

Article

« Variation stylistique des autoportraits et adaptation de l'enfant à l'école primaire »

Teresa Blicharski et Valérie Pontet

Revue des sciences de l'éducation, vol. 26, n° 1, 2000, p. 97-112.

Pour citer cet article, utiliser l'adresse suivante :

<http://id.erudit.org/iderudit/032029ar>

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : erudit@umontreal.ca

Variation stylistique des autoportraits et adaptation de l'enfant à l'école primaire

Teresa Blicharski
Maître de conférences

Valérie Pontet
Adjointe de recherche

Université Toulouse II

Résumé – Cette étude examine les relations entre les styles d'autoportrait, l'autoévaluation des compétences et l'évaluation de l'adaptation scolaire par les pairs et l'enseignant. L'étude porte sur 81 enfants scolarisés dans un établissement d'enseignement primaire de Toulouse. Trois styles d'autoportrait ressortent: les autoportraits élaboré, expressif et minimaliste. Les deux premiers ne semblent pas associés à des problèmes d'adaptation, mais les enfants liés au style minimaliste manifestent un faible score sur l'autoévaluation des compétences sociales et scolaires, et une faible estime de soi. Les professeurs les perçoivent comme plus dérangeants et les pairs les évaluent comme affichant davantage de comportements antisociaux. Le fait qu'une autoévaluation négative soit associée à un autoportrait minimaliste et aux attributions de comportements antisociaux suggère que ces enfants éprouveraient éventuellement des difficultés d'adaptation scolaire.

Introduction

Avant d'intervenir auprès d'un enfant classé comme présentant des troubles du comportement, il est important de s'interroger sur les états psychologiques qui peuvent le faire basculer de façon persistante vers des conduites non adaptées. En effet, la plupart des enfants passent des moments de crise lors de leur développement et la majorité d'entre eux ne présentent des troubles du comportement que de façon passagère. D'autres, en revanche, ont des crises plus longues, plus intenses et plus fréquentes qui exigent une intervention externe. L'objectif d'une pédagogie différentielle est d'optimiser le potentiel et le bien-être de chaque enfant. Adapter l'éducation à la spécificité de chaque enfant implique une recherche de stratégies alternatives qui peuvent permettre de capitaliser sur les forces que l'enfant peut posséder, tout en compensant

pour les faiblesses persistantes (Snow et Yalow, 1982). Si cette stratégie éducative est adaptée à la prévention des troubles du comportement, nous devrions être plus attentifs aux origines des souffrances, même passagères, contribuant directement à l'émergence d'une estime de soi pauvre, et à des conduites sociales non adaptées. Dans une approche centrée sur la personne, il faut identifier la constellation de facteurs opérant dans le fonctionnement actuel et dans le développement de l'individu (Magnusson, 1998). Certains enfants peuvent avoir une faible estime de soi, d'autres peuvent vivre des difficultés relationnelles avec leurs pairs, leurs enseignants ou leur famille. L'intervention psychologique devient nécessaire lorsqu'une configuration particulière de contraintes sur la santé et le bien-être de l'enfant devient insoutenable pour celui-ci.

La représentation de soi par l'enfant est fortement modelée par les rétroactions de l'entourage social (Baldwin, 1897; Cooley, 1902; Moscovici et Doise, 1992). Les caractéristiques, les traits ou qualités que l'enfant s'attribue sont le résultat d'une intégration d'informations fournies lors de ses interactions avec l'extérieur, et plus particulièrement à l'école, lors de ses interactions avec les pairs et l'enseignant. La compréhension et l'appropriation des règles de vie en collectivité et l'établissement de liens avec des pairs facilitent l'intégration de l'enfant dans le système scolaire. Ledingham et Younger (1985) notent qu'en fonction du rôle particulier assumé par chacun, les divers participants du milieu scolaire peuvent fournir des renseignements très différents sur les élèves. Trois sources d'information sont considérées dans l'évaluation de l'adaptation scolaire des enfants: l'autoappréciation que l'enfant a de ses compétences, la réputation sociale parmi les camarades de classe et le jugement que porte l'enseignant sur les compétences scolaires et sociales des enfants dont il a la responsabilité. Par un processus de comparaison sociale, l'enfant intègre les opinions des camarades et de l'enseignant dans la construction de la représentation qu'il a de lui-même.

Concept de soi et adaptation sociale

Selon Harter (1985), la notion de concept de soi – le fait qu'un individu peut évaluer ses propres compétences – est multidimensionnelle et fortement contextualisée. Pour cet auteur, il y a autant de sentiments de satisfaction ou d'insatisfaction de soi que de contextes dans lesquels l'enfant est susceptible d'exercer ses compétences. L'individu se révèle avant tout à lui-même et aux autres, par son activité qui a lieu dans de multiples contextes sociaux.

La qualité de l'adaptation sociale à l'école dépend certainement de l'histoire individuelle et des expériences qui remontent à la petite enfance. La vie sociale d'un enfant d'âge scolaire au quotidien se fait en fonction de la représentation actuelle que l'enfant a de lui-même, mais aussi en fonction de sa réputation auprès des pairs et des enseignants. La réputation sociale est à envisager comme «un construit collectif issu

du jugement partagé par les membres d'un groupe, dans un contexte donné, à l'égard d'un individu particulier» (Rogosch et Newcomb, 1989; Lapointe, Noël et Strayer, 1993). Parmi les enfants, la réputation sociale est la manière dont les pairs évaluent et jugent les forces et les faiblesses de leurs camarades sur certaines caractéristiques personnelles relatives à des compétences relationnelles, à des aptitudes ou à des capacités physiques ou scolaires.

