

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR
C. VALÉRIE MOORE

EXPRESSION DES PEURS INFANTILES À TRAVERS LE TEST
DU DESSIN DU BONHOMME QUI A PEUR

AOÛT 2000

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

Sommaire

La présente étude a pour but de pallier le manque d'information dans le domaine des peurs infantiles. Elle est particulièrement centrée sur l'étude de la représentation graphique de l'expression des peurs des enfants. À cette fin, l'utilisation du *test du dessin du bonhomme qui a peur* sera privilégiée. La présente recherche se veut exploratoire compte tenu de l'absence d'études sur le sujet. Elle comprend trois principaux objectifs soit : 1) l'exploration de ce qui prédomine dans le *test du dessin du bonhomme qui a peur* en termes de traits ou d'éléments graphiques; 2) l'exploration de la présence d'éléments graphiques représentant un indice d'anxiété dans le dessin du bonhomme qui a peur; 3) l'exploration de questions de recherche relatives aux verbalisations des enfants suite à leur dessin. La réalisation de cette recherche a impliqué la participation de 27 filles et 23 garçons âgés de sept à neuf ans, provenant d'une école primaire de la Commission scolaire du Chemin du Roy. Les résultats démontrent que les enfants expriment la peur par des traits graphiques précis tels que des yeux ronds, une bouche ouverte et des mains pointées vers le haut. De plus, le dessin exprime la présence d'éléments graphiques régressifs qui supposent un besoin de se faire consoler ou rassurer. Contrairement aux résultats des études traditionnelles sur la peur, le dessin ne comprend pas d'éléments liés à l'anxiété.

Table des matières

Sommaire	ii
Liste des tableaux	vi
Remerciements	vii
Introduction	1
Contexte théorique.....	5
Peurs infantiles.....	7
Fonction des peurs infantiles.....	7
Étymologie et définition	8
Peur, anxiété et angoisse	9
Peur et phobie	12
Peurs normales et peurs pathologiques	13
Formation et disparition des peurs infantiles	15
Trois sortes de peurs.....	17
Manifestations de la peur	17
Théories explicatives	20
Conséquences possibles des peurs infantiles.....	25
Recherche sur les peurs infantiles	26
Le dessin utilisé en psychologie.....	29
Fidélité et validité du test du dessin du bonhomme.....	33
Choix d'une consigne.....	35
Contenu du dessin du bonhomme et caractéristiques graphiques.....	36

Problématiques, objectifs et questions de recherche	38
Méthode	40
Participants	41
Local et matériel	42
Instruments de mesure	43
Test du dessin du bonhomme qui a peur	43
Questionnaire socio-démographique.....	45
Questionnaire sur les peurs des enfants pour les parents.....	45
EIHM pour enfant : sous-test vocabulaire.....	46
Procédure.....	47
Méthode de correction et d'analyse	50
Résultats	52
Premier objectif	54
Analyse de l'aspect global des dessins	54
Analyse de l'aspect détaillé des dessins	65
Deuxième objectif.....	69
Questions de recherche	70
Discussion	75
Conclusion	83
Références	87
Appendice A : Critères graphiques opérationnels pour l'anxiété.....	97
Appendice B : Questionnaire socio-démographique.....	99

Appendice C : Questionnaire sur les peurs des enfants pour les parents.....	102
Appendice D : Lettre de consentement aux parents	105
Appendice E : Questionnaire pour les enfants lors du test du dessin du bonhomme qui a peur.....	107
Appendice F : Grille de cotation et d'analyse du dessin du bonhomme qui a peur.....	110

Liste des tableaux

Tableau 1	Situation du bonhomme qui a peur et de l'objet de peur sur la feuille	56
Tableau 2	Proportions du bonhomme qui a peur	57
Tableau 3	Résultats de la fidélité des juges pour identifier l'émotion du bonhomme qui a peur	63
Tableau 4	Résultats au QI potentiel au EIHM (sous-test vocabulaire) et au QI du Goodenough.....	66
Tableau 5	Distribution des résultats à la grille de cotation regroupant les critères graphiques opérationnels pour l'anxiété	71

Remerciements

L'auteure désire remercier Mme Colette Jourdan-Ionescu, sa directrice à l'UQTR, pour son soutien, ses judicieux conseils et le partage de son expérience.

L'auteur désire également remercier Mme Jocelyne Soumis, directrice à l'école primaire Les Terrasses de la Commission scolaire du Chemin du Roy, les enseignantes des deuxièmes années et des troisièmes années 1999 / 2000 ainsi que le personnel du service de garde, pour leur collaboration et leur gentillesse sans quoi la réalisation de cette recherche n'aurait pu être possible. Dans la même lignée, des remerciements spéciaux sont adressés aux enfants et aux parents pour leur participation à cette recherche.

