ans :



A l'âge de 7 ans, vers la fin du stade de réalisme intellectuel (Luquet, 1927), nous observons dans le dessin du bonhomme une amélioration dans la souplesse globale du corps humain, à travers les articulations des épaules ou encore du bassin (Baldy, 2002). En effet, l'enfant maîtrise de plus en plus le tracé graphique de la silhouette humaine, laissant place à un autre type de bonhomme : le bonhomme contour. Tel qu'il est nommé par Baldy (2002), ce dernier est figuré comme une enveloppe organique, à l'image du corps humain réel. « La procédure d'exécution, planifiée globalement, met en relation le local et le global, intégrant chaque partie dans un tout cohérent » (Baldy, 2002). En revanche, la figuration de la tête et du corps sont exécutés séparément, ces deux parties perçues comme un assemblage pour former un bonhomme. De surcroît, le geste graphique de l'enfant est de plus en plus précis, la production d'un contour exigeant un tracé ajusté et fluide, puisque l'enfant ne doit ni lever le crayon ni s'arrêter. Cette amélioration graphique est notamment dû, en parallèle, à l'apprentissage de l'écriture cursive à l'école élémentaire.

Exemple d'un dessin de bonhomme contour d'un enfant de 7 ans :



3. Les types de dessin

La production d'un dessin relève des capacités graphiques d'un enfant mais également du support utilisé et du type de tâche demandé à l'enfant. Ainsi, l'activité du dessin peut être une production dite libre, ou avec un contexte.

3.1 Le dessin libre

Selon la pédagogie de Freinet (1938), le dessin est le moyen par lequel l'expression de soi de l'enfant peut surgir librement, une activité par laquelle il peut créer et y faire apparaître sa pensée. Dans cette perspective, le dessin est visualisé comme un langage permettant d'apprendre et développer sa connaissance du monde. Pour la pédagogue, pratiquer le dessin librement doit précéder l'apprentissage des techniques de dessins, considérant cet enseignement comme la cause même de la mort de l'esprit. Dans cette approche de dessin libre, il s'agit de prendre en compte le fait que l'enfant soit seul avec lui-même et ses représentations, sans que le point de vue d'un adulte vienne interférer la création de l'enfant sous quelque forme que ce soit.

3.2 Le dessin avec contexte

L'apport d'un contexte, c'est-à-dire d'une consigne, à un dessin influence également la production de celui-ci. En effet, lorsqu'une consigne est énoncée, celle-ci apporte un contexte spécifique au dessin, comme un lieu, un événement, une émotion etc. S'appuyer sur une consigne précise peut permettre à l'enfant de dépasser ses propres capacités de dessin et de se laisser aller vers la production d'autres détails, marqueurs, qu'il n'aurait pas particulièrement utilisés dans le cas d'un dessin libre. Des épreuves de dessin avec contexte, « dessins à thèmes », sont par ailleurs mis en place dans de nombreux tests psychologiques de dessins (Cognet & Cognet, 2018). Parmi ces tests, celui de *la Dame de Fay* nous permet d'illustrer le bénéfice de



l'apport d'une consigne à un dessin. Pour la production de ce dessin, la consigne est la suivante : « Une femme se promène et il pleut. » A partir de cela, l'enfant possède déjà plusieurs informations : une femme, de la pluie, une promenade, un paysage et certainement la recherche d'un moyen de s'abriter (Fay, 1933). La dynamique des dessins étudiés à posteriori indique que l'ajout de cette consigne, qui pousse l'enfant à l'imager et à apporter des détails spécifiques au dessin, le pousse vers une interprétation émotionnelle de celui-ci. Lors d'entretiens

programmés avec les enfants après leur production de dessin, le chercheur s'est rendu compte que nombre d'entre eux visualisaient la Dame de Fay comme quelqu'un de triste, de dépressive. Comme le montrent les deux dessins ci-contre, tirés du test de Fay, une enfant associe même la joie avec le beau temps et la tristesse avec l'apparition soudaine de la pluie lors de la promenade du personnage. De fait, il s'avère que « certaines thématiques (pluie, parapluie) vont agir comme des condensations symboliques » (Cognet & Cognet, 2018) influençant la production de dessin de l'enfant.

4. Intérêt du dessin expressif : production des émotions

La compréhension ainsi que l'identification des émotions constituant une étape importante dans le développement de l'enfant, plusieurs tâches sont mises à sa disposition afin qu'il puisse reconnaître efficacement les différentes émotions primaires, notamment mises en jeu dans les expressions faciales. De surcroît, le dessin dit expressif est un type de dessin utilisé dans ce travail de compréhension et

reconnaissance émotionnelle, puisqu'il permet à l'enfant de laisser transparaître son ressenti personnel et sa pensée. Concernant les thèmes de dessins, la représentation du bonhomme est spécifiquement étudiée dans le cadre de recherches portées sur les émotions (Baldy, Picard, 2012). En effet, le dessin d'un bonhomme, qui est une « représentation graphique de la figure humaine, constitue un support privilégié d'analyse du développement de l'expression des émotions d'un point de vue graphique » (Brechet, Picard & Baldy, 2007)

Bien que notre recherche porte sur la dimension développementale de la représentation du bonhomme dans le dessin expressif, le dessin du bonhomme est le fruit de plusieurs autres approches théoriques dans le domaine de la psychologie. Dans la psychologie cognitive, le dessin est un indicateur de la maturité intellectuelle de l'enfant, à travers notamment le nombre et le genre de détails présents dans la production du dessin (Goodenough, 1957). Pour la psychologie psychanalytique, le dessin du bonhomme est sous-jacent à une représentation inconsciente de son propre corps, tant dans ses aspects relationnels qu'environnementaux, amenant ainsi l'enfant vers la construction même de sa personnalité (Dolto, 1984). Entre autres, à travers une démarche développementale, le travail de compréhension des émotions peut se faire au travers d'une tâche de dessin expressif, comme le montre l'étude de Picard & Al. (2007), cette dernière étudiant la capacité de l'enfant à représenter une émotion à travers le dessin.

4.1 Les marqueurs émotionnels

Dans l'étude menée par Picard & Al. (2007), une tâche de dessin expressif d'un personnage est proposée aux enfants. Dans ce type de dessin, plusieurs stratégies sont utilisées par l'enfant pour faire apparaître l'émotion dans sa production de dessin ; ce sont les marqueurs émotionnels. Parmi ces marqueurs, nous en distinguons deux catégories : le marqueur émotionnel littéral et le marqueur émotionnel non littéral.

4.1.1 Le marqueur littéral

Le marqueur littéral se caractérise par une représentation concrète et connue de l'émotion par l'enfant, à travers l'expression faciale d'un personnage. En effet, l'expression du visage est la manière la plus sociale de représenter les émotions, et celle à laquelle l'enfant est le plus confronté dans son quotidien. Ainsi, ce marqueur

fait son apparition très tôt dans le dessin expressif, à savoir aux alentours de 3 et 4 ans, à travers les caractéristiques faciales du bonhomme têtard.

4.1.2 *Le marqueur non littéral*

A l'inverse du marqueur littéral, le marqueur non littéral possède deux styles de communication : le style abstrait et le style concret. Le style abstrait est caractérisé par des indices non figuratifs émotionnels, à savoir :

- Les propriétés connues des couleurs : noir ou gris pour la tristesse, jaune pour la joie...
- La taille des objets : plus ou moins petits ou grands selon l'intensité de l'émotion
- Les symboles : le cœur est un symbole de l'amour

Le style concret est quant à lui caractérisé par des indices figuratifs tels que :

- Des objets : un orage pour la tristesse, un arc-en-ciel pour la joie
- La personnification de ces objets : des larmes sur une fleur pour la tristesse, ou un sourire pour la joie...
- L'utilisation de mots connotés émotionnels

Contrairement aux marqueurs littéraux qui se manifestent rapidement dans le dessin de l'enfant, les marqueurs non littéraux ne se développent que très lentement avant l'âge de 7 ans. A partir de cet âge est également possible d'observer la présence de tous les marqueurs émotionnels dans un même dessin : le marqueur littéral, le style concret et style abstrait du marqueur non littéral. Même si cette période est significative dans l'utilisation de marqueurs non littéraux, il est pourtant possible de les observer avant l'âge de 7 ans, comme le démontre l'étude de Picard & Al. (2007). En effet, les résultats révèlent la présence de marqueurs non littéraux dans les dessins d'enfants plus jeunes, au travers des représentations émotionnelles par le biais des couleurs ou la personnification d'objets (sourire sur un arbre par exemple).

De surcroît, bien qu'il puisse être présent dans quelques dessins d'enfants plus jeunes, le style abstrait se développe moins rapidement que le style concret du marqueur non littéral. Cette différence de développement est due notamment au choix du dessin : un dessin libre ou un dessin avec contexte. Ainsi, il est remarqué que le marqueur non

littéral abstrait n'est que très peu présent dans un dessin libre, au contraire d'un dessin avec l'apport d'une consigne. En effet, si l'enfant obtient comme consigne l'utilisation d'une seule couleur pour représenter une émotion spécifique, il se focalisera sur celle qui représente le mieux cette dernière.

Entre autres, l'étude menée par Picard & All. (2007) montre que l'enfant a un intérêt particulier pour le thème du dessin de personnage dans la représentation d'une émotion. En effet, ce dernier semble faciliter l'utilisation d'un marqueur littéral (présent dans 42.5% des dessins d'enfants de 7 ans), bien que l'utilisation de deux types de marqueurs soient également produits dans ce thème de dessin.

4.2 Les différences inter-individuelles dans le dessin

4.2.1 L'influence sociale sur l'âge

« Le développement de l'individu est le produit de l'intervention de trois systèmes dont les effets se combinent dans une boucle : le système biologique [...] ; le système culturel [...] ; le système des événements singuliers qui surviennent dans la vie de chacun. » (Baldy, 2002)

Ainsi, selon l'environnement dans lequel se développe un enfant, des différences entre chaque individu peuvent se percevoir dans l'évolution du dessin. Des modèles théoriques sont mis en avant, généralement par tranche d'âge, afin de catégoriser l'évolution du dessin dans l'enfance. Il s'agit de prendre en compte que certains enfants, au vu de leur contexte culturel et familial, peuvent être plus ou moins en avance dans les stades énoncés ultérieurement.