Tout en évaluant le niveau de maîtrise et d'apprentissage des matières scolaires des enfants, l'enseignant est aussi appelé à porter un jugement sur la qualité de l'adaptation de l'enfant aux règles implicites et explicites de la vie collective. La rétroaction de cette évaluation par le «maître» peut avoir un impact très important sur l'adaptation sociale et scolaire des enfants. À titre d'exemple, l'encouragement peut inciter l'enfant à s'investir dans les activités scolaires, à prendre plaisir à venir à l'école, tandis que les échecs, les sanctions et les attitudes négatives de la part de l'enseignant peuvent engendrer une résistance à l'instruction, un abandon de l'initiative et une augmentation des conflits dans la classe.

Étude psychologique du dessin chez l'enfant

Trois domaines de la psychologie du développement ont examiné le dessin chez l'enfant. Les études psychométriques identifient les stades du développement des compétences graphiques. Les études cognitives décrivent les processus de traitement de l'information dans cette activité. Les études cliniques analysent l'expression de la personnalité à travers le dessin.

En 1927, dans une perspective développementale, Luquet a montré que l'évolution du dessin était étroitement liée au développement des habiletés intellectuelles de l'enfant. Les résultats de ses recherches explicitent les transformations graphiques et les différents stades de l'évolution de l'expression artistique: stade du «gribouillage», stade du «réalisme fortuit», stade du «réalisme manqué», stade du «réalisme intellectuel». À l'école primaire, l'enfant abandonne «le réalisme intellectuel» pour rentrer dans la phase du «réalisme visuel».

En 1926, Goodenough a élaboré une épreuve standardisée utilisant le dessin du bonhomme comme indice du niveau intellectuel de l'enfant. Dans l'interprétation de cette épreuve psychométrique, la comptabilisation du nombre de détails présents dans le dessin est associée avec le quotient intellectuel de l'enfant. À partir de l'étude d'un très grand nombre de dessins, Goodenough conclut que la complexité du dessin du bonhomme est un bon indicateur des compétences cognitives de l'enfant. De nos jours, l'utilisation des dessins d'enfants comme mesure des compétences cognitives est relativisée. Déjà en 1948, Zazzo commente les résultats psychométriques: «Le dessin

est très fragile, les troubles moteurs, la distraction, les fluctuations de l'humeur peuvent détériorer, altérer complètement un dessin d'enfant alors que, dans les mêmes conditions, les tests verbaux et l'écriture résistent beaucoup mieux » (p. 30).

Dans la tradition gestaltiste, Arnheim (1965) décrit le dessin en tant qu'action intégrée. Selon lui, le dessin est basé à la fois sur une activité descriptive et sur une activité physiognomique. Le mouvement descriptif est un geste délibéré que nous utilisons pour communiquer, pour décrire les objets, les événements. Ce type de gestes accompagne fréquemment le discours. En tant que stratégie de traitement de l'information, dans sa forme la plus simple, le dessin est la transposition, sur papier, d'un geste descriptif. Ainsi, comme dans les autres formes de communication, le mouvement descriptif est maîtrisé graduellement. Par contre, l'activité physiognomique se réfère à une composante de l'activité motrice spontanée et reflète aussi bien la personnalité que l'anxiété, la nervosité ou la timidité. Ce comportement involontaire révèle l'état affectif de la personne. Par l'activité physiognomique, la personnalité va affecter la stabilité et la force du trait, le choix des couleurs et la précision de l'exécution.

Cette sensibilité à l'affectivité, perceptible dans l'analyse du dessin, lui a assuré une utilité courante dans les pratiques thérapeutiques auprès des enfants. « Le geste graphique est un des meilleurs moyens d'observer l'évolution de la perception de l'enfant, son développement mental et sa personnalité » (Wallon, 1957). Engelhart (1980) propose quatre facteurs qui contribuent à dévoiler la personnalité de l'enfant : « La valeur expressive du dessin dépend de l'acte graphique; la valeur narrative révèle l'aspect imaginaire; la valeur projective reflète le mode d'approche de soi-même et de la réalité extérieure; la valeur associative révèle les processus psychiques de nature inconsciente (p. 30) ».

Ainsi, le dessin, reflet de la vie psychique de l'enfant, constitue pour les cliniciens un outil de prédiction ou de diagnostic qui permet de mettre en relation certaines particularités graphiques ou stylistiques, certains commentaires faits par l'enfant à ce propos, avec certaines de ses caractéristiques personnelles; il peut ainsi contribuer à éclairer les différences individuelles. Partant de son intérêt pour la variabilité interindividuelle, Royer (1977) fait un rapprochement entre préoccupations cliniques et études psychométriques. Selon cet auteur, l'échelle de Goodenough (1956) n'est pas sensible qu'à l'intelligence, elle mesure en même temps des facteurs liés à la socialisation et à l'affectivité de l'enfant. Royer présente donc le test du bonhomme comme un test de personnalité, polyvalent, recouvrant des facteurs d'aptitudes et des facteurs affectifs jouant, les uns et les autres, dans des proportions variables selon les individus. Le processus de projection étant à l'œuvre dans l'acte graphique, l'enfant représente dans le dessin du bonhomme ce qui est le plus important pour lui, c'est-à-dire lui-même. Il se révèle tel qu'il croit être : « Il fait son autoportrait » (Royer, 1997).