Merci à mes amies : Geneviève Champagne, Véronique Noreau, Carine Doucet ; collègues de travail : Mélissa Montpetit, Janie Tremblay pour leur aide précieuse en tant qu'examinatrice, juge de fidélité ou correctrice et mes parents pour leur appui et leurs encouragements.

Finalement, l'auteur tient à exprimer sa reconnaissance à Mme Manon Normandin pour la mise en page du mémoire et les fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) pour leur contribution financière.

Introduction

Contrairement aux recherches effectuées chez les adultes au sujet des troubles anxieux, très peu d'attention est accordée à l'anxiété et particulièrement à la peur chez les enfants (Craske, 1997).

Dans le domaine des peurs infantiles, l'intérêt des chercheurs se limite généralement à l'implication des peurs dans le développement de l'anxiété (Bell-Dolen, Last, & Strauss, 1990). Cette tangente s'explique par le fait que la grande majorité des diagnostics psychiatriques, relevant des troubles anxieux, renvoient à des peurs dans leurs formes les plus extrêmes telles que la phobie ou l'agoraphobie (Beidel, 1991). Les chercheurs orientent également leurs recherches vers une meilleure compréhension du développement normal des peurs infantiles puisqu'elles contribuent de façon significative à la compréhension du développement émotif de l'enfant (Burnham & Gullone, 1997). De ce fait, la nature des peurs, sa prévalence, son développement, sa fonction et son explication sont tous des facteurs largement étudiés à l'aide de tests régulièrement critiqués comme le *Fear Survey Schedule for Children (FSSC-R)*.

Selon Gullone et King (1992), l'expression des peurs infantiles est un phénomène très individuel qui est influencé par plusieurs sphères telles que les

expériences passées, la situation où le stimulus se présente, le tempérament de l'enfant ainsi que son niveau de développement cognitif.

Toutefois, en utilisant les tests projectifs graphiques, et plus précisément *le test du dessin du bonhomme*, il est possible de mieux comprendre les peurs par la perception que les enfants ont d'eux-mêmes face à la peur et par la façon dont ils expriment la peur (Cumming, 1986).

La présente recherche a pour but de pallier le manque d'information quant à la façon dont les enfants expriment leur peur afin d'obtenir une description plus complète du phénomène entourant les peurs infantiles. Par conséquent, *le test du dessin du bonhomme qui a peur* pourrait se révéler un outil préventif pertinent. En effet, en plus de la richesse des informations recueillies à l'aide du test du dessin, le bonhomme qui a peur permettrait une meilleure compréhension de l'émotion vécue par l'enfant.

Afin de mieux saisir la portée des peurs infantiles, la première partie de la recherche expose un contexte théorique qui brosse un tableau des fonctions des peurs infantiles, des définitions de mots souvent associés aux peurs et d'une distinction entre les peurs normales et celles pathologiques. Dans la même section, les conséquences possibles des peurs et les recherches effectuées sur le sujet seront présentées. À la fin de cette section, des informations relatives à

la technique utilisée lors de cette recherche, soit *le test du dessin du bonhomme qui a peur*, seront explicitées.

La deuxième partie de la recherche renvoie à la méthode employée. Elle contient une description des participants, des locaux et du matériel, des instruments de mesure, de la procédure utilisée ainsi que de la méthode de cotation et d'analyse favorisée. Les résultats obtenus, accompagnés d'une discussion, constituent la dernière partie de la recherche. Enfin, la conclusion a pour objectif d'ajouter un apport critique à la recherche et d'ouvrir la voie à de futures avenues.

Contexte théorique

Considérant sa présence et son importance, de la naissance à la mort, la peur est perçue comme l'une des émotions les plus importantes et ce, autant chez les humains que chez les animaux (Campbell, 1986; Marks, 1987). La première étude sur la peur fut effectuée par Hall's (1897) et elle se référait à son évolution normale. Depuis ce temps, bon nombre de chercheurs ont tenté d'avancer dans la compréhension des peurs lors du développement des enfants et des adolescents.

Dans l'ensemble, les chercheurs ont porté leur attention sur l'évolution normale de la peur, de l'enfance à l'âge adulte, en fonction des peurs les plus communes ainsi que de leur progression, en termes de contenu et d'intensité (King, Ollier, Iaccone, Schuster, Bays, Gullone, & Ollendick, 1989; Ollendick, 1983; Spiegler & Liebert, 1970). Ces résultats seront exposés dans une section ultérieure.