4.2.2 L'influence sociale sur le genre de l'enfant

Par « le poids des déterminants socioculturels dans la construction de l'identité » (Baldy, 2002), on observe également des différences de genre dans les productions de dessins d'enfants, et notamment dans les dessins de bonhomme. En effet, il s'avère que les garçons ont plus tendance à dessiner des bonhommes mâles, et les petites filles des bonhommes femelles (Baldy, 2002), en respectant ainsi leur rôle de genre propre à leur sexe.

De plus, il semble que le genre ait une influence sur le choix des marqueurs émotionnels utilisés dans le dessin expressif du bonhomme. En effet, l'étude de Picard

& Al. (2007) indique qu'à l'âge de 7 ans, les filles utilisent plus facilement des marqueurs littéraux dans le dessin expressif d'un personnage qu'un garçon du même âge (34.2% contre 19.2% selon l'étude), tandis que ces derniers semblent être plus sensibles à l'utilisation d'une méthode combinatoire, alliant marqueurs littéraux et non littéraux abstraits et concrets (9.2% contre 2.5% selon l'étude). En revanche, le taux de présence du dessin expressif est le même entre les deux sexes dans la production d'un dessin de personnage (Picard D., Brechet C. & Baldy R., 2007).

Problématique

Les recherches menées en psychologie sur le développement émotionnel de l'enfant mettent en exergue les fonctionnalités adaptatives des émotions. En effet, même si leurs expressions faciales sont universelles dans le monde, l'environnement dans lequel se développe chaque individu influence la manière de les exprimer. D'une part, notre culture sociale nous incite à moduler nos expressions émotionnelles selon la situation contextuelle dans laquelle nous nous situons, ou la personne à laquelle nous nous adressons. D'autre part, cette influence sociétale a des conséquences sur le développement de l'identité sexuée de l'enfant dans sa propre construction identitaire. En effet, par le biais de l'imitation par modèle de son propre sexe, notamment à travers ses figures parentales, l'enfant se construit un schéma de genre influencé par les stéréotypes de genre, eux-mêmes induits par les mœurs sociétales. De fait, l'enfant catégorise son appartenance sexuelle à des comportements, traits de personnalité et rôles prédéfinis.

Le développement émotionnel et l'apparition du dessin figuratif montrent une complémentarité dans cette intention de l'enfant à suivre ses propres modèles de représentation du réel. A travers les stades du développement du dessin du bonhomme (Luquet, 1927 ; Baldy, 2002), on observe que l'intention graphique évolue en fonction de l'âge de l'enfant, de manière à représenter le bonhomme le plus humainement possible. Cette intention amène l'enfant à produire un dessin dit expressif, le dessin du bonhomme se caractérisant par ce qu'il connaît le mieux de l'humain : le visage. Comme le montre l'étude de Picard & Al. (2007), l'enfant a tendance à utiliser des marqueurs émotionnels dans sa production de dessin du bonhomme. Il en existe deux types : les marqueurs littéraux et les marqueurs non littéraux. De fait, l'utilisation de ces marqueurs augmente lorsqu'il est exigé de l'enfant de se focaliser sur une émotion particulière que ressent le bonhomme à dessiner (Fay, 1933). Ainsi, l'étude montre des différences notables entre les types de marqueurs émotionnels produits dans les dessins de bonhommes des filles et des garçons, à l'âge de 7 ans, exposant une influence du genre dans le rapport aux émotions de l'enfant. Il nous semble pertinent de mener une recherche plus approfondie sur ces différences genrées. En effet, il est intéressant de se demander si le schéma de genre construit

par l'enfant est influencé dès son plus jeune âge par les modèles sociétaux qui l'entourent, et si cela a une incidence sur la représentation d'une émotion spécifique dans le dessin du bonhomme.

Notre question de recherche émerge alors :

En fonction du genre et de l'âge, comment sont représentées les émotions dans la production d'un dessin expressif du bonhomme ?

Nous émettons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Les marqueurs émotionnels littéraux sont plus nombreux dans le dessin d'enfant de genre féminin, alors que les marqueurs émotionnels non littéraux sont plus nombreux dans le dessin d'enfant de genre masculin.

Hypothèse 2 : Le type et le nombre de marqueurs émotionnels augmentent avec l'âge.

Hypothèse 3 : Les marqueurs émotionnels dans le dessin expressif sont plus nombreux dans une situation induite par un contexte émotionnel plutôt que dans une situation de dessin libre.

Méthodologie

1. Participants

Initialement prévue avec un effectif de 90 élèves, avec respectivement 15 garçons et 15 filles pour l'échantillon des trois, cinq et sept ans, l'étude a finalement été menée auprès de soixante-trois enfants, dont 32 garçons et 31 filles. Ce changement d'effectif est dû à la fermeture des écoles causée par la situation sanitaire actuelle du pays. L'expérimentation s'est effectuée dans trois écoles, toutes situées en campagne, dont une école de maternelle et deux écoles élémentaires. Une autorisation parentale a été communiquée aux parents d'élèves au sujet de l'étude dans chaque école.

Pour chaque échantillon, des données ont été recueillies afin d'écartier de l'étude toute présence de troubles chez l'enfant et ceux plus jeunes ou âgés que les âges requis. Ces conditions ont été mises en place afin de conserver une certaine homogénéité dans chaque échantillon d'âge.

Le tableau ci-dessous reprend les données d'effectifs selon chaque école et chaque échantillon d'âge :

Tableau 2 : Effectifs de l'échantillon selon l'âge et l'école

	Ecole 1		Ecole 2		Ecole 3	
	M	F	M	F	M	F
3 ans	6	5				
5 ans	13	10				
7 ans			6	4	7	12

Afin de situer le niveau global des échantillons, une étude sur le niveau de catégorie socio-professionnelle des familles de l'échantillon de population a été effectuée.

Tableau 3 : Niveau de catégorie socio-professionnelle des familles de l'échantillon

	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3
Agriculteurs exploitants	7.5%	10%	8%
Artisans, commerçants	3.5%		5.25%

Professions intellectuelles supérieures			
Professions intermédiaires	18%	10%	15.75%
Employés	4%	30%	42%
Ouvriers	7%	15%	5.25%
Retraités			
Sans activité professionnelles	21%	35%	23.5%

2. Tâches et Matériel

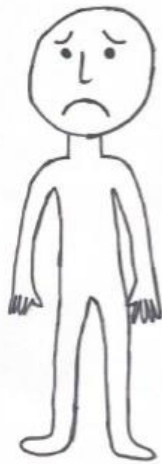
2.1 Les tâches

Dans le but d'estimer le nombre et le type de marqueurs émotionnels présents dans le dessin du bonhomme d'un enfant, quatre tâches ont été proposées à chaque enfant. Les tâches sont séparées en deux conditions de dessin : le dessin libre et le dessin avec contexte. Dans chaque condition, l'enfant doit effectuer deux dessins : celui d'un bonhomme joyeux et celui d'un bonhomme triste. Le choix d'expérimenter sur l'émotion de joie et celle de tristesse se justifie par leur reconnaissance précoce dans le développement émotionnel de l'enfant, soit à l'âge de 2 ans pour la joie et environ 4 ans pour la tristesse. Pour chaque échantillon, les tâches ont été administrées dans l'ordre suivant :

- Dessin libre de l'émotion joie
- Dessin libre de l'émotion tristesse
- Dessin avec contexte de l'émotion joie
- Dessin avec contexte de l'émotion tristesse

2.2 Le matériel

Afin de réaliser les tâches demandées, chaque enfant a à disposition une feuille de format A5 pour chaque dessin ainsi qu'une gomme et des crayons de couleurs, dont voici la liste : bleu clair, bleu foncé, violet, vert clair, vert foncé, jaune, orange, rose, beige, rouge, marron, noir, gris. Pour la condition dessin avec contexte, un bonhomme est déjà dessiné sur la feuille, comme le montre le dessin ci-dessous. Selon l'émotion, il s'agit d'un bonhomme joyeux ou d'un bonhomme triste.



3. Les consignes

Pour chaque échantillon d'âge, les consignes transmises à l'enfant sont similaires. Pour le dessin libre, la consigne est la suivante :

« Je veux que tu me dessines un bonhomme joyeux/triste. Pour voir à quel point il est joyeux/triste, tu peux aussi dessiner autour de lui avec les couleurs que tu souhaites. »

Pour le dessin avec contexte, la consigne est quant à elle la suivante :

« Je t'ai dessiné un bonhomme tout joyeux/triste. Maintenant, à toi de compléter le dessin pour que je puisse voir à quel point ce bonhomme est joyeux/triste. Tu peux dessiner sur le bonhomme et autour de lui. »

4. Analyse des dessins : la grille de points

Pour chacune des 4 tâches, une liste de critères ainsi qu'une grille de points sont à la disposition de l'expérimentateur, afin de coter la production de dessin de l'enfant. Ces critères sont inspirés des travaux de Picard & Al. (2007) sur les types de marqueurs émotionnels. Rappelons qu'il existe des marqueurs littéraux (expressions du visage, posture du corps) et des marqueurs non littéraux (objet figuratif, couleur émotionnelle, symbole etc.). La liste suivante reprend les critères mis en place selon les différents marqueurs émotionnels produits :

Tableau 3 : Cotation du dessin libre de l'émotion joie

Le score total de cette tâche est sur 21 points.

Marqueurs littéraux	Yeux plissés : 2 PTS Yeux neutres : 0 PT	Sourire : 2 PTS Bouche neutre : 0 PT	Posture bras ouverts : 2 PTS Posture neutre : 0 PT	Position sourcils joie : 2 PTS Sourcils neutres : 0 PT
Marqueurs NL abstraits	Couleur connotée joie : 2 PTS Couleur sans connotation émotionnelle : 0 PT	Bonhomme grande taille : 2 PTS Bonhomme taille neutre : 0 PT	Symboles/onomatopées connotés émotionnels : 2 PTS Absence de symboles/onomatopées : 0 PT	
Marqueurs NL concrets	Objets connotés joie : - 1 à 2 : 1 PT - 3 à 4 : 2 PTS - 5 et plus : 3 PTS Objets neutres : 0 PT	Objets personnifiés joie : 2 PTS Objets non personnifiés : 0 PT	Mots connotés joie : 2 PTS Absence mots connotés joie : 0 PT	

Exemple d'une notation type d'un dessin libre joie de l'échantillon 7 ans



Marqueurs littéraux :

- Yeux neutres : 0 PT
- Sourire : 2 PTS
- Posture bras ouverts : 2 PTS

Marqueurs NL abstraits :

- Couleurs sans connotations émotionnelles : 0 PT
- Bonhomme taille neutre : 0 PT
- Symboles/onomatopées : Cœurs = 2 PTS

Marqueurs NL concrets :

- Objets connotés joie : Soleil, cadeau = 1 PT
 - Personnifications objets : Sourire sur le soleil = 2 PTS
 - Absence mots connotés joie : 0 PT
- Total de points : 8/21*

Tableau 4 : Cotation du dessin libre de l'émotion tristesse

Le score total de cette tâche est également sur 21 points.