Différences individuelles et styles graphiques

La notion de style est utilisée dans divers domaines des sciences humaines tels que la linguistique, l'analyse du comportement et des processus cognitifs, le tempérament et l'expression artistique. D'après Allport (1970), le style implique pour le psychologue une structure complexe du comportement expressif. Ainsi, le style présente un intérêt esthétique aussi bien que psychologique. Dans cette étude, et par rapport au dessin, le style graphique fait référence à un aménagement spécifique de l'espace, à une utilisation particulière des détails et des traits qui servent à exprimer des sentiments, à une façon personnelle d'harmoniser les formes; ceci pouvant être analysé sur le plan structurel, sémiotique et expressif, les trois composantes contribuant simultanément à ce qu'est le style individuel de l'expression graphique.

Dans une perspective empirique, l'objectif de ce travail est d'examiner le lien entre la diversité des styles graphiques et l'adaptation scolaire chez les enfants. Autrement dit, il s'agit de mettre en évidence différents styles d'autoportrait et de vérifier dans quelle mesure et selon quel agencement les dimensions de l'adaptation scolaire différencient les styles de dessin¹.

Méthodologie

Les participants

Quatre enseignants et 81 enfants (milieu socioéconomique moyen) âgés de six à onze ans, scolarisés dans une école primaire de Toulouse ont participé à l'étude. L'échantillon était équilibré tant pour ce qui est de la répartition des âges que pour la répartition filles/garçons.

– L'évaluation de l'autoportrait

Lors d'une première visite, les enfants ont eu à réaliser leur autoportrait au crayon à papier. Les dessins ont été effectués en classe par tout le groupe d'enfants. La consigne est présentée aux enfants: «Maintenant, j'aimerais que vous vous dessiniez de la tête aux pieds. J'aimerais reconnaître chacun de vous sur le dessin.»

Les mesures structurales de cotation ont été élaborées sur la base des travaux de Goodenough (1926), de Luquet (1927) et de Royer (1977). Les autoportraits ont été évalués selon neuf critères présentés au tableau 1. Les six premiers concernent la hauteur (mm), la largeur (mm), la superficie (%), le nombre de détails du personnage (maximum 20), le nombre de détails féminins/masculins (maximum 15 chacun).

Tableau 1
Liste des détails graphiques des autoportraits

Détails	1) Cheveux présents 2) Forme évoluée des cheveux/coiffure 3) Yeux présents 4) Forme évoluée des yeux 5) Nez présent 6) Forme évoluée du nez 7) Bouche présente 8) Forme évoluée de la bouche 9) Oreilles présentes 10) Cou présent 11) Tronc 12) Bras présents 13) Forme évoluée des bras 14) Mains présentes 15) Forme évoluée des mains 16) Jambes présentes 17) Forme évoluée des jambes 18) Pieds présents 19) Vêtements 20) Détails vestimentaires
Féminité	1) Coiffure féminine 2) Sourcils fins ou inexistant 3) Cils marqués 4) Bouche en coeur, contour des lèvres 5) Maquillage 6) Taille fine, bassin large 7) Seins 8) Petites mains 9) Petits pieds 10) Bras fins 11) Jupe, robe 12) Bijoux, accessoires à cheveux 13) Chaussures à talons 14) Fleurs, étoiles, boutons 15) Posture souple
Masculinité	1) Coiffure masculine 2) Sourcils épais 3) Absence de cils 4) Bouche fine 5) Absence de maquillage 6) Épaules larges 7) Poitrine carrée 8) Grandes mains 9) Grands pieds 10) Bras épais 11) Pantalon 12) Casquette 13) Chaussures de sport 14) Hachures, rayures, carreaux 15) Posture imposante, combative

Le nombre de détails féminins et masculins – Cette échelle permet d'évaluer si l'enfant se représente de façon typique ou atypique en fonction de son sexe, c'est-à-dire si le sexe du « personnage » est facilement identifiable. Un score unique de reconnaissance sexuelle est calculé en soustrayant la féminité de la masculinité (pour les garçons) et inversement pour les filles. Ainsi, un personnage « asexué » ou androgyne obtiendra un score égal ou proche de 0.

Les trois autres critères de cotation sont proposés sous forme d'échelles qualitatives (de 1 à 10) et correspondent à la qualité esthétique du dessin, à l'expression de tristesse ou de gaieté et d'agressivité ou de sérénité.

Relativement aux trois derniers critères, les scores sont attribués séparément par deux juges. Les dessins sont évalués par classe. Pour chaque échelle, les dessins sont triés jusqu'à obtenir finalement dix groupes correspondant à des notes de 1 à 10.

Le jugement que porte l'évaluateur sur les dessins est subjectif. Cependant, la liste des caractéristiques présentée dans le tableau 2 sert à guider celui-ci dans les scores qu'il attribue aux enfants.