Généralement, la peur se définit comme étant une réaction normale face à une menace réelle ou imaginaire et faisant partie intégrante du développement des enfants (Craske, 1997). Les peurs développementales font référence à l'adaptation du sujet face à diverses circonstances ou situations de la vie (Ferrari, 1986; King, Hamilton, & Ollendick, 1988; Morris & Kratochwill, 1983).

Peurs Infantiles

Les auteurs s'entendent pour dire que l'expérience de la peur est universelle et qu'elle débute très tôt au cours du développement normal de l'enfant (Craske, 1997). Ce dernier est confronté à cette émotion devant toute situation qu'il ne maîtrise ou ne comprend pas, en raison de sa vie imaginaire intense qui le rend incapable de distinguer le « faire semblant » de la réalité. La peur serait donc liée à la découverte du monde et de ses mystères. Selon l'approche psychanalytique, la peur fait suite à l'abandon par le jeune enfant de son illusion de toute puissance. Ceci l'amènerait à découvrir sa faiblesse et sa vulnérabilité face à la non-réalisation de ses désirs. Aucune étape de la vie n'est épargnée et chacune d'entre elle renferme ses peurs spécifiques, vécues différemment selon chaque enfant.

Fonction des Peurs Infantiles

Pour Wallon (1970), la peur est une émotion qui possède une première fonction d'expression et d'action sur autrui. Cette fonction correspond à un moyen provisoire et imparfait d'agir sur la réalité extérieure. Pour ce faire, la richesse symbolique de l'enfant lui permet de délivrer certaines peurs à travers les jeux quotidiens pour ainsi les dominer et les apprivoiser. La peur a comme deuxième fonction d'évaluer un danger réel ou un événement qui vient de se produire. L'expression de cette émotion devient alors une extériorisation de l'angoisse ressentie suite à l'événement. Selon Kagan (1994) et Sroufe (1996), la

peur correspond à une caractéristique émotionnelle qui aide l'enfant à gérer les transactions expérimentées avec son environnement.

Dans le but de mieux comprendre les peurs infantiles, une étude différentielle des états de peur ainsi qu'une distinction entre les peurs normales et les peurs pathologiques s'imposent.

Étymologie et Définitions

Le mot peur vient du latin *pavor* qui renvoie à des phénomènes de l'ordre de l'agitation et du tremblement causés par la crainte. L'étymologie de ce mot nous ramène donc à deux composantes, l'une physique et l'autre psychologique.

La peur est une émotion protéiforme, c'est-à-dire susceptible de prendre diverses formes, qui nécessite l'établissement d'une distinction au niveau de la définition des mots utilisés pour en désigner les diverses nuances. Il s'agit des phobies, de l'anxiété et de l'angoisse. Selon Pichot (1987) et Côté (1988), la distinction entre ces termes mérite une attention particulière puisqu'ils ont longtemps été utilisés comme synonymes, exprimant un seul et même phénomène.

Ce que désignent ces termes font tous partie intégrante de la grande famille des émotions dites fondamentales et les diverses nuances portent sur

l'intensité de l'émotion ressentie, sur les manifestations neurophysiologiques associées, sur le caractère réel ou imaginaire du danger, sur sa composante interne ou externe et sur la façon dont chacun les affronte.

Peur, Anxiété et Angoisse

En ce qui a trait à la peur et à l'anxiété, Humphrey et Humphrey (1985) s'intéressent principalement aux points communs de ces deux émotions. Ils constatent que la perception du danger constitue une des principales composantes psychologiques et que les symptômes somatiques sont semblables. Or, selon Beaumatin et Laterrasse (1998), la peur est le terme plus général qui désigne la prise de conscience d'un danger réel ou imaginaire que l'individu localise à l'extérieur et qu'il tente le plus souvent d'éviter, tandis que l'anxiété est une émotion engendrée par l'anticipation d'un danger diffus, difficile à prévoir et à contrôler. Ainsi, la principale différence entre la peur et l'anxiété réside dans l'objectivité¹ de la source de danger elle-même. En résumé, la peur est dirigée vers un objet ou une situation objectivement menaçante alors que l'anxiété est sans objet (Pichot, 1987; Côté, 1988; Varma, 1993). Colonna (1978) simplifie cette distinction en mentionnant que l'anxiété est une réaction à un danger interne, tandis que la peur est en réaction à un danger externe (réel ou imaginaire).

¹ Le mot objectivité est pris dans le sens d'une peur présentant une forme, quelle soit réelle ou imaginaire.