Marqueurs littéraux	Pleurs / Yeux tombants : 2 PTS Yeux neutres : 0 PT	Bouche descendante/droite : 2 PTS Sourire : 0 PT	Posture repliée : 2 PTS Posture neutre : 0 PT	Position sourcils obliques : 2 PTS Sourcils neutres : 0 PT
Marqueurs NL abstraits	Couleur connotée tristesse : 2 PTS Couleur sans connotation émotionnelle : 0 PT	Bonhomme petite taille : 2 PTS Bonhomme taille neutre : 0 PT	Symboles/onomatopées connotés émotionnels : 2 PTS Absence de symboles/onomatopées : 0 PT	
Marqueurs NL concrets	Objets connotés tristesse : - 1 à 2 : 1 PT - 3 à 4 : 2 PTS - 5 et plus : 3 PTS Objets neutres : 0 PT	Objets personnifiés tristesse : 2 PTS Objets non personnifiés : 0 PT	Mots connotés tristesse : 2 PTS Absence mots connotés tristesse : 0 PT	

Exemple d'une notation type d'un dessin libre tristesse de l'échantillon 5 ans :



Marqueurs littéraux :

- Pleurs : 2 PTS
- Bouche descendante : 2 PTS
- Posture neutre : 0 PT
- Absence sourcils : 0 PT

Marqueurs NL abstraits :

- Couleurs connotées tristesse : Noir, violet = 2 PTS
- Bonhomme taille neutre : 0 PT
- Absence de symboles/onomatopées : 0 PT

Marqueurs NL concrets :

- Objets connotés tristesse : Nuages, éclairs, fleurs fanées, « sucrerie pourrie » = 2 PTS
- Absence personifications objets : 0 PT
- Absence mots connotés tristesse : 0 PT

Score total : 8/21

Tableau 5 : Cotation du dessin contexte de l'émotion joie

Pour cette tâche, les marqueurs littéraux ainsi que le critère *taille du bonhomme* sont supprimés. Le bonhomme étant déjà dessiné, l'enfant n'a rien à ajouter de plus sur l'expression faciale de ce dernier.

Le score total de cette tâche est donc sur 11 points, en raison des différents critères absents.

Marqueurs NL abstraits	Couleur connotée joie : 2 PTS	Symboles/onomatopées connotés émotionnels : 2 PTS	
	Couleur sans connotation émotionnelle : 0 PT	Absence de symboles/onomatopées : 0 PT	
Marqueurs NL concrets	Objets connotés joie :	Objets personnifiés joie : 2 PTS	Mots connotés joie : 2 PTS
	- 1 à 2 : 1 PT - 3 à 4 : 2 PTS - 5 et plus : 3 PTS	Objets non personnifiés : 0 PT	Absence mots connotés joie : 0 PT
	Objets neutres : 0 PT		

Exemple d'une notation type d'un dessin contexte joie de l'échantillon 5 ans :



Marqueurs NL abstraits :

- Couleurs connotées joie : Jaune, Bleu = 2 PTS
- Absence de symboles/onomatopées : 0 PT

Marqueurs NL concrets :

- Objets connotés joie : arc-en-ciel, soleil, animal de compagnie : 2 PTS
- Objets personnifiés joie : sourire sur le chien = 2 PTS
- Absence mots connotés joie : 0 PT

Score total : 6/11

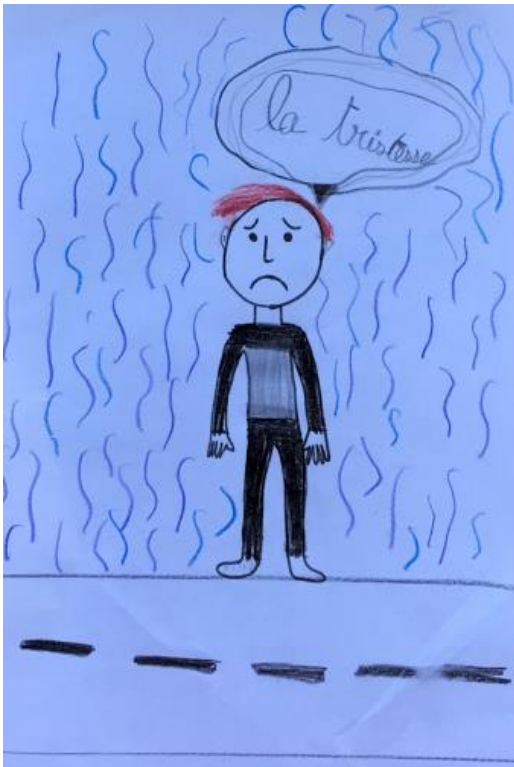
Tableau 6 : Cotation du dessin contexte de l'émotion tristesse

Pour cette tâche, les marqueurs littéraux sont supprimés, ainsi que le critère *taille du bonhomme*. Le bonhomme étant déjà dessiné, l'enfant n'a rien à ajouter de plus sur l'expression faciale de ce dernier.

Le score total est donc également sur 11 points, au vu des différents critères absents.

Marqueurs NL abstraits	Couleur connotée tristesse : 2 PTS		Symboles/onomatopées connotés émotionnels : 2 PTS
	Couleur sans connotation émotionnelle : 0 PT		Absence de symboles/onomatopées : 0 PT
Marqueurs NL concrets	Objets connotés tristesse :	Objets personnifiés tristesse : 2 PTS	Mots connotés tristesse : 2 PTS
	- 1 à 2 : 1 PT - 3 à 4 : 2 PTS - 5 et plus : 3 PTS Objets neutres : 0 PT	Objets non personnifiés : 0 PT	Absence mots connotés tristesse : 0 PT

Exemple d'une notation type d'un dessin contexte tristesse de l'échantillon 7 ans :



Marqueurs NL abstraits :

- Couleurs connotées tristesse : Noir, gris, violet = 2 PTS
- Absence symboles/onomatopées : 0 PT

Marqueurs NL concrets :

- Objets connotés tristesse : pluie = 1 PT
- Absence personnifications objets : 0 PT
- Mots connotés tristesse : « la tristesse » = 2 PTS

Score total : 5/11

5. L'entretien individuel

A la fin de chaque condition de dessin, un entretien est mis en place entre l'expérimentateur et l'enfant, d'une durée moyenne de 5 minutes. Plusieurs questions sont posées à l'enfant :

- *Comment peut-on voir que ton bonhomme est joyeux/triste ?*

Cette question a pour but d'inciter l'enfant à verbaliser sa production de dessin et de comprendre le sens et les détails de ce dernier.

- *Est-ce que tu as dessiné des choses qui représentent pour toi la joie/tristesse ?
Lesquelles ?*

Cette question est posée à l'enfant si celui-ci a du mal à verbaliser sa production de dessin en lien avec la consigne demandée.

- *Est-ce que la couleur que tu as utilisée te fait penser à la joie/tristesse ou bien tu avais simplement envie de la mettre sur ton joli dessin ?*

Cette question est posée à l'enfant pour ne pas biaiser les résultats. En effet, l'enfant a tendance à utiliser ses couleurs préférées dans le dessin, ce qui ne constitue pas un marqueur émotionnel non littéral.

- *Que représentent les objets que tu as dessiné autour de ton dessin ?*

Pour l'expérimentateur, il s'agit de comprendre si l'enfant dessine des objets neutres (exemple : une fleur car l'enfant trouve cet objet joli) ou bien un objet à connotation émotionnelle (exemple : une fleur car cet objet représente la joie).

- *Est-ce que tu veux me dire autre chose sur ton dessin ?*

Cette question conclut l'entretien avec l'enfant, et lui laisse l'opportunité de rajouter verbalement un détail oublié ou raconter l'évènement représenté à travers son dessin.

6. Procédure

Chacune des quatre tâches s'est déroulée sur une durée de 10 minutes. Chaque groupe d'échantillon a passé les mêmes tâches, avec les mêmes consignes. En revanche, quelques adaptations ont été apportées selon l'âge de l'échantillon.

6.1 Les échantillons de 3 et 5 ans :

Afin d'éviter la surcharge cognitive causée par le nombre de tâches à effectuer, l'expérimentation est étalée sur deux jours. Les enfants passent les deux dessins de la condition libre le premier jour, et les deux dessins de la condition contexte le deuxième jour.

Les enfants sont pris par petits groupes de 4 et sont disposés seul à une table, avec leurs propres crayons de couleurs. Cette disposition a pour but d'éviter que l'enfant copie sur un camarade et donc de biaiser les résultats obtenus a posteriori. Les petits groupes sont privilégiés afin de faciliter le temps d'entretien après la production des dessins.

6.2 L'échantillon de 7 ans :

Cet échantillon étant plus âgé, l'expérimentation se déroule sur une seule journée. Dans un premier temps, les enfants passent les deux dessins de la condition libre et dans un second temps ceux de la condition contexte.

L'effectif d'enfants dans l'école 2 étant peu important, les enfants sont pris par demi-groupes et placés à côté de leurs camarades, avec une distanciation d'un mètre afin qu'ils évitent de copier. Ils possèdent leurs propres crayons de couleurs. Entre les deux conditions de dessins (libre et contexte), une activité avec l'enseignante leur est proposée, marquant un temps de pause essentiel pour rester concentré sur l'expérimentation.

Dans l'école 3, l'effectif est plus important, les enfants passent donc l'expérimentation en classe entière. Ils ont eux aussi leurs crayons de couleurs et sont invités à ne pas copier sur leurs camarades. Un temps de pause est accordé entre chaque condition de dessin par le biais d'une activité avec l'enseignante.