Tableau 2
Indices guidant l'attribution des scores sur les échelles

Qualité	1) Soin 2) Originalité 3) Sens esthétique
Gaieté	1) Personnage souriant 2) Lignes arrondies du corps 3) Contexte (soleil, fleurs) 4) Bras levés 5) Impression de mouvement 6) Yeux ronds avec grands cils 7) Visage rond 8) Vêtements détaillés
Tristesse	1) Bouche droite, vers le bas 2) Contexte (pluie, nuages...) 3) Présence de larmes 4) Personnage statique 5) Yeux tombants 6) Crayon gris sur une grande surface 7) Sourcils tombants 8) Trait hésitant
Agressivité	1) Bouche pointue, 2) Dents visibles 3) Langue tirée 4) Doigts pointus 5) Pieds pointus, pieds extrêmement grands 6) Yeux vides, 7) Yeux «anguleux» 8) Personnage sans yeux ou sans bouche 9) Nez pointu 10) Lignes anguleuses du corps 11) Personnage à visage non humain 12) Sourcils en biais avec coin externe tiré vers le haut 13) Trait appuyé 14) Scotomisation du personnage
Sérénité	1) Personnage non scotomisé 2) Lignes souples, larges, arrondies et légères 3) Proportions correctes du personnages 4) Peu de mouvement 5) Corps mou

L'accord interjuge sur les critères structuraux (hauteur, largeur, superficie, nombre de détails) montre une concordance de 100% entre les juges et de 0,85 pour la reconnaissance du sexe du personnage. Le calcul de l'alpha de Cronbach pour les échelles relatives à la qualité et à l'expression rapporte une forte cohérence dans l'attribution des scores par les deux juges: 0,90 pour la qualité, 0,73 pour la tristesse-gaieté, 0,61 pour l'agressivité-sérénité.

– L'adaptation sociale en milieu scolaire

Trois questionnaires sur l'évaluation des compétences de l'enfant sont proposés. Ils correspondent aux trois sources d'information importantes à considérer en matière d'adaptation sociale: évaluation de l'enfant par lui-même, évaluation de l'enfant par les pairs et par les enseignants.

L'autoévaluation des compétences (Harter, 1985) – Ce questionnaire permet de cerner la perception que les enfants ont de leurs propres compétences. Il est composé

de 28 items portant sur quatre dimensions différentes: trois d'entre elles permettent à l'enfant de s'évaluer dans des domaines spécifiques tels que le domaine scolaire, social, physique; la dernière dimension nous renseigne sur l'estime de soi générale, c'est-à-dire l'évaluation de l'enfant sur lui-même en tant que personne.

Les consignes orales sont présentées collectivement et chaque enfant choisit la proposition qui coïncide le mieux à la perception qu'il a de lui: «Maintenant, j'aimerais savoir à quels enfants vous ressemblez le plus et ensuite, si ce que vous avez choisi est un peu vrai ou très vrai pour vous?» Les réponses des enfants sont recueillies dans un cahier. (Une structure de «format alternatif» permet d'atténuer la tendance à donner des réponses socialement désirables.)

L'évaluation des compétences par les camarades – Cet instrument permet d'évaluer la réputation sociale ou la représentation consensuelle partagée parmi les enfants d'une classe selon des caractéristiques ayant trait à des compétences scolaires (français, mathématiques, travaux manuels, sports, etc.) et à des compétences sociales et relationnelles (coopération, leadership, agressivité, bonne humeur, dérangement) (Lapointe, Noël et Strayer, 1993).

L'enfant doit cocher le nom des trois enfants de la classe qui correspondent le plus et le moins aux caractéristiques proposées. La consigne est la suivante: «Quels sont, à votre avis, les trois enfants qui sont les meilleurs en français?» ou «Quels sont les trois enfants qui sont les moins bons en sport?»

Le questionnaire de l'enseignant – L'enseignant donne une appréciation pour chacun de ses élèves relativement à leurs aptitudes individuelles en attribuant une note qui peut varier de 1 à 7. Le 1 signifie que la dimension n'est pas un bon descripteur des caractéristiques de l'enfant, le 7 indique que la dimension est très typique de l'enfant. Le questionnaire compte 18 dimensions: mathématiques, français, langage oral, arts plastiques, sports, expression dramatique, créativité, musique, popularité, bonne humeur, leadership, dérangement, coopération en équipe, altruisme, agressivité, «pacifisme», humour et évaluation globale de l'enfant.

La consigne – «Pour chacun de vos élèves, donnez votre appréciation à l'égard de leur aptitude individuelle et de leur comportement social en utilisant une échelle graduée de 1 à 7 (1 et 7 étant les cas extrêmes de chaque catégorie proposée).»

Résultats

Les styles d'autoportrait

Les scores sur les mesures de cotation des dessins d'enfant ont été standardisés pour pallier la diversité des indices de départ (mm, %, échelles de 1 à 10 ou de 1 à 20).

Les analyses descriptives préliminaires concernant les mesures d'autoportrait ont indiqué une seule différence significative liée à l'âge des enfants. L'analyse de variance Les analyses descriptives préliminaires concernant les mesures d'autoportrait ont indiqué une seule différence significative liée à l'âge des enfants. L'analyse de variance indique un effet principal d'âge seulement sur les trois variables composant la dimension ou taille des dessins. En général, les enfants plus âgés dessinent plus grand ($F = 9,236$, $p < 0,003$). Les analyses de styles d'autoportrait étaient effectuées pour l'ensemble des enfants et ensuite séparément pour deux groupes d'âge: les enfants plus jeunes (CP, CE1, CE2) et les plus âgées (CM1 et CM2).

Les styles d'autoportrait ont été obtenus à partir d'une analyse de regroupement hiérarchique (méthode Ward). Les regroupements des sujets ont été faits sur la base de la similitude (distances euclidiennes) de leurs profils sur les variables utilisées pour coter les dessins. Dans l'analyse sur l'ensemble des sujets, trois *clusters* ont été conservés, correspondant à trois styles d'autoportrait différents.