Cette différenciation est non négligeable si notre point de référence est le monde des adultes. Par contre, si nous prenons le monde de l'enfance, la peur et l'anxiété sont quasiment identiques puisque l'enfant est incapable de différencier les dangers internes et externes (Erikson, 1976). L'enfant n'a pas la capacité cognitive pour dissocier ce qui est intérieur à lui, de ce qui est extérieur à lui.

Le dictionnaire de la psychologie (1998) définit l'anxiété comme suit : « Émotion engendrée par l'anticipation d'un danger diffus, difficile à prévoir et à contrôler. Elle se transforme en peur face à un danger bien identifié (p. 48) ».

En ce qui à trait à l'angoisse, Colonna (1978) la définit au même titre que l'anxiété en regard d'un sentiment de crainte diffus, sans objet et localisé le plus souvent à l'intérieur du sujet. Toutefois, du point de vue d'une terminologie médicale traditionnelle, le terme anxiété est réservé au versant psychique et celui d'angoisse au versant somatique (Puyuelo, 1980). Ainsi, Marcelli (1996) différencie l'anxiété de l'angoisse en ce sens que l'anxiété est un affect pénible, associé à une attitude d'attente d'un événement imprévu, mais vécu comme désagréable, alors que l'angoisse fait référence à une sensation d'extrême malaise accompagnée de manifestations somatiques.

Le dictionnaire de la psychanalyse (1998) définit l'angoisse comme : « un affect de déplaisir plus ou moins intense qui se manifeste à la place d'un sentiment inconscient chez un sujet dans l'attente de quelque chose qu'il ne peut nommer (p. 21). »

Compte tenu de la difficulté à dissocier l'angoisse et l'anxiété, et compte tenu de la difficulté à différencier la nature objective ou subjective de l'objet menaçant du point de vue des enfants, Spielberger (1977) oriente ses recherches en considérant l'anxiété (incluant l'angoisse) et la peur comme un phénomène unique. Cette déduction théorique a poussé plusieurs chercheurs à effectuer des études visant à établir la relation entre la peur et l'anxiété chez les enfants.

Étant associée à l'anxiété, la peur devient donc un sujet de recherche privilégié. Suite à une revue de la littérature, Craske (1997) affirme que les troubles anxieux représentent le trouble psychiatrique le plus fréquemment rencontré chez les enfants et les adolescents avec une prévalence d'environ 11 %. Selon *le manuel diagnostiques et statistiques de troubles mentaux (DSM-IV)*, les troubles anxieux regroupent les troubles paniques, l'agoraphobie, les phobies, les troubles obsessionnels-compulsifs, l'angoisse de séparation et l'anxiété généralisée. Ainsi, considérant la sévérité de la comorbidité des troubles anxieux, il devient souhaitable de bien comprendre les peurs puisque

lorsqu'elles deviennent pathologiques, elles sont régulièrement précurseurs d'autres troubles anxieux ou d'autres désordres psychologiques tels que la dépression (Anderson, Williams, McGee, & Silva, 1987; Kashani, Orvaschel, Rosenberg, & Reid, 1989).

Scherer et Nakamura (1968) ont découvert que le nombre de peurs et leur intensité présentaient une corrélation positive avec l'anxiété ($r = .52$ et $.61$). De même, Ollendick, Yule et Ollier (1991) remarquent que plus les enfants vivent des peurs, plus ils tendent à être anxieux. D'autres chercheurs ont tenté d'identifier les symptômes communs à ces deux émotions chez l'enfant. Ainsi, Bell-Dolan, Last et Strauss (1990) constatent une recherche excessive à se faire rassurer ainsi qu'un sentiment d'incompétence chez les enfants anxieux et ceux vivant des peurs.

Les études n'élaborent pas davantage sur la distinction entre les peurs et l'anxiété. De plus, nous ne savons pas quelle est la nature du lien entre ces deux émotions et si tous les enfants vivant des peurs sont prédisposés à vivre de l'anxiété ou vice versa.

Peur et Phobie

La distinction entre les peurs et les phobies a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs au cours des quarante dernières années (King, Hamilton, &

Ollendick, 1988; Marks, 1969; Miller, Barrett, & Hampe, 1974; Ullman & Krasner, 1975). Dans *le dictionnaire de la psychologie (1998)*, la phobie est décrite comme « la peur d'un objet, d'un lieu ou d'une situation sociale qui détermine électivement pour le sujet le surgissement d'une angoisse, perçue comme débordant ses possibilités de contrôle (p. 540) ». Selon Marks (1969), la peur se définit comme une réaction physiologique normale face à un danger réel ou imaginaire alors que la phobie est une réaction qui est disproportionnée quant à la nature du stimulus déclencheur, qui échappe au contrôle volontaire en raison de son caractère irrationnel et qui entraîne l'évitement du stimulus déclencheur. La phobie se distingue donc de la peur en fonction de l'intensité de la peur, de son caractère contraignant ou envahissant et de la gêne que cela entraîne lors des activités quotidiennes du sujet.