Analyse de résultats

À la suite de l'expérimentation, une analyse des données recueillies va permettre de mettre en exergue les effets constatés en fonction des hypothèses émises. Afin d'y accorder une réponse, deux chapitres traitant des marqueurs émotionnels vont permettre d'analyser les différentes observables. Le premier chapitre traitera des marqueurs littéraux (dans la condition de dessin libre), et le second des marqueurs non littéraux (dans la condition de dessin libre et de dessin avec contexte). Pour rappel, un marqueur littéral émotionnel est caractérisé par la production d'une expression faciale telle qu'un sourire ou des pleurs. Par ailleurs, un marqueur non littéral émotionnel est caractérisé par une production plus abstraite de l'émotion, telle que l'utilisation d'une couleur sombre pour la tristesse, ou bien le dessin d'un soleil pour la joie. En outre, l'objectif de notre étude étant d'analyser l'effet du genre et de l'âge dans la représentation émotionnelle de la joie et la tristesse à travers le dessin expressif, ces variables seront traitées dans chaque partie de manière systématique.

I. Les marqueurs littéraux

Les marqueurs littéraux étant absents dans le barème mis en place pour la condition de dessin avec contexte (le visage étant déjà exprimé sur le support à compléter), cette partie s'intéresse uniquement aux résultats recueillis dans la condition de dessin libre. Ainsi, l'objectif de ce chapitre est de repérer l'utilisation des marqueurs littéraux dans le dessin libre, de manière quantitative mais aussi qualitative, selon le genre et l'âge de la population étudiée. Enfin, quelques exemples concrets seront apportés à la fin de cette partie, à travers des dessins produits par l'échantillon de population.

1. Analyse quantitative : le nombre de marqueurs littéraux utilisés

Le tableau suivant présente le score obtenu par les trois groupes d'âges étudiés (3, 5 et 7 ans) et selon le genre auquel ils appartiennent, pour les marqueurs littéraux de la condition libre. Pour rappel, la consigne était de dessiner distinctement un bonhomme joyeux, puis un bonhomme triste. Pour cette condition, le barème était sur 8 points.

Tableau 7 : Score de marqueurs littéraux dans la condition de dessin libre, en fonction de l'émotion, du genre et de l'âge

Dessin Libre	Fille				Garçon			
	3	5	7	Total	3	5	7	Total
Marqueurs littéraux joie /8 pts	2	2,2	3,12	2,44	2,00	2,31	2,66	2,32
Marqueurs littéraux tristesse /8 pts	2,40	2,00	4,62	3,01	0,67	3,08	4,16	2,64

Les données présentées mettent en avant plusieurs points. Tout d'abord, des effets sont visibles sur la variable du genre. De fait, les filles montrent une sensibilité supérieure aux garçons dans l'utilisation des marqueurs littéraux. En effet, elles obtiennent un score de 2,44/8 points dans le marquage littéral de la joie, contre 2,32/8 points pour les garçons. Concernant le marquage littéral de la tristesse, elles obtiennent même un meilleur score (3,01/8), que les garçons (2,64/8).

Tableau 8 : Scores obtenus entre le groupe des filles et le groupe des garçons pour le marquage littéral dans le dessin libre

Genre	Fille	Garçon	Différence F-G
Somme marqueurs littéraux joie/tristesse	5,45	4,96	0,49

Le tableau 8 rend compte des différences évoquées précédemment entre les deux groupes de genre. Ainsi, une différence de 0,49 points est relatée entre les deux groupes dans leur utilisation des marqueurs littéraux dans le dessin libre. Au vu des résultats globaux obtenus, un écart de cette ampleur marque une grande différence entre les deux genres, avec un taux supérieur de 10% en faveur du groupe des filles.

Un effet de l'âge est également observable, dans le tableau 7, dans la manière d'utiliser les marqueurs littéraux dans le dessin libre. Sur la population globale, l'utilisation des marqueurs littéraux augmente en fonction de l'âge. Une exception est pourtant visible, avec une baisse de 0,40 points dans le groupe des filles entre 3 et 5 ans, cette dernière pouvant potentiellement s'expliquer par un effectif moins important dans le groupe des 3 ans que dans celui des 5 ans, biaisant légèrement les résultats.

Tableau 9 : Score obtenus et évolution entre 3, 5 et 7 ans en % de l'utilisation des marqueurs littéraux selon l'âge

Age	3	5	Evolution	7	Evolution
Somme marqueurs littéraux	4,40	4,20	-4,55%	7,74	84,29%

Dans la continuité des effets observés dans le tableau 7, ce tableau 9 permet d'apprécier l'évolution en pourcentage de l'utilisation des marqueurs littéraux dans le

dessin libre, en fonction de l'âge de la population. Ainsi, une évolution d'abord négative est indiquée entre 3 et 5 ans, d'un taux de -4,55%. Cette évolution négative peut s'expliquer par l'effectif plus faible du groupe de 3 ans par rapport au groupe de 5 ans. En effet, cette dernière est particulièrement faible et va à l'encontre d'une évolution positive grandissante, égale à 84,29%, entre 5 et 7 ans. En outre, les marqueurs littéraux sont donc utilisés de plus en plus dans le dessin libre en fonction du développement de la population, avec un taux d'usage presque total à l'âge de 7 ans.

2. Analyse qualitative : la nature des marqueurs littéraux utilisés

Le tableau suivant synthétise sous forme de pourcentage le taux d'utilisation de chaque marqueur présent dans les marqueurs littéraux, à savoir : la bouche, la posture, les sourcils et les yeux. Ces pourcentages d'utilisation sont répertoriés selon les groupes d'âge mais aussi de genre de la population.

Tableau 10 : Synthèse des taux d'utilisation en % des différents types de marqueurs littéraux dans le dessin libre

Dessin Libre		Fille				Garçon			
		3	5	7	Total	3	5	7	Total
Marqueurs littéraux joie	Bouche	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	84,62%	91,67%	92,09%
	Posture	0,00%	10,00%	43,75%	17,92%	0,00%	30,77%	33,33%	39,32%
	Sourcils	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	Yeux	0,00%	0,00%	12,50%	4,17%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Marqueurs littéraux tristesse	Bouche	80,00%	70,00%	100,00%	83,33%	33,33%	92,31%	75,00%	66,88%
	Posture	0,00%	0,00%	31,25%	10,42%	0,00%	0,00%	8,33%	2,78%
	Sourcils	0,00%	0,00%	12,50%	4,17%	0,00%	0,00%	25,00%	8,33%
	Yeux	40,00%	30,00%	87,50%	52,50%	0,00%	61,54%	100,00%	53,85%

De manière globale, il est intéressant de noter que le marqueur littéral le plus utilisé par l'entièreté de la population est celui de la bouche, dans le cas des deux émotions étudiées. En effet, il s'agit d'un des marqueurs les plus connus et faciles à produire : une bouche montante pour la joie et une bouche droite ou descendante pour la tristesse. En revanche, les autres marqueurs sont plus ou moins utilisés selon l'émotion à représenter. De fait, la posture est un marqueur souvent utilisé pour les groupes de 5 et 7 ans dans le marquage émotionnel de la joie, par la représentation d'un bonhomme dessiné les bras levés par exemple, tandis que les sourcils et les yeux sont presque totalement absents. Dans le cas du marquage émotionnel de la tristesse,

le marqueur des yeux, à travers la représentation des larmes notamment, est nettement privilégié par l'échantillon de population, tandis que la posture et les sourcils ne font leur apparition qu'à l'âge de 7 ans.

En outre, les taux d'usage des différents types de marqueurs littéraux sont presque similaires entre les deux groupes de genre, avec tout de même une légère supériorité de pourcentages dans le groupe des filles. Concernant les groupes d'âge, une augmentation du nombre de type de marqueurs littéraux est observable. A 3 ans, les enfants produisent entre 1 et 2 marqueurs littéraux sur 4 dans leur dessin, tandis qu'entre 5 et 7 ans, ils produisent entre 2 et 4, soit la totalité des marqueurs littéraux.

3. Quelques exemples prototypiques de dessins libres de l'échantillon de population

Dans un premier temps, deux dessins libres, dont la consigne était de représenter l'émotion de joie, sont présentés dans le but de comparer deux groupes d'âges : le groupe des 3 ans et celui des 7 ans. Ces productions vont permettre de visualiser les effets recensés précédemment sur le nombre et les types de marqueurs utilisés, de manière concrète. De plus, elles permettent de se rendre véritablement compte de l'évolution de ces marqueurs littéraux ainsi que la précision du geste graphique, en fonction de l'âge.

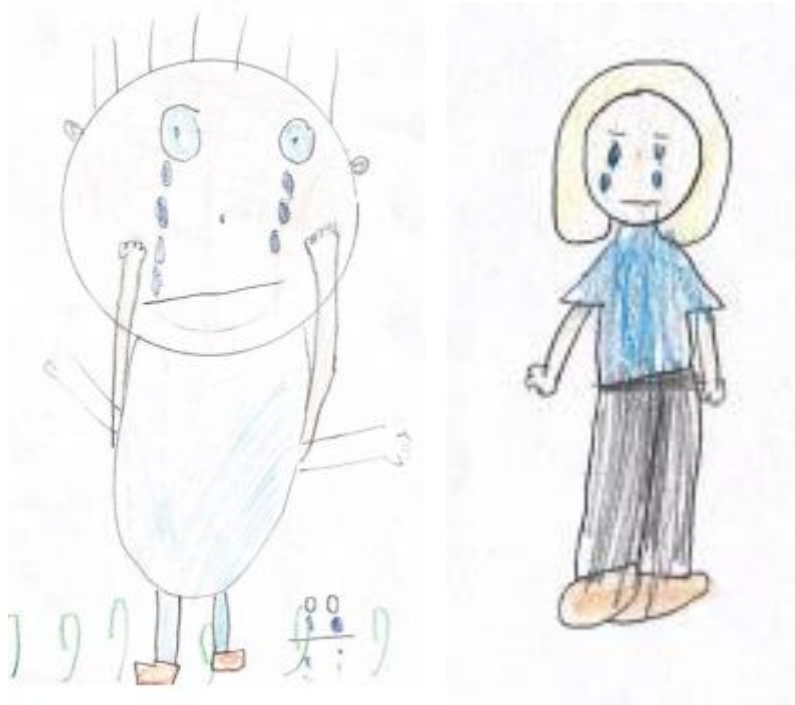


A gauche, un bonhomme joyeux dessiné à 3 ans. A droite, un bonhomme joyeux dessiné à 7 ans.

Le premier dessin présenté à gauche est la production d'une petite fille âgée de 3 ans. Comme le précise la partie précédente, la présence de marqueurs littéraux dans ce groupe d'âge est faible puisque seul le marqueur de la bouche est produit. De fait, sur ce dessin précis, le marqueur « bouche » est présent, tandis que les autres sont absents.