L'analyse par fonctions discriminantes nous a permis de caractériser les styles. Les résultats indiquent deux fonctions de différenciation. La première regroupe (en ordre d'importance) le nombre de détails, la clarté d'identification du sexe, la qualité et la taille de l'autoportrait. La deuxième fonction se définit par les mesures de sérénité et de gaieté. Les analyses de variance montrent que les dessins classifiés comme élaborés sont deux fois plus grands que les autres, tandis que les dessins minimalistes sont nettement plus petits que la moyenne ($F = 15,752$, $p < 0,000$). Les portraits dont le style de dessin est élaboré montrent plus de détails ($F = 33,511$, $p < 0,000$) et sont jugés de meilleure qualité esthétique ($F = 40,016$, $p < 0,000$). Inversement, les autoportraits minimalistes ont moins de détails et sont de moindre qualité. Les dessins expressifs ont des scores moyens sur ces deux variables. Quant à la reconnaissance du sexe du personnage, elle est plus aisée dans les dessins élaborés et moins facile dans les dessins minimalistes ($F = 37,578$, $p < 0,000$). L'analyse des scores sur les trois échelles montre que les autoportraits expressifs sont jugés comme étant les plus gais ($F = 24,551$, $p < 0,000$) et les plus sereins ($F = 22,651$, $p < 0,000$), tandis que les dessins minimalistes sont vus comme étant les plus tristes et les plus hostiles. Les dessins élaborés ont des scores moyens sur ces deux mesures. Ces résultats sont illustrés à la figure 1. En résumé, le style élaboré ($n=21$) regroupe les autoportraits les plus grands, les plus détaillés et les plus facilement reconnaissables quant au sexe. Le style expressif ($n=39$) regroupe les autoportraits les plus gais et les plus sereins. Le style minimaliste ($n=21$) concerne les autoportraits les plus petits et les moins détaillés. De plus, ils sont jugés comme les plus médiocres sur le plan de la qualité, les plus tristes, ainsi que ceux où le sexe n'est pas identifiable.

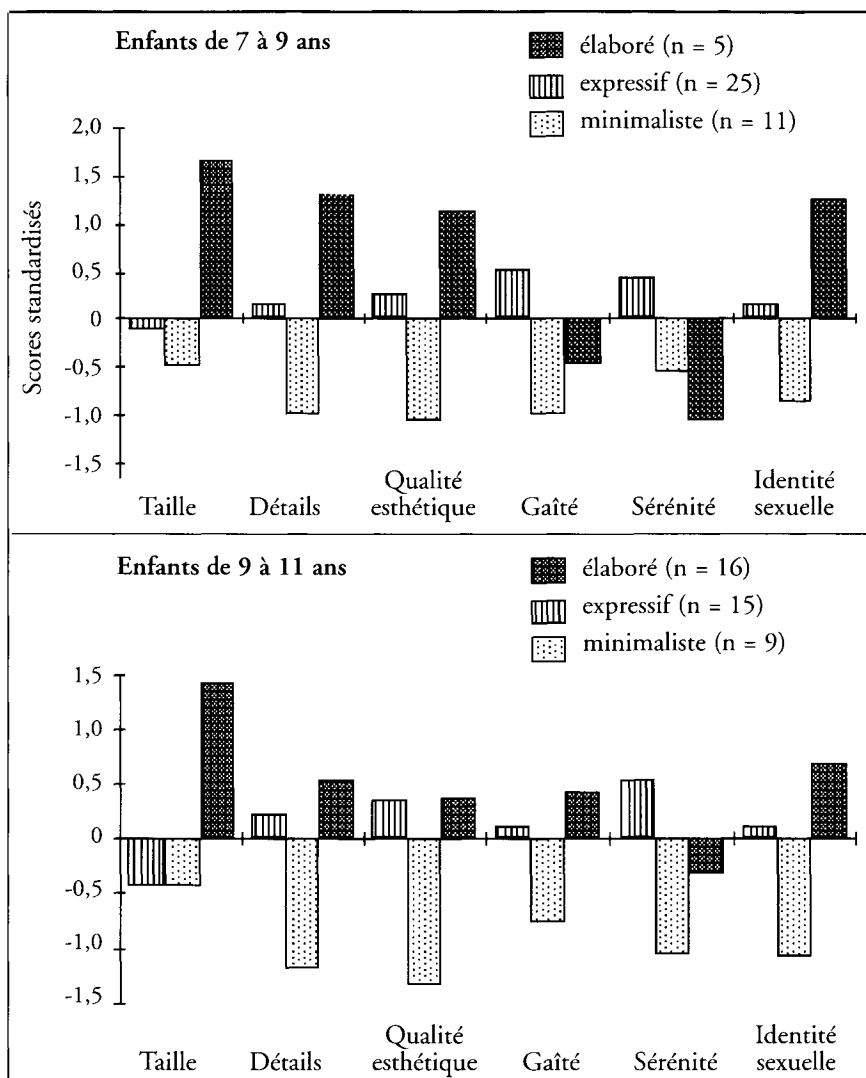


Figure 1 – Les différents styles d'autoportrait

Les analyses réalisées en divisant les sujets en jeunes et vieux indiquent deux effets d'interaction entre le style et l'âge qui concernent uniquement le style élaboré. Ces résultats montrent que les enfants jeunes exprimant un style élaboré dessinent avec plus de détails que les enfants plus âgés de même style ($F = 5,385$, $p < 0,032$) mais leurs dessins sont jugés plus hostiles ($F = 4,475$, $p < 0,048$). En fait, les enfants jeunes exprimant un style élaboré ont des scores aussi bas sur la sérénité que les enfants du style minimaliste. La figure 2 présente des exemples de dessins des trois styles à deux niveaux d'âge.