Peur Normale Versus Peur Pathologique

La peur constitue une émotion essentielle dans sa fonction de protection et elle fait partie intégrante du développement de l'enfant (Marcelli, 1996). Considérant ce fait, il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises peurs en soi. Il y a des peurs qui présentent des effets constructifs et d'autres des effets destructifs (Beaumartin & Laterrasse, 1998). Selon Jalenques, Lachal et Coudert (1992), les peurs des enfants deviennent problématiques par leur intensité ou par leur durée dans 4 % à 6 % des cas.

Selon Mannoni (1995), la peur peut devenir pathologique de trois principales manières. Premièrement, lorsqu'il s'agit d'un objet ou d'une situation particulière qui polarise l'angoisse (phobie). Deuxièmement, lorsque le psychisme produit lui-même les éléments constitutifs de la peur (peur imaginaire à caractère symbolique). Troisièmement, lorsque la peur n'est pas la peur de quelque chose mais la peur d'avoir peur (peur reliée à l'angoisse d'un danger fatal et imminent).

Koupernik (1987) précise que si certaines peurs « ont constitué à un moment donné dans l'histoire du sujet un processus d'adaptation, elles deviennent (parfois) un corps étranger, elles représentent la cristallisation inamendable d'attitudes d'effroi, d'évitement, de recul, de démission; elles sont devenues pathologiques (p. 205) ». En ce sens, l'auteur distingue les peurs légitimes, dites justifiées et les peurs déplacées ou imaginaires. Ainsi, une peur normale renvoie à l'imminence d'un danger potentiel et objectif alors qu'une peur pathologique renvoie à une émotion immotivée face à une situation ou à un objet anodin. Dans ce cas, le stimulus ne présente aucun risque réel qui justifie la réaction de crainte du sujet. La peur pathologique peut donc être considérée comme étant à la frontière d'une phobie mineure (Mannoni, 1995).

Selon Pearce (1991), Mouren-Siméoni, Vila et Vera (1993) ainsi que Marcelli (1996), les peurs infantiles normales évoluent comme suit :

- de 6 mois à 18 mois, l'enfant a peur des stimuli soudains, des bruits forts, de la position en l'air et de la perte brusque de support;
- de 18 mois à 2 ans, l'enfant a peur des étrangers et des objets nouveaux;
- de 2 à 4 ans, il a peur des animaux et des insectes;
- de 4 à 6 ans, l'enfant a peur de l'obscurité, des orages, des monstres imaginaires ou de lieux précis tels que les piscines;
- de 6 à 12 ans, il développe des peurs reliées à des phénomènes irrationnels tels que la mort;
- finalement, de 12 à 18 ans, il présente des peurs telles que l'échec scolaire, les blessures physiques, la peur d'être ridiculisé face à un public ou la peur d'avoir des différences corporelles par rapport aux autres.

Formation et Disparition des Peurs Infantiles

Peu d'études ont accordé de l'importance à l'incidence des peurs, probablement en raison des difficultés de différenciation entre la peur, la phobie, l'anxiété et l'angoisse. Seule une recherche réalisée par Agras, Sylvester et Oliveau (1969), portant sur l'incidence des peurs, figure à ce titre. Les résultats indiquent un taux de phobie de 76.9/10 000 habitants. De ce taux, il ressort que 74.7/10 000 représentent des peurs ou des phobies mineures alors que seulement 2.2/10 000 démontrent une phobie majeure ou entraînant des handicaps pour l'individu.

La littérature recense deux principales façons de comprendre la formation des peurs. Il s'agit de l'aspect affectivo-intellectuel, c'est-à-dire la sphère psychologique, et de l'aspect biologique ou physiologique. Ces deux aspects correspondent à deux registres en étroite interaction et difficilement dissociables. Les premiers théoriciens des émotions ont lancé un débat portant sur la relation possible entre ces deux aspects et sur l'éventuelle priorité de l'un sur l'autre. Ainsi, James (1884, cité dans Coon, 1991) établit que la perception d'un stimulus provoque directement une réaction, indépendamment de l'appréciation de la situation par le cerveau. Par exemple, la présence d'un loup (stimulus) engendre une réaction physiologique (un tremblement) qui déclenche une réaction émotionnelle (la peur). D'autres auteurs (Cannon & Bard, 1932; cités dans Coon, 1991) se sont opposés à cette théorie et ont prôné l'importance d'une non-dissociation entre l'expérience émotionnelle et le comportement affectif. La réponse de peur d'un individu à l'égard d'un stimulus comprend trois composantes distinctes : la composante subjective, la composante comportementale et la composante physiologique. Or, selon Cooke (1966), Lang (1968), Schroeder et Caine (1971), ces composantes de la peur démontrent un bas niveau de corrélation entre elles.