Le deuxième dessin présenté permet d'apprécier cette évolution des marqueurs littéraux en fonction de l'âge. En effet, il s'agit de la production d'une autre petite fille, cette fois-ci âgée de 7 ans. Dans ce dessin libre, trois marqueurs font ainsi leur apparition. La bouche d'abord, marqueur littéral favori de l'entière population. Ensuite, la posture, avec le positionnement des bras levés du bonhomme, synonyme de joie. Enfin, sous forme de plissement, les yeux sont également marqués émotionnellement. Ce dernier marqueur est un cas plus rare puisqu'ils ne sont présents qu'à 12,5% dans le groupe des filles de 7 ans.

Dans un second temps, la présentation de deux autres dessins libres, ayant pour consigne de représenter la tristesse, vont permettre de visualiser les différences notables entre une production de fille et celle d'un garçon, à l'âge de 7 ans.



A gauche, un bonhomme triste dessiné par un garçon. A droite, un bonhomme triste dessiné par une fille.

De manière globale d'abord, ces deux exemples de productions témoignent d'un écart prononcé dans la maîtrise du geste graphique entre les deux genres. En effet, le tracé du bonhomme contour est plus précis dans le dessin de la petite fille.

Dans le cas du bonhomme triste dessiné par le garçon de 7 ans, trois marqueurs sur quatre sont présents. De fait, les yeux sont marqués par la production de larmes et la bouche est représentée par un trait droit, synonyme de tristesse. Enfin, cas plus rare dans le groupe des garçons, la posture est également marquée à travers les bras positionnés vers le visage et plus précisément vers les yeux.

Le dessin produit par la fille de 7 ans relate lui aussi trois marqueurs littéraux. La bouche, comme le dessin du garçon, est également représentée par un trait droit. Dans ce cas présent, le marqueur des yeux est plus prononcé ; en effet, en plus des larmes également présentes, les yeux, par leur forme linéaire, sont eux aussi marqués de manière à signifier la tristesse. Enfin, la posture est légèrement marquée au travers des bras dessinés droits, le long du corps.

II. Les marqueurs non littéraux

Dans cette partie, l'analyse des résultats est portée sur les deux conditions de dessin, à savoir le dessin libre et le dessin avec contexte, les marqueurs non littéraux étant présents dans les barèmes de ces deux dernières. Ainsi, après avoir effectué une analyse quantitative et qualitative de l'utilisation de ces marqueurs non littéraux dans les dessins, une précision sur les différences marquées entre les deux émotions étudiées, à savoir la joie et la tristesse, sera apportée. Enfin, à l'image de la première partie, quelques exemples de productions de dessins seront apportés afin d'illustrer les propos tenus dans cette analyse des marqueurs non littéraux.

1. Analyse quantitative : le nombre de marqueurs non littéraux utilisés

Le tableau suivant présente le score obtenu, par les trois groupes d'âges étudiés (3, 5 et 7 ans) et selon le genre auquel ils appartiennent, pour les marqueurs non littéraux dans les deux conditions de dessins. Pour rappel, le barème est sur 11 points.

Tableau 11 : Scores de marqueurs non littéraux dans le dessin libre et le dessin avec contexte en fonction de l'émotion, du genre et de l'âge

Dessin Libre		Fille				Garçon			
		3	5	7	Total	3	5	7	Total
Dessin libre	Marqueurs non littéraux joie / 11 pts	1,35	2,43	3,38	2,02	0,42	1,50	2,75	1,32
	Marqueurs non littéraux tristesse / 11 pts	1,35	1,95	3,91	2,03	0,70	2,28	3,03	1,69
Dessin contexte	Marqueurs non littéraux joie / 11 pts	2,80	3,40	5,44	3,88	1,00	2,46	3,75	2,40
	Marqueurs non littéraux tristesse / 11 pts	2,60	3,40	6,56	4,19	2,33	3,38	4,33	3,35

A première vue des données présentées dans le tableau 11, un résultat est particulièrement frappant : les différences de scores entre le dessin libre et le dessin contexte. En effet, il s'avère que les scores ont presque doublé entre les deux conditions, dans les deux groupes de genre. Le dessin avec contexte apporte donc un appui considérable dans le marquage émotionnel non littéral, et ce quel que soit le genre ou l'âge de l'échantillon de population. Le tableau montre également que les filles ont plus d'aisance à utiliser les marqueurs non littéraux que les garçons (une moyenne de 3,03/11 pour les filles contre 2,19/11 pour les garçons) ; un effet de genre démontré dans tous les groupes d'âges ainsi que dans les deux conditions de dessin. En revanche, une exception est visible dans les productions de dessin libre de l'émotion de tristesse du groupe des garçons de 5 ans, lesquels ont un score supérieur de 0,33 points par rapport au groupe de même âge des filles.

Tableau 12 : Scores obtenus entre le groupe des filles et le groupe des garçons pour le marquage non littéral dans le dessin libre et le dessin avec contexte

Genre	Fille	Garçon	Différence F-G
Somme marqueurs non littéraux joie/tristesse dessin libre	4,05	3,01	1,04
Somme marqueurs non littéraux joie/tristesse dessin contexte	8,07	5,75	2,32

Le tableau 12, relatant la différence de points obtenus entre les deux groupes de genre dans les deux conditions de dessin, permet de voir clairement cet effet de genre. De fait, tant dans le dessin libre que le dessin avec contexte, le groupe des filles obtient un score supérieur au groupe des garçons. Plus précisément, une différence de 1,04 points est visible dans le dessin libre, ainsi qu'un écart de 2,32 points dans le dessin avec contexte.

En outre, l'effet de l'âge est une nouvelle fois incontestable : l'utilisation des marqueurs non littéraux augmente en fonction de l'âge de l'échantillon de population.

Tableau 13 : Evolution en % de l'utilisation des marqueurs non littéraux selon l'âge, dans les deux conditions de dessins

Age	3	5	Evolution	7	Evolution
Somme marqueurs non littéraux dessin libre	3,83	8,15	112,58%	13,07	60,44%
Somme marqueurs non littéraux dessin contexte	8,73	12,64	44,79%	20,08	58,86%

Cet effet de l'âge est mis en avant à travers le tableau ci-dessus, ce dernier permettant d'estimer le taux d'évolution de l'utilisation des marqueurs non littéraux dans le dessin libre ainsi que le dessin contexte, selon l'âge de l'échantillon de population. Ainsi, deux effets sont observables. D'abord, une évolution importante de l'usage des marqueurs non littéraux est perceptible entre 3 et 5 ans dans le dessin libre, avec un taux de 112,58%. Entre 5 et 7 ans, cette dernière est inférieure avec un taux de 60,44%. Dans le cas du dessin avec contexte, ce taux d'évolution entre les âges est moins flagrant, puisqu'il est de 44,79% entre 3 et 5 ans, et de 58,86% entre 5 et 7 ans. En revanche, bien que le pourcentage d'évolution soit plus marqué dans le dessin libre, le dessin contexte reste la condition de dessin à travers laquelle la population globale produit le plus de marqueurs non littéraux. En effet, les différences de sommes entre les deux conditions et dans les trois groupes d'âge sont prononcées : une supériorité de 4,9 points pour les 3 ans, 4,49 points pour les 5 ans et enfin 7,01 points pour les 7 ans. De nouveau, ces données permettent d'apprécier le fait que le dessin avec contexte est une condition privilégiée par la population étudiée pour représenter une émotion à l'aide de marqueurs non littéraux.

2. Analyse qualitative : la nature des marqueurs non littéraux utilisés

Dans un premier temps, une comparaison entre le dessin libre et le dessin contexte sera effectuée, au sujet des différences de taux d'usage des types de marqueurs non littéraux dans les deux conditions. Enfin, au vu des différences notables si l'émotion à représenter est celle de joie ou de tristesse, un second temps sera considéré pour en expliquer les effets dans l'usage de ces différents marqueurs non littéraux. Pour rappel, les marqueurs non littéraux sont les suivants : la couleur, le symbole, l'objet, la personnification et enfin le mot.

Le tableau 14 propose une moyenne en pourcentage de l'utilisation des marqueurs non littéraux, en confondant les deux émotions à représenter. Cette analyse est portée sur le dessin libre et le dessin avec contexte.

Tableau 14 : Synthèse des taux d'utilisation en % des différents types de marqueurs non littéraux dans le dessin libre et le dessin avec contexte

			Fille				Garçon			
			3	5	7	Total	3	5	7	Total
Dessin libre	Moyenne marqueurs non littéraux	Couleur	30,00%	20,00%	65,63%	38,54%	16,67%	50,00%	54,17%	40,28%
		Symbole	0,00%	25,00%	21,88%	15,63%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
		Objet	60,00%	55,00%	96,88%	70,63%	33,34%	80,77%	83,33%	65,81%
		Personnifica	10,00%	25,00%	25,00%	20,00%	0,00%	3,85%	16,67%	6,84%
		Mot	0,00%	0,00%	31,25%	10,42%	0,00%	0,00%	8,33%	2,78%
Dessin Contexte	Moyenne marqueurs non littéraux	Couleur	60,00%	60,00%	68,75%	62,92%	50,00%	61,31%	66,67%	59,33%
		Symbole	0,00%	15,00%	40,63%	18,54%	0,00%	0,00%	16,67%	5,56%
		Objet	40,00%	75,00%	93,75%	69,58%	50,00%	73,32%	87,50%	70,27%
		Personnifica	0,00%	25,00%	18,75%	14,58%	0,00%	3,85%	8,34%	4,06%
		Mot	0,00%	0,00%	46,88%	15,63%	0,00%	0,00%	16,67%	5,56%

En premier lieu, il s'avère que le dessin avec contexte est la condition la plus favorable à l'utilisation de marqueurs non littéraux, et ce dans les deux groupes de genre (une moyenne de 32,603% dans le dessin contexte contre 27,093% dans le dessin libre). Par ailleurs, il est remarqué que le marqueur non littéral « objet » est celui le plus utilisé par la population, et ce dans les deux conditions de dessin (utilisé à 68,22% dans le dessin libre et à 69% dans le dessin avec contexte). D'autre part, le groupe des filles est plus performant que les garçons dans le marquage non littéral dans les deux conditions de dessin (un taux d'utilisation de 31% contre 23,14% dans le dessin libre, et de 36,25% contre 28,95% dans le dessin avec contexte), hormis le cas du marqueur « couleur » dans le dessin libre (40,28% d'utilisation pour les garçons contre 38,54% pour les filles) et celui du marqueur « objet » dans le dessin contexte (70,27% d'utilisation pour les garçons, contre 69,58% pour les filles), ces derniers étant privilégiés par la population masculine.