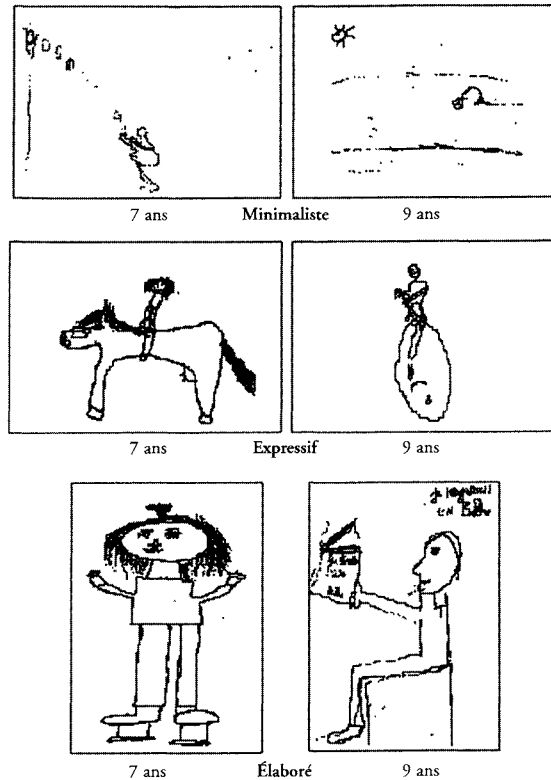


Figure 2 – Illustration des styles d'autoportrait

L'adaptation sociale

Les questionnaires (réputation sociale, jugement de l'enseignant) ont été soumis à des analyses de regroupements hiérarchiques dans le but de réduire le nombre de variables initialement proposées. Bien que ces instruments aient déjà été utilisés dans des recherches antérieures, il nous a semblé nécessaire de les valider sur notre échantillon d'enfants toulousains. Les résultats sont rapportés pour l'ensemble des 81 sujets. La validation des instruments se fait sur la base d'un indice de consistance interne (alpha de Cronbach).

Questionnaire d'autoévaluation – Partant des quatre échelles théoriques (sociale, scolaire, sportive et estime de soi) proposées par Harter (1985), nous avons calculé la valeur du coefficient alpha de Cronbach afin de vérifier la cohérence des échelles pour notre échantillon. Il ressort que les quatre indices de consistance interne étaient satisfaisants avec des coefficients allant de 0,61 à 0,86. Seule la dimension « sociale » du questionnaire présentait un coefficient plus faible (0,55). Ces résultats viennent confirmer ceux qui ont été rapportés pour la population américaine et québécoise.

Questionnaire sur la réputation sociale – Trois dimensions ont été obtenues à partir des analyses en regroupement hiérarchique : succès scolaire, dispositions prosociales, comportements antisociaux. Comme dans une analyse corrélacionnelle, les indices de similitude indiquent que les enfants qui sont jugés forts sur une dimension ont tendance à être jugés forts sur l'autre ou les autres, et vice versa. Les coefficients alpha obtenus pour chaque dimension sont très satisfaisants, allant de 0,81 à 0,88.

Questionnaire de l'enseignant – Comme pour l'évaluation des pairs, nous avons effectué une analyse hiérarchique de regroupement des mesures afin de préciser l'association des diverses variables. Les trois dimensions retenues concernent les matières enseignées à l'école et les comportements perçus par le professeur comme modulant la réussite : Les aptitudes scolaires, la sociabilité et les conduites dérangeantes. Les valeurs des coefficients alpha montrent que les deux premières dimensions sont cohérentes, celles-ci allant de 0,83 à 0,93. L'échelle des «conduites dérangeantes», malgré un alpha bas, est conservée pour les analyses qui vont suivre. En effet, les variables «agressivité» et «dérangement» sont peu corrélées, mais en supprimant l'une des deux, nous perdriions de l'information.

L'adaptation sociale et les styles d'autoportrait

La dernière étape de ce travail a consisté à mettre en commun les styles d'autoportrait avec les réponses des enfants et des enseignants aux différents questionnaires. L'objectif est de préciser les associations qui peuvent exister entre les styles d'autoportrait et les indices du fonctionnement scolaire et social des enfants. L'analyse par fonctions discriminantes nous permet de caractériser les styles selon l'autoévaluation personnelle, la réputation des camarades et l'évaluation de l'enseignant. Lorsqu'on effectue l'analyse discriminante sur l'ensemble des sujets, la première fonction discriminante explique 24% de la variance ($\chi^2 = 29,31$; $p < 0,001$). Cette fonction est définie par les trois mesures d'autoévaluation : l'estime générale de soi, l'autoévaluation des compétences sociales et cognitives. La deuxième fonction discriminante explique 13% de la variance ($\chi^2 = 10,04$; $p < 0,02$). Cette deuxième fonction regroupe, par ordre d'importance, les mesures de l'adaptation sociale, l'évaluation par les pairs de la sociabilité, la conduite antisociale et prosociale, et l'évaluation par l'enseignant de la conduite dérangeante. Les deux mesures qui concernent la performance scolaire et l'autoévaluation des compétences sportives semblent les moins importantes pour différencier les styles d'autoportrait : 58% des enfants sont classifiés correctement selon leurs styles d'autoportrait sur la base des informations provenant de l'autoévaluation des compétences, de l'évaluation de l'adaptation scolaire et sociale par les pairs, et par les enseignants. Les tableaux 3 et 4 montrent le détail de ces analyses.