Les récents travaux s'orientent davantage vers une meilleure compréhension du bouleversement affectif vécu et de la perturbation physiologique ressentie, sans nécessairement établir une distinction entre les

deux puisque les chercheurs reconnaissent qu'ils sont confrontés à deux réalités qui se confondent. Selon Pearce (1991), la peur est une émotion tellement importante dans les mécanismes de protection, que dès leur naissance, les enfants ont une faculté innée à réagir par la peur en présence d'un bruit soudain et violent ou face à tout ce qui est inhabituel.

Trois Sortes de Peurs

Selon Wolman (1978), les peurs infantiles peuvent être consécutives à trois principales causes. La première fait référence aux peurs innées telles que les bruits violents ou les changements brusques. La deuxième est développementale et elle renvoie aux peurs liées à la croissance telles qu'énoncées dans la partie sur les peurs normales et pathologiques. Finalement, la troisième est tributaire d'une expérience traumatisante, comme par exemple avoir peur des chiens suite à une morsure.

Manifestations de la Peur

Peu importe la sorte de peur à laquelle l'enfant est confrontée, nous retrouvons plusieurs façons de l'exprimer (Ferrari & Epelbaum, 1993). Chez le très jeune enfant, l'on remarque des réactions de tremblement, des cris, des pleurs et des troubles neurovégétatifs tels que la pâleur ou les vomissements. Chez l'enfant plus âgé, l'on retrouve quatre principales manières d'exprimer la peur : des douleurs diverses (céphalées, douleurs abdominales, etc.), des

troubles fonctionnels somatiques (vomissement, diarrhées, anorexie, etc.), des troubles du comportement (agitation, retrait, inhibition, etc.) et des troubles du sommeil (insomnies, cauchemars, terreurs nocturnes, etc.).

Pour Cannon, neurophysiologiste américain de la première moitié du XX^e siècle, la manifestation de la peur se présente soit par un comportement de fuite, soit par un comportement de combat. Seul le comportement de combat permettrait un retour au calme et aux activités quotidiennes.

Depuis les vingt dernières années, les chercheurs ont accordé de l'importance aux stratégies d'adaptation (*coping*) des enfants face à la peur (Tremewan & Strongman, 1991). Le *coping* est une modalité par laquelle un sujet réagit à une situation stressante. Les chercheurs s'entendent pour dire que le *coping* est un facteur stabilisateur permettant à l'individu de maintenir une adaptation psychosociale pendant la période de stress. Quant au stress, il s'agit d'une situation qui impose à l'organisme des efforts d'adaptation dépassant ses capacités (Selye, 1980). La recherche effectuée par Tremewan et Strongman (1991), reprend les stratégies d'adaptation utilisés par Lazarus et Folkman (1984), Weisz, Rothbaum et Blackburn (1984). Ces dernières concernent l'approche centrée sur le problème (*primary control*), l'approche centrée sur les émotions (*secondary control*) et l'approche centrée sur la passivité (*relinquished control*) (Band & Weisz, 1988). L'approche centrée sur le problème regroupe les

quatre divisions suivantes : résoudre le problème directement à la source sans acte agressif (ex : demander à la personne ou à l'animal qui nous fait peur de s'en aller), résoudre le problème en criant pour solliciter une aide (ex : crier pour attirer l'attention d'une personne qui pourrait nous aider), résoudre le problème par une agression physique ou verbale (ex : donner des coups à un chien qui nous fait peur) et résoudre le problème par une aide matérielle (ex : allumer une petite lumière dans le noir).

Quant à l'approche centrée sur les émotions, elle renvoie aux cinq divisions suivantes : résoudre l'émotion à l'aide d'un support social (ex : être collé sur ses parents lors d'un orage), l'émotion centrée sur le fait de pleurer ou de crier sans qu'il y ait quelqu'un pour nous venir en aide directement (ex : pleurer ou crier si nous sommes perdus dans une forêt dans un but cathartique), l'émotion centrée sur l'agression physique ou verbale (ex : frapper un ami parce que nous avons peur et ce, dans un but cathartique), l'approche centrée sur l'évitement cognitif (ex : avoir des pensées positives pour oublier que nous avons peur) et l'approche centrée sur la cognition pure (ex : faire semblant d'être invisible).