De surcroît, l'utilisation des marqueurs non littéraux augmente avec l'âge, et ce peu importe la condition de dessin choisie (en moyenne, un taux d'usage à 17,5% à 3 ans, 28,65% à 5 ans et 43,38% à 7 ans). Pourtant, en se focalisant sur les trois groupes

d'âge, des données de pourcentages en faveur du dessin libre sont observables. De fait, les marqueurs « objet » et « personnification » sont de manière générale utilisés en supériorité dans le dessin libre. Plus précisément, sur la totalité de la population, il s'avère que le marqueur non littéral « personnification » dans le dessin libre possède un taux supérieur ou égal à celui de la condition avec contexte, tandis que le taux d'usage du marqueur « objet » est plus irrégulier ; dans le dessin libre, il est plus utilisé par les filles de 3 et 7 ans et par les garçons de 5 ans uniquement. De manière plus spécifique, le groupe des filles est plus apte à produire des marqueurs non littéraux dans le dessin libre. Par ailleurs, leur apparition est plus précoce et plus importante dans cette condition et par rapport au groupe des garçons, puisque les marqueurs « objet » et « personnification » apparaissent dès l'âge de 3 ans.

3. La nature des marqueurs non littéraux : les différences d'utilisation selon l'émotion à représenter

Après avoir présenté une analyse globale sur la nature des marqueurs non littéraux utilisés entre les deux conditions de dessin, il paraît judicieux de préciser cette dernière en s'intéressant à l'influence de l'émotion à représenter sur les taux d'utilisation des marqueurs non littéraux dans le dessin. Cette analyse de données se focalise d'abord sur la condition de dessin libre, puis le dessin avec contexte, avant d'apporter une réponse plus élargie sur cette influence de l'émotion.

Tableau 15 : Synthèse des taux d'utilisation en % des différents types de marqueurs non littéraux dans le dessin libre, selon l'émotion de joie ou de tristesse

			Fille				Garçon			
			3	5	7	Total	3	5	7	Total
Dessin libre	Marqueurs non littéraux joie	Couleur	0,00%	0,00%	50,00%	16,67%	0,00%	23,08%	25,00%	16,03%
		Taille	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
		Symbole	0,00%	30,00%	37,50%	22,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
		Objet	80,00%	80,00%	93,75%	84,58%	50,00%	100,00%	83,33%	77,78%
		Personnifica	20,00%	30,00%	25,00%	25,00%	0,00%	0,00%	16,67%	5,56%
		Mot	0,00%	0,00%	12,50%	4,17%	0,00%	0,00%	8,33%	2,78%
	Marqueurs non littéraux tristesse	Couleur	60,00%	40,00%	81,25%	60,42%	33,33%	76,92%	83,33%	64,53%
		Taille	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
		Symbole	0,00%	20,00%	6,25%	8,75%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
		Objet	40,00%	30,00%	100,00%	56,67%	16,67%	61,54%	83,33%	53,85%
		Personnifica	0,00%	20,00%	25,00%	15,00%	0,00%	7,69%	16,67%	8,12%
		Mot	0,00%	0,00%	50,00%	16,67%	0,00%	0,00%	8,33%	2,78%

Le tableau ci-dessus permet de comparer les pourcentages d'utilisation des différents types de marqueurs non littéraux selon l'émotion à représenter, soit la joie ou la tristesse, dans le dessin libre. Ainsi, un premier constat concernant les types de marqueurs privilégiés selon l'émotion à représenter est flagrant. De fait, peu importe le genre auquel appartient la population, le marqueur « objet » est nettement favorisé dans le marquage de la joie. En effet, nombre de dessins ont été marqués par des objets tels qu'un soleil, un arc-en-ciel, ou encore des fleurs pour signifier la joie. En revanche, dans le cas de la représentation de la tristesse, l'entièreté de la population privilégie le marqueur « couleur », tel que le noir, le gris ou encore le bleu. En outre, l'apparition de ces deux marqueurs est plus précoce que les autres types de marqueurs non littéraux, puisqu'ils sont présents dès l'âge de 3 ans à un taux important. Ainsi, à cet âge, le marqueur « objet » est présent à 80% dans le groupe des filles et à 50% dans le groupe des garçons.

Concernant le groupe des filles, il s'avère que celles-ci ont tendance à utiliser certains marqueurs non littéraux de façon plus importante que les garçons, en particulier le marqueur « symbole » pour la joie et le marqueur « mot » pour la tristesse. Plus précisément, il est remarqué que le symbole du cœur est fortement produit dans les dessins de ce groupe et constitue pour nombre d'entre elles un symbole fort de la joie.

De plus, l'âge est un facteur particulièrement influent dans le cas de la représentation de la tristesse. En effet, les taux d'évolution des marqueurs non littéraux sont importants, tandis qu'ils stagnent légèrement dans le cas de la représentation de la joie. L'exemple du marqueur non littéral « objet », surligné en bleu dans le tableau 15, en atteste. Ainsi, son usage passe de 40% chez les filles de 3 ans, à 100% à 7 ans. Pour les garçons, le taux est de 16,67% à 3 ans, contre 83,33% à 7 ans.

Tableau 16 : Synthèse des taux d'utilisation en % des différents types de marqueurs non littéraux dans le dessin avec contexte, selon l'émotion de joie ou de tristesse

			Fille				Garçon			
			3	5	7	Total	3	5	7	Total
Dessin contexte	Marqueurs non littéraux joie	Couleur	80,00%	30,00%	56,25%	55,42%	16,67%	38,00%	66,67%	40,45%
		Taille	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
		Symbole	0,00%	30,00%	75,00%	35,00%	0,00%	0,00%	33,33%	11,11%
		Objet	60,00%	100,00%	100,00%	86,67%	66,67%	85,00%	91,67%	81,11%
		Personnifica	0,00%	40,00%	6,25%	15,42%	0,00%	0,00%	16,67%	5,56%
		Mot	0,00%	0,00%	37,50%	12,50%	0,00%	0,00%	8,33%	2,78%
	Marqueurs non littéraux tristesse	Couleur	40,00%	90,00%	81,25%	70,42%	83,33%	84,62%	66,67%	78,21%
		Taille	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
		Symbole	0,00%	0,00%	6,25%	2,08%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
		Objet	20,00%	50,00%	87,50%	52,50%	33,33%	61,64%	83,33%	59,43%
		Personnifica	0,00%	10,00%	31,25%	13,75%	0,00%	7,69%	0,00%	2,56%
		Mot	0,00%	0,00%	56,25%	18,75%	0,00%	0,00%	25,00%	8,33%

Le tableau 16 reprend les mêmes données qu'ultérieurement, mais cette fois-ci, dans la condition de dessin avec contexte. Ainsi, même si la condition est différente, les constats sont quelques peu similaires à ceux observés dans la condition de dessin libre. En effet, dans la population globale, le marqueur le plus utilisé pour représenter la tristesse reste celui de la couleur. D'autre part, le marqueur « objet » reste significativement plus important dans la représentation de la joie. De plus, le marqueur « symbole » est également utilisé par les deux groupes de genre pour marquer cette dernière émotion.

Toutefois, une différence est perceptible entre les deux groupes de genre. En effet, de manière générale, l'évolution des marqueurs non littéraux de la joie est plus précoce dans le groupe des filles, tandis qu'à l'inverse, les garçons utilisent de manière plus importante les marqueurs non littéraux de la tristesse.

Ainsi, pour conclure, plusieurs effets sont à retenir concernant le type de l'émotion à représenter. D'abord, peu importe la condition de dessin imposée, il s'avère que les mêmes marqueurs non littéraux reviennent considérablement, à savoir : l'objet et le symbole pour la joie, ainsi que la couleur pour la tristesse. D'autre part, en s'intéressant au genre de la population, il est remarqué que les filles ont une tendance plus prononcée à marquer la joie, tandis que les garçons ont plus d'aisance à marquer la tristesse. Enfin, les groupes d'âge sont témoins d'une influence des émotions sur le

marquage émotionnel non littéral. En effet, le marquage de la joie est plus conséquent entre 3 et 5 ans, tandis qu'un équilibre voire une supériorité du marquage de la tristesse est perceptible à l'âge de 7 ans.

4. Quelques exemples prototypiques de dessins libres et avec contexte de l'échantillon de population

Afin d'illustrer concrètement les résultats émis dans la partie précédente sur les marqueurs non littéraux, plusieurs dessins vont être présentés.



Dessins produits par une même petite fille âgée de 7 ans

Ces deux productions sont réalisées par le même enfant, une petite fille âgée de 7 ans. Sur la gauche, il s'agit d'un dessin libre représentant un bonhomme triste, tandis que sur la droite, un bonhomme triste est également dessiné mais cette fois-ci, dans la condition avec contexte. Ces deux dessins permettent de visualiser la différence de production de marqueurs non littéraux selon la condition de dessin donnée. Ainsi, dans le dessin libre, deux types de marqueurs non littéraux sont produits, à savoir : l'objet (la pluie, les nuages) et la couleur (le bleu, le gris). En revanche, dans le dessin avec contexte, trois types de marqueurs sont présents : la couleur (le bleu, le noir), l'objet (le cercueil), mais aussi le mot (« papi » pour signifier la perte du proche en question).

Ces deux dessins témoignent parfaitement de l'apport du dessin avec contexte dans le marquage émotionnel non littéral.

Enfin, la mise à disposition de deux derniers dessins permet de se rendre compte des différences visibles dans l'utilisation des marqueurs non littéraux entre les deux émotions à représenter dans l'expérimentation, soit la joie et la tristesse.



Dessins produits par un même petit garçon âgé de 5 ans

Ci-dessus, deux dessins réalisés par le même garçon âgé de 5 ans dans la condition de dessin avec contexte. Sur la gauche, l'émotion de joie est représentée tandis que sur la droite, il s'agit de la tristesse. Pour rappel, l'analyse effectuée sur les pourcentages d'utilisation des marqueurs non littéraux selon l'émotion à représenter montre une augmentation du nombre de ces marqueurs dans le cas de la tristesse, pour le groupe des garçons de 5 ans. De plus, dans le dessin du bonhomme joyeux, l'unique marqueur présent est celui de l'objet, au travers de la fleur. Dans le cas du bonhomme triste, deux types de marqueurs sont présents : la couleur (le noir, le bleu) mais aussi, et de manière importante, l'objet (les nuages, les éclairs, la pluie).