Tableau 3
Dimensions d'adaptation sociale discriminant
les trois styles d'autoportrait chez les enfants âgés de 7 à 9 ans

Première fonction discriminante (p < 0,007)	Styles			
	Corrélation avec fonction	Expressif (n=22)	Minimaliste (n=9)	Élaboré (n=5)
Soi social	0,60	0,03	-0,38	-1,33
Prof sociabilité	0,44	-0,13	0,04	0,62
Prof académique	0,23	-0,13	0,21	0,43
Camarades prosociale	0,22	-0,07	0,01	0,37
Deuxième fonction discriminante (ns)				
Soi physique	0,93	-0,12	0,51	-0,41
Soi estime	0,78	0,08	0,29	0,93
Soi cognitif	0,33	-0,13	0,04	-0,24
Camarades succès scolaire	0,25	-0,06	0,11	0,21
Prof conduite dérangeante	0,22	0,04	0,02	-0,47
Camarades antisocial	0,20	-0,16	0,38	-0,40

Tableau 4
Dimensions d'adaptation sociale discriminant
les trois styles d'autoportrait chez les enfants âgés de 9 à 11 ans
(scores moyens standardisés)

Première fonction discriminante (p < 0,003)	Styles			
	Corrélation avec fonction	Expressif (n=15)	Minimaliste (n=8)	Élaboré (n=16)
Camarades antisociale	0,76	-0,43	0,62	0,01
Soi estime	0,57	0,43	-0,49	-0,073
Prof conduite dérangeante	0,42	-0,14	0,28	0,03
Deuxième fonction discriminante (p < 0,02)				
Soi physique	0,75	-0,21	-0,21	0,48
Soi cognitif	0,36	0,33	-0,37	0,10
Soi social	0,33	0,17	-0,22	0,56
Camarades succès scolaire	0,29	0,20	-0,57	0,19
Prof sociabilité	0,25	0,02	-0,25	0,18
Camarades prosociale	0,25	0,21	-0,54	0,21
Prof académique	0,19	0,14	-0,29	0,09

Le style élaboré correspond aux enfants qui sont perçus par l'enseignant comme très sociables et forts sur le plan scolaire. Ces enfants sont aussi reconnus par leurs pairs comme ceux qui adoptent les conduites les plus prosociales. Par contre, ils ont une estime de soi plus faible que les autres enfants et une autoévaluation de leurs compétences sociales plutôt dévalorisée. Les enfants du style expressif obtiennent le score le plus élevé sur l'estime de soi et sur l'autoévaluation des compétences sociales. Sur le plan social, ils sont considérés par les pairs comme les moins antisociaux. Sur ces dimensions, les enseignants les jugent moyens. Enfin, les enfants du style minimaliste obtiennent un score très faible sur l'autoévaluation des compétences sociales et scolaires et ont une faible estime de soi générale. Les mesures d'adaptation sociale et scolaires issue des évaluations par les pairs et les enseignants confirment ces résultats. Les pairs évaluent ces enfants comme ayant la fréquence de comportements antisociaux la plus élevée, tandis que les professeurs les perçoivent comme adoptant le plus souvent une conduite dérangeante.

Conclusion

Comme outil d'évaluation de la dynamique de la personnalité en psychologie clinique, l'autoportrait prend son sens dans la parole de celui qui l'a dessiné, quand il commente son dessin. Dans cette analyse configurationnelle, centrée sur une typologie stylistique de production graphique, l'identification des styles d'autoportrait et les associations avec les évaluations des pairs et des enseignants nous ont permis de saisir au moins partiellement les enjeux des difficultés vécues par certains enfants en contexte scolaire. Cette recherche suggère que la réalisation d'autoportraits en classe avec l'enseignant pourrait permettre à un espace de parole de s'établir autour du bien-être de chacun des membres du groupe. Le fait qu'une autoévaluation négative associée aux comportements antisociaux se reflète même partiellement dans un autoportrait réalisé à l'école laisse entendre que les autoportraits minimaliste révèlent une certaine souffrance de ces enfants. À partir de ces indices, une communication précoce avec cet enfant pourrait mettre à jour et faciliter l'atténuation de cette souffrance, avant qu'elle ne conduise à des inadaptations sociales. Il est possible que la réalisation d'autoportrait soit un moyen important d'expression de la souffrance pour les enfants pris dans l'engrenage des troubles du comportement. L'autoportrait pourrait en effet constituer un mode alternatif pour l'expression de choses qui sont difficiles à mettre en parole.

Il ne suffit pas de juger un autoportrait pour pouvoir prédire un mode d'adaptation particulier. Nos résultats ne permettent nullement d'affirmer qu'un enfant de dix ans qui a dessiné un autoportrait minimaliste est plus à risque pour le développement de difficultés d'adaptation sociale ou scolaire. Une étude longitudinale de stabilité des styles d'autoportrait et des profils d'adaptation permettrait d'éclairer cette relation entre le style minimaliste et les difficultés d'adaptation. Pour certains enfants, notre évaluation peut être le reflet d'une période difficile, mais transitoire.

NOTE

1. Ce travail a été mené dans l'équipe «Écologie sociale et culturelle du développement humain» associée à l'Université de Toulouse II - le Mirail, et à l'IUFM de Toulouse. Nous tenons à remercier le professeur F. Francis Strayer pour avoir activement participé à l'élaboration des concepts, méthodes et outils analytiques. Nos remerciements vont aussi à M.P. Cauzette, V. Michineau et S. Blanchard pour leur investissement dans ce projet.