Finalement, l'approche centrée sur la passivité signifie ne pas prendre l'initiative de faire quelque chose pour alléger notre peur.

Les résultats de la recherche de Tremewan et Strongman (1991) suggèrent que les enfants (autant les garçons que les filles) ont davantage tendance à utiliser l'approche centrée sur les émotions pour s'adapter à l'objet de peur. De plus, selon ces chercheurs, les parents mentionnent que l'approche centrée sur les émotions semble la plus efficace contre la peur pour leur enfant. Tremewan et Strongman précisent également qu'une stratégie d'adaptation peut être plus utilisée qu'une autre en fonction de l'événement ou de la situation créant la peur. Par exemple, l'approche centrée sur les émotions est plus efficace et plus utilisée lorsqu'il s'agit d'une peur relative à des êtres imaginaires, à un bruit soudain dans la nuit ou aux phénomènes météorologiques (tonnerre, orage). Ainsi, l'approche centrée sur le problème est la plus rapportée lorsqu'il s'agit d'une peur impliquant le risque d'une blessure physique ou la peur d'être séparé de ses parents. Finalement, l'approche centrée sur la passivité rejoint les peurs telles que d'aller à un nouvel endroit.

Théories Explicatives

Les théories de l'apprentissage et les théories psychodynamiques sont à la base des principaux modèles tentant d'expliquer la formation des peurs infantiles.

Pour ce qui est de la théorie de l'apprentissage, elle se divise en deux, soit le modèle d'apprentissage par conditionnement classique et les modèles

d'apprentissage par observation. Watson et Rayner (1920) furent les premiers à utiliser le modèle de conditionnement classique pour induire la peur d'un rat blanc (stimulus neutre) chez un enfant, à l'aide d'un stimulus aversif. Toutefois, English (1929) tenta de reproduire ces résultats avec des stimuli différents mais ils restèrent infructueux. Le modèle de conditionnement classique permet donc d'expliquer l'origine de certaines peurs particulières mais il ne peut être généralisable. De même, d'autres auteurs tel que Mowrer (1939, 1947) et Eysenck (1968) ont développé différentes théories basées sur les modèles de l'apprentissage en tentant de comprendre l'extinction du comportement de peur souvent associée à ces théories. Par contre, plusieurs chercheurs dont Ohman, Fredrikson et Hugdahl (1978) ont mis en doute la valeur empirique de leurs recherches. Marks (1969) prétend qu'il existerait des mécanismes phylogénétiques prédisposant l'homme à craindre certains stimuli en raison de la configuration sensorielle de l'espèce humaine. Par ses recherches, il tend à combler le fait que le conditionnement classique réussit avec certains stimuli et non avec d'autres. Une fois de plus, les résultats demeurent insatisfaisants.

Plusieurs peurs et phobies ne peuvent être attribuées à un incident traumatique comme le laissent croire les théories du conditionnement classique (Marks, 1969). Selon Malcuit et Pomerleau (1977), il y a apprentissage par observation (ou apprentissage vicariant) lorsque, après avoir observé le comportement d'un modèle et les conséquences entraînées par ce

comportement, le comportement de l'observateur s'en trouve modifié. Peu de recherches traitent de l'apprentissage vicariant de la peur chez les enfants en raison de l'éthique exigée lors de recherches avec des jeunes sujets.

Les théories psychanalytiques ont une toute autre façon de comprendre l'apparition des peurs infantiles. En effet, Mouren-Siméoni, Vila et Vera (1993) expliquent les phobies et les peurs, selon le cadre psychanalytique, de la façon suivante :

Elles correspondent au déplacement symbolique d'une peur d'origine interne, conflictuelle, sur un objet externe, dans le monde environnant au lieu du monde des fantasmes. Ce déplacement de la source de l'anxiété, suivant ces mécanismes, serait une défense habituelle au sujet, privilégiée dans son économie psychique et à ce moment de sa vie, afin de surmonter un conflit (p. 90).

Les peurs et les phobies sont généralement considérées comme une manifestation névrotique de la part du sujet. Selon Ferrari et Epelbaum (1993), il s'agirait d'un mécanisme de défense utilisé pour contrer l'angoisse de castration liée au conflit œdipien. Pour reprendre l'explication énoncée ci-haut, la peur ou la phobie illustre un déplacement symbolique d'un conflit interne associé à la crainte de représailles imaginaires du parent du même sexe. Il s'agit donc du refoulement d'un contenu psychologique inacceptable à la conscience qui engendre habituellement des bénéfices secondaires (rapprochement et réconfort du parent du sexe opposé). Marcelli (1996) suggère que la distinction entre la peur et la phobie, dans une perspective psychodynamique, renvoie au stade de

maturation du moi, à l'expérience vécue, à l'éducation et à la capacité d'apprentissage. L'ensemble de ces facteurs influencerait l'élaboration fantasmatique de l'enfant.