Discussion

I. Interprétations des résultats

Hypothèse 1 : Les marqueurs émotionnels littéraux sont plus nombreux dans le dessin d'enfant de genre féminin, alors que les marqueurs émotionnels non littéraux sont plus nombreux dans le dessin d'enfant de genre masculin.

A partir de cette étude, cette hypothèse peut être validée de manière partielle. Globalement, les filles dessinent plus facilement les émotions que les garçons. En effet, à un taux supérieur de 10%, les filles ont plus d'aisance que les garçons à utiliser les marqueurs littéraux dans leur dessin. En revanche, le constat émis sur les marqueurs non littéraux est en inadéquation avec l'hypothèse initiale, puisqu'une différence d'environ 7,5% est observable entre les deux genres, en faveur des filles.

Les résultats de l'étude vont donc partiellement à l'encontre de ceux de Picard & Al. (2007) qui annonçaient, certes, une utilisation plus marquée par les filles des marqueurs littéraux, mais une fréquence d'utilisation des marqueurs non littéraux plus importante chez les garçons. Or, de manière générale, il semble que les garçons utilisent moins de marqueurs émotionnels que les filles, que ce soient des marqueurs littéraux ou non littéraux. En effet, ces dernières utilisent plus aisément ces deux types de marqueurs, un effet visible à 3 ans jusqu'à 7 ans. Gardons cependant à l'esprit que cette étude possède une certaine limite concernant l'effectif de l'échantillon de population étudiée. En effet, au vu de la crise sanitaire inédite que nous traversons, les écoles maternelles et primaires ont dû fermer en avril 2021, rendant impossible la continuité de l'expérimentation pour les effectifs manquants dans les groupes d'âge de 3 et 5 ans. Ainsi, l'effectif étant plus faible dans ces deux groupes (11 enfants de 3 ans et 23 enfants de 5 ans), il se peut que les résultats soient moins significatifs.

Hypothèse 2 : Le type et le nombre de marqueurs émotionnels augmentent avec l'âge.

La deuxième hypothèse de cette étude est validée. Dès 3 ans, les enfants marquent l'émotion sur le visage de leur bonhomme et sur ce qui l'entoure. Ainsi, à cet âge, ils se focalisent sur un élément particulier du visage du bonhomme, à savoir la bouche, ou bien des éléments extérieurs tels que des couleurs ou des objets émotionnels. Au

fur et à mesure du développement de l'enfant, les éléments littéraux et non littéraux se multiplient et diversifient.

En particulier, les données obtenues sur le marquage émotionnel des expressions faciales (les marqueurs littéraux) sont en accord avec l'étude de Picard & Al. (2007), puisque sa présence semble importante et précoce comme l'indiquait cette dernière. D'un point de vue développemental, les différents types de marqueurs littéraux sont notamment de plus en plus présents dans le dessin de l'enfant et se complexifient avec l'âge, marquant une amélioration des capacités graphiques et représentationnelles. De fait, dès 3 ans il est observé la présence minimale d'un marqueur littéral, allant jusqu' 4 à 7 ans, soit la totalité des types de marqueurs littéraux existants (bouche, yeux, sourcils, posture). En effet, à cet âge précis, l'enfant maîtrise de plus en plus le tracé graphique et atteint le stade de réalisme intellectuel (Luquet, 1927) dans le dessin du bonhomme, s'approchant plus nettement de l'image du corps humain réel (Baldy, 2002). Cette maîtrise graphique permet donc à l'enfant d'utiliser des marqueurs littéraux presque inexistants avant l'âge de 7 ans, tels que la posture, ce dernier exigeant de l'enfant une capacité représentationnelle précise des mouvements du corps humain, ainsi qu'un geste graphique fluide et assuré. Pourtant, une diminution de la production de marqueurs entre 3 et 5 ans est observée dans nos résultats, pouvant s'expliquer cette fois aussi dans les limites de cette étude, au travers d'un effectif insuffisamment significatif pour émettre des conclusions.

Dans notre étude, les marqueurs non littéraux sont eux aussi utilisés de façon précoce et importante, un constat différent des effets démontrés dans l'étude de Picard & Al. (2007), puisque cette dernière indiquait une présence plutôt faible des marqueurs non littéraux dans les dessins d'enfants âgés de moins de 7 ans. Or, notre étude, malgré son effectif faible dans le groupe de 3 et 5 ans, démontre pourtant que ces marqueurs non littéraux sont très présents avant l'âge de 7 ans, avec des taux égaux à 17,5% à 3 ans, 28,65% à 5 ans, et enfin 43,38% à 7 ans.

Hypothèse 3 : Les marqueurs émotionnels dans le dessin expressif sont plus nombreux dans une situation induite par un contexte émotionnel plutôt que dans une situation de dessin libre.

Concernant cette troisième hypothèse, elle est elle aussi validée. A travers notre étude, il est démontré que l'ajout d'un contexte constitue une situation plus propice aux apprentissages. Dans notre cas, il améliore le marquage émotionnel.

Cet effet met en avant l'intérêt de l'apport d'un contexte dans la production d'un dessin (Cognet & Cognet, 2018). En effet, il faut rappeler que l'ajout d'un contexte spécifique permet à l'enfant de dépasser ses propres capacités de dessin et l'amène à réfléchir à la production d'autres détails et marqueurs émotionnels. Dans le cas de notre étude, le contexte apporté était un bonhomme joyeux ou triste déjà dessiné, apportant dès lors une figuration émotionnelle du bonhomme. Ainsi, cela permettait à l'enfant de ne pas focaliser son attention graphique vers le visage du bonhomme et de libérer ses ressources attentionnelles pour produire des marqueurs non littéraux, autour et sur le bonhomme.

Enfin, la consigne présentée à l'enfant lui suggérant de compléter le dessin afin que l'on puisse voir au mieux ce que le bonhomme ressentait émotionnellement lui laissait l'opportunité de réfléchir et se laisser aller vers d'autres détails qui pouvaient accentuer l'effet émotionnel exigé dans le dessin. Dans la condition de dessin libre, en revanche, la condition étant de dessiner un bonhomme joyeux ou triste, l'enfant se focalisait naturellement sur l'expression faciale du bonhomme. En effet, l'être humain, qui porte un intérêt particulier au visage humain, identifie en premier lieu une émotion à travers les expressions faciales d'autrui (Mikolajczak & Al., 2014). Dans cette continuité, l'enfant va donc porter naturellement son intention graphique vers le visage du bonhomme, puisqu'il s'agit de ce qu'il connaît de mieux de l'expression émotionnelle. De fait, l'opportunité de marquer l'émotion de manière non littérale fut plus faible dans le dessin libre.

II. Une étude ouverte vers d'autres questionnements

A la suite de cette étude, nous remarquons que le genre a une influence considérable dans la capacité de représentation émotionnelle. En effet, l'expérimentation a démontré des écarts importants entre les deux genres, et ce dès 3 ans. Nous pouvons alors nous demander si les résultats de cette étude sont dus à des facteurs sociaux ou bien cognitifs. De fait, il se peut que la capacité des filles à produire des marqueurs émotionnels s'explique en partie par leur attirance plus prononcée de l'activité du dessin que les garçons, une habitude pouvant être liée avec la pratique d'activités genrées véhiculée par l'environnement de l'enfant. En outre, cette différence entre les filles et les garçons peut supposer des stratégies cognitives différentes entre les genres. Selon Franck Ramus (2014), des différences subtiles de capacités cognitives admettraient que les femmes soient naturellement plus performantes que les hommes dans les tâches de motricité et le traitement des émotions, mais auraient aussi une tendance plus prononcée pour les visages humains.

Cette étude permet également de démontrer l'intérêt immense de l'ajout d'un contexte émotionnel afin que l'enfant puisse reconnaître une émotion et se l'approprier, lui permettant, dans le cadre de notre étude, de la reproduire graphiquement. Ainsi, si les programmes officiels invitent les enseignants à apporter aux élèves du vocabulaire émotionnel en cycle 1 et les amener à identifier et exprimer leurs émotions en cycle 2, il semble que le travail effectué sur les émotions reste plutôt réduit. En effet, les expressions faciales sur les visages sont globalement toujours utilisées pour travailler la reconnaissance émotionnelle, de même que la couleur émotionnelle dans les albums de jeunesse. Or, cette étude permet aux enseignants de se questionner sur l'amplitude de ces supports contextuels pour permettre au mieux à l'enfant de développer ses compétences émotionnelles. En effet, les différences inter-individuelles sont réelles et l'apport d'un contexte nouveau peut faire acte de différenciation dans l'apprentissage des émotions. Si dans le cadre de notre étude, nous nous sommes appuyés sur un support visuel, il se peut qu'un enfant ne soit pas réceptif à la représentation visuelle et ait besoin d'un autre support l'incitant à utiliser un autre de ses sens. L'identification des émotions peut ainsi passer par d'autres supports, stimulant d'autres sens, tels que l'odorat pour le dégoût ou encore une mélodie de piano pour la tristesse. De fait, il serait intéressant d'identifier les effets

d'autres supports contextuels tels que la musique, les odeurs, les paysages ou encore la lecture d'une histoire, et d'en observer les effets sur la production du dessin expressif, mais aussi de manière plus générale sur la capacité de l'enfant à identifier, verbaliser et expliciter une émotion. Cela permettrait d'ouvrir les possibilités de représentation émotionnelle pour des enfants plus sensibles ou non à un support contextuel différent. De plus, l'environnement naturel faisant appel aux cinq sens (la vue, l'ouïe, le toucher, le goût et l'odeur), l'expérience personnelle de l'enfant va associer inconsciemment des sons, des odeurs... à son vécu personnel et le projeter plus ou moins dans sa représentation émotionnelle, que ce soit au niveau de la reconnaissance, du dessin ou encore de la verbalisation. Il s'agit donc de comprendre que, pour certains, un simple visage heureux ne suffit peut-être pas pour identifier la joie, mais qu'une odeur de gâteau au chocolat soit d'autant plus significative émotionnellement. Par ailleurs, selon la nature de l'émotion à identifier et à représenter, il semble favorable de privilégier certains sens, et donc certains supports contextuels, par rapport à d'autres. A titre d'exemple, puisque les émotions primaires de peur, colère, dégoût et de surprise s'identifient plus tardivement dans le développement de l'enfant (Brun, 2001), il paraît plus pertinent d'utiliser des supports autres que visuels, en privilégiant des supports auditifs, odorants ou tactiles.