Abstract – This study examines peer, teacher and self evaluations of personal competence as predictors of stylistic variation in graphic self-portraits. A sample of 81 primary school children (age from 7 to 11 years) produced a pencil self-portrait and responded to questionnaires on perceived personal competence. Cluster analyses revealed three self-portraits styles: Elaborated, Expressive and Minimalist. Although the elaborated and expressive self-portrait styles were not associated with difficulties in school adaptation, children in the minimalist cluster showed lower scores on self evaluations of social and academic performance and lower self esteem. Peers evaluated these children as more antisocial while teachers reported that they were more disturbing in class. From a person centered perspective, negative self representation associated with peer and teacher judgments of anti-social behavior suggest a level of individual suffering that may indicate risk status for conduct problems in the school setting.

Resumen – Este estudio examina las relaciones entre los estilos de autorretrato, la autoevaluación de las competencias y la evaluación de la adaptación escolar por los compañeros y el docente. El estudio trata sobre 81 niños escolarizados en un establecimiento de enseñanza primaria de Toulouse. Se destacan tres estilos de autorretrato : elaborados, expresivos y minimalistas. Los dos primeros no parecen estar asociados a problemas de adaptación, pero los niños asociados al estilo minimalista, manifiestan muy pobres resultados en la autoevaluación de las competencias sociales y escolares así que una débil estima de sí mismos. Los profesores los perciben además, como mas molestos y los pares como aquellos que presentan comportamientos mas antisociales. El hecho que una autoevaluación negativa esté asociada a un autorretrato minimalista y a una atribución de comportamientos antisociales, sugiere que estos niños podrían tener eventualmente dificultades de adaptación a la escuela.

Zusammenfassung – Diese Studie befasst sich mit den Beziehungen zwischen verschiedenen Stilen der Selbstdarstellung, der Selbsteinschätzung und der Beurteilung der schulischen Anpassung, wie sie von den Klassenkameraden und vom Lehrer verwendet werden. Die Untersuchung wurde an 81 Kindern einer Grundschule in Toulouse durchgeführt. Drei Stile der Selbstdarstellung wurden festgestellt: das detaillierte, das expressive sowie das minimalistische Selbstporträt. Die beiden ersten scheinen keine feststellbaren Anpassungsprobleme aufzuwerfen; Kinder mit einem minimalistischen Stil dagegen erreichen nur schwache Ergebnisse im Bereich der Selbsteinschätzung sozialer und schulischer Fähigkeiten sowie ein schwaches Selbstvertrauen. Für die Lehrer werden diese Kinder als störend eingestuft, und ihre Altersgenossen betrachten ihr Verhalten als antisozial. Die Tatsache, dass eine negative Selbsteinschätzung mit einem minimalistischen Selbstporträt sowie mit antisozialem Verhalten in Zusammenhang gebracht wird, lässt vermuten, dass diese Kinder mit schulischen Anpassungsproblemen rechnen müssen.

RÉFÉRENCES

- Allport, G.W. (1970). *Structure et développement de la personnalité*. (Trad. de M.G. Brouilhet et P. Muller). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Arnheim, R. (1965). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. Los Angeles: (CA): University of California Press.
- Baldwin, J.M.(1897). *Social and ethical interpretations in mental development*. New York (NY): Macmillan.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York (NY) : Charles Scribner's and Sons.
- Engelhart, D.(1980) *Dessin et personnalité chez l'enfant*. Paris : CNRS.
- Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawing*. New York (NY) : Harcourt, Brace and World.
- Goodenough, F. (1956). *L'intelligence d'après le dessin, le test du bonhomme*. Paris : Presses universitaires de France.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In M. Hetherington (dir.), *Handbook of child psychology, socialization, personality and social development* (Vol. 4) (p. 275-387). New York (NY): John Wiley and Sons.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Towards a comprehensive model of self worth. In R. Leahy (dir.), *The development of the self* (p. 55 -121). New York (NY): Academic Press.
- James, W. (1890). *The principles of Psychology* (Vol. 1 et 2). New York (NY) : Henry Holt.
- Lapointe, P., Noël, J.M. et Strayer, F.F. (1993). La nature et la diversité de la réputation sociale chez l'enfant d'âge scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 25(4), 522-540.
- Ledingham, J., E. et Younger, A. (1985). The influence of the evaluator on the assessments of children's social skills. In B.H. Shneider, R.H. Rubin et J.E. Ledingham (dir.), *Research strategies in children's social skills training: Children's peer relations. Assessment and intervention* (p. 115-118). New York (NY) : Springer-Verlag.
- Luquet, G.H. (1927). *Le dessin d'enfant*. Paris : Alcan.
- Magnusson, D. (1998). The logic and implications of a person-oriented approach. In R.B. Cairns, L.R. Bergman et J. Kagan (dir.), *Methods and models for studying the individual* (p. 33-65). London: Sage Publications.
- Moscovici, S. et Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus – Une théorie générale des décisions collectives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Royer, J. (1977). *La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme*. Bruxelles: Editest.
- Rogosch, F.A., Newcomb, A.F. (1989). Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers. *Child Development*, 60, 597-610.
- Snow, R.E. et Yallow, E. (1982). Education and Intelligence. In R. Sternberg (dir.), *Handbook of human intelligence* (p. 493-586). Cambridge : Cambridge University Press.
- Wallon, H., et Lurcat, L. (1957). Graphisme et modèles dans les dessins d'enfant. *Le Journal des psychologues*, 5, 257-294.
- Zazzo, R. (1948). Images du corps et conscience de soi – Matériaux pour l'étude expérimentale de la conscience. *Enfance*, 1, 29-43.