Enfin, il s'agit de se questionner sur l'influence du genre selon l'émotion à représenter. En effet, les résultats obtenus dans notre analyse ont mis en avant que les marqueurs émotionnels (non littéraux) de la joie étaient plus précoces chez les filles que chez les garçons, ces derniers utilisant de manière aussi précoce les marqueurs émotionnels (non littéraux) de la tristesse. En réitérant notre expérimentation auprès de l'ensemble des émotions primaires, il serait intéressant de remarquer les différences de genre observables dans le dessin expressif.

De surcroît, si le support visuel contextuel aide l'enfant à se représenter une émotion, comme cela était le cas dans notre étude à l'aide du dessin préalablement réalisé d'un bonhomme joyeux ou triste, nous avons observé en cas d'absence de support (dans le dessin libre) que l'enfant s'appuyait sur ses propres connaissances et créait sa propre représentation mentale de l'émotion, en imaginant de lui-même un évènement contextuel précis lui rappelant un moment de vie joyeux ou triste. Cet effet fut particulièrement visible à travers les entretiens individuels menés après chaque

production de dessin. De fait, il a été observé que la majeure partie des enfants évoquait obligatoirement un évènement contextuel afin d'expliquer l'émotion ressentie par le bonhomme, joyeux ou triste. Concernant l'émotion de joie, des évènements similaires revenaient dans plusieurs entretiens tels que les anniversaires, la fête de Noël, ou encore la plage en vacances. Nous retrouvions également dans l'émotion de tristesse des répétitions d'évènements, cette fois-ci portées vers la mort d'un proche, la solitude, les moqueries d'autres individus sur le bonhomme, ou bien encore un évènement pleinement ancré dans l'actualité, la Covid-19.

Ainsi, dans le prolongement des différents questionnements soulevés, il serait intéressant de mener cette étude auprès d'enfants plus âgés, notamment durant l'âge de la puberté. En effet, cette période de développement est l'une des plus significatives dans la découverte et la représentation de soi en tant qu'homme ou femme. Par ailleurs, bien que cette identification de genre ait été influencée par des mœurs sociétales et autres stéréotypes dès le plus jeune âge, il semble que notre époque actuelle fasse écho pour réduire ces différences genrées entre les hommes et les femmes. Il est notamment observé une volonté de supprimer les jeux genrés ou encore de normaliser la liberté d'exprimer des émotions auparavant mal interprétées selon le genre de l'individu. Ainsi, par cette légère avancée dans notre société, il serait intéressant d'observer les degrés de différences entre les jeunes hommes et jeunes femmes dans leur capacité de reconnaissance émotionnelle, à travers la contribution du dessin expressif. De plus, gardons à l'esprit qu'à ce stade du développement, les adolescents ont des connaissances déjà installées sur les émotions. Ainsi, il serait donc intéressant de regarder les différences marquées notamment dans les indices non littéraux et de les comparer à notre étude actuelle. Enfin, l'outil contextuel pourrait faire usage de support dans l'analyse des représentations ancrées dans la période de l'adolescence, telles que le concept de bonheur ou de chagrin, en fonction du genre.

III. Vers le cheminement d'une identité professionnelle

Pour ma part, ce travail d'étude a été enrichissant et m'a permis de développer des compétences sociales, personnelles et professionnelles. Par ailleurs, même si mon investissement pour cette étude a été sans égale, mon projet professionnel ne se dirige pas vers le métier de professeur. En effet, cette année fut particulière puisqu'une décision professionnelle longuement réfléchie s'est imposée à moi, me dirigeant ainsi

vers le métier de journaliste. Ainsi, même si mon désir professionnel n'est pas celui de professeur, ce travail d'étude ne m'a pas moins permis d'acquérir des compétences pleinement en lien avec mon projet. En effet, le métier de journaliste exige une rigueur particulière dans le travail rédactionnel, la recherche d'informations ainsi qu'une précision dans la véracité des faits ; compétences que j'ai pu nettement développer durant toutes les étapes de rédaction de mon mémoire. Plus particulièrement, l'élaboration du cadre théorique fut une opportunité pour travailler et comprendre l'importance d'une rédaction claire, juste et comprise par tout lecteur souhaitant lire mon travail. De plus, l'expérience sur le terrain fut une aubaine pour développer des compétences sociales tout autant essentielles dans les missions d'un journaliste, notamment à travers la capacité à s'adresser à tout public, et mettre à l'aise ce dernier afin qu'il puisse se sentir à l'écoute et se livrer naturellement. Cela a notamment été le cas durant les entretiens individuels menés auprès de chaque enfant après chaque passation de dessin, durant lesquels je me devais de m'exprimer clairement devant un public plus ou moins très jeune, me faire comprendre et installer un climat de confiance afin que l'enfant puisse exprimer son intention émotionnelle à travers sa production graphique.

Je réalise que ce mémoire de fin d'études marque la fin d'un chapitre professionnel mais fut le commencement même d'une rythmique et d'une exigence de travail primordiales dans ma future carrière professionnelle.

Bibliographie

- Argyle, M. & Cook, M. (1976). *Gaze and Mutual Gaze*, Londres, Cambridge University Press.
- Baldy, R. (2002). Dessine-moi un bonhomme. Dessins d'enfants et développement cognitif. Paris, in Press éditions.
- Baldy, R. (2005). Dessin et développement cognitif. *Enfance*, 1(1), 34-44.
- Bandura, A. (1977), *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Brechet, C., Picard, D., Baldy, R. (2007) Expression des émotions dans le dessin d'un homme chez l'enfant de 5 à 11 ans. *Canadian Journal of Experimental Psychology* 61(2) :142-153
- Brun, P. (2001). Introduction : *La vie émotionnelle de l'enfant : nouvelles perspectives et nouvelles questions*. *Enfance*, vol. 53(3), 221-225.
- Bergonnier-Dupuy, G. & Mosconi, N. (2000). La construction de l'identité sexuée. Dans : Jean-Pierre Pourtois éd., *Le Parent éducateur* (pp. 159-208). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.
- Cognet, G. & Cognet, A. (2018). Chapitre 7. Les épreuves de dessins à thèmes. Dans : G. Cognet & A. Cognet (Dir), *Comprendre et interpréter les dessins d'enfants* (pp. 191-267). Paris : Dunod.
- Cowan, G., Hoffman, C.D. (1986). Gender stereotyping in young children : Evidence to support a concept-learning approach. *Sex Roles* 14, 211-224.
- Daréoux, É. (2007). *Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants*. *Empan*, 65(1), 89-95.
- De Coster, L. (2006). Psychologie des stéréotypes et des préjugés (pp.103-148). Edition : LaborChapter : Le développement des stéréotypes de genre chez les enfants. In Klein, O. et Pohl, S. (Ed.). *Psychologie des stéréotypes et des préjugés* (coll. : Les Cahiers d'Ergologie). Bruxelles : Labor, 103-148. Editors : Olivier Klein et Sabine Kahn.

- Darwin, C. (1872/1998). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, New-York, Oxford University Press.
- Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Essais Point.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). « The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding », dans *Semiotica*, 1, 49-98.
- Ekman, P. Friesen, W.V (1971). « Constant across cultures in the face and emotion », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.
- Fay, H.-M. (1933). *L'intelligence et le caractère. Leurs anomalies chez l'enfant*. Auxerre : l'Imprimerie universelle.
- Freinet, E., Davau, M. (1938). *Le dessin libre*. Brochures d'Education Nouvelle Populaire.
- Frijda, N.H. (1986). *The Emotions*, Cambridge et New-York, Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1966), A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes, in E.E. Maccoby (éd.), *The development of sex differences*, Stanford, Stanford University Press, p. 82-173.
- Luquet, G-H. (1920). Les bonhommes têtards dans le dessin enfantin, *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 684-710.
- Luquet, G-H. (1927). *Le Dessin Enfantin*. Genève : Delachaux-Niestlé.
- Luquet, G-H. (1929). L'évolution du dessin enfantin. Société Alfred Binet, 241 et 242, 145-163.
- Martin, C. L., & Halverson, C. F., Jr. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Mikolajczak, M. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Mischel, W. (1970), Sex typing and socialization, in P. MUSSEN (éd.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, vol. II, New York, Wiley.
- Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. (2009). Chapitre 8. Émotion et différences de genre. Dans : S. Krauth-Gruber, P. Niedenthal & F. Ric (Dir), *Comprendre les*

émotions : Perspectives cognitives et psycho-sociales (pp. 275-309). Wavre, Belgique : Mardaga
Picard, D. & Baldy, R. (2012). *Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique*. *Développements*, 10(1), 45-60.

Picard, D., Brechet, P., & Baldy, R. (2007a) « Expression des émotions dans le dessin d'un homme chez l'enfant de 5 à 11 ans », *Canadian Journal of Experimental Psychology* 6 : 142-153.

Picard, D., Brechet, C., & Baldy, R. (2007b). Expressive strategies in drawing are related to age and topic. *Journal of Nonverbal Behavior*, 31(4), 243–257.

Picard, D. & Baldy, R. (2012). *Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique*. *Développements*, 1(1), 45-60.

Poulin-Dubois, D. & Serbin, L. (2006). La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant. *Enfance*, 3(3), 283-292.

Ramus, F. (2014, juin 06). *Les différences cérébrales et cognitives entre hommes et femmes expliquées par le CNRS* [Vidéo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=L2nI1P03f90&ab_channel=Vigi-Gender

Scherer, K. R. (2001). « Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking », dans K.R Scherer, A. Schorr et T. Johnstone (eds.), *Appraisal Processes in Emotion : Theory, Methods, Research*, New York and Oxford, Oxford University Press, p. 92-120.

Vincent, S. (2001). Le jouet dans la construction sociale de l'enfance. In : *Recherches et Prévisions*, n°64, 2001. *Enfance. Vie familiale et vie professionnelle*. pp. 5-18.

Vouillot, F. (2002). « Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/4 | 2002, 485-494.

Weil, P-G. (1950). *Le test de dessin d'un bonhomme comme contrôle périodique simple et rapide de la croissance mentale*. *Enfance*, tome 3, n°1, 1950. pp. 227-243.

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39, 114-128.

Zaouche-gaudron, C. & Rouyer, V. (2002). « L'identité sexuée du jeune enfant : actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/4 | 2002, 523-533.