Marcelli (1996) explique les facteurs intervenant dans la réaction de peur en les regroupant en trois catégories. La première catégorie fait suite à l'émergence d'un sentiment d'individualité que l'enfant tente de préserver. Il peut s'agir d'une grande colère intérieure que l'enfant s'interdit d'éprouver ou que ses parents lui interdisent de montrer. L'enfant se sent alors méchant et il retourne cette colère contre lui. L'enfant peut aussi avoir peur de sa propre colère et refusant de la ressentir, il l'attribue aux autres. Selon Winnicott :

(...) Il existe (...) à l'intérieur de tout enfant, des choses effrayantes mais lui, il ne peut prendre le risque de les découvrir, il ne peut permettre à son imagination de l'entraîner (sur ce terrain). (...) Le petit enfant devrait être capable d'avoir peur afin d'être soulagé de ce qui est « mauvais » (de ce qu'il l'effraie)... (cité dans Puyuelo, 1980, p. 152).

La deuxième catégorie est en lien avec le climat familial. Cette catégorie peut être comprise sous deux principaux angles : la surprotection parentale qui pousse l'enfant à percevoir le monde comme étant dangereux et comme étant lui-même incapable d'y faire face ou l'expression de peurs refoulées ou niées par les parents. L'enfant devient alors extrêmement attentif à tout ce qui peut faire peur à ses parents. La troisième catégorie fait référence à l'apprentissage tel

qu'énoncé un peu plus haut par les théories du conditionnement classique ou vicariant. Pour Puyuelo (1980), les peurs :

[...] témoignent des possibilités encore insuffisantes de maîtriser l'angoisse liées à des impressions inconnues, notamment d'une pensée et d'une appréhension du monde extérieur très imparfaites, dominées par des phénomènes de généralisation, de rapprochement, de transformation, qui ne disparaissent qu'avec une mise en place d'une pensée plus rationnelle et logique (p. 152).

Les peurs infantiles apparaissent et disparaissent. Elles reflètent les étapes de maturation du psychisme de l'enfant. Elles sont donc généralement transitoires. Winnicott (1969) mentionne même que l'absence de peurs à certaines étapes du développement de l'enfant (entre 2 et 5 ans) risque d'avoir des significations pathologiques.

Pour Pearce (1991), les peurs ne durent généralement qu'un temps. Toutefois, elles peuvent devenir un problème, selon cet auteur, dans les circonstances suivantes : si l'enfant a un tempérament sensible et anxieux, si l'un des parents connaît des peurs similaires à celles rencontrées par l'enfant, si l'enfant doit faire face à d'autres événements stressants, si les peurs que connaît l'enfant font suite à une mauvaise expérience de la peur dans la vie réelle, si personne n'a jamais fait quoi que ce soit pour aider l'enfant à surmonter ses peurs, si les peurs ont été prises trop au sérieux et si les parents ont tout fait pour éviter à l'enfant de connaître la peur. Ainsi, la disparition plus ou moins rapide des peurs infantiles est liée à la persistance du trouble, à son intensité,

à la souffrance de l'enfant, à la tolérance de son entourage, à son retentissement sur la vie de tous les jours, au contexte psychopathologique de la famille et à celui de l'enfant (Mouren-Siméoni et al., 1993).

Conséquences Possibles des Peurs Infantiles

Les conséquences des peurs infantiles varient d'un enfant à l'autre en fonction des éléments énumérés par Pearce (1991) quant aux circonstances pouvant générer des peurs problématiques chez l'enfant. Toutefois, selon Wolman (1978) :

La peur est une réaction *momentanée* au danger. Elle se fonde sur la faible estimation de ses forces propres comparées à celles du facteur menaçant. *Une peur disparaît lorsque survient un changement dans l'équilibre des forces.* En présence d'un adulte que l'enfant perçoit comme protecteur, la peur de l'enfant est apaisée ou effacée (p. 33).

Face à la peur, l'enfant a deux principales sources de sécurité ou deux moyens essentiels de la combattre (Wolman, 1978). Ce sont soit les propres forces de l'enfant, ce qui le mène vers l'autonomie, soit la force d'autrui, ce qui lui demande de la confiance. En raison de la position de dépendance qu'entretient l'enfant envers ses parents, la confiance de l'enfant face à ses parents ou la

confiance des parents face à leur enfant mènent ce dernier vers l'autonomie et la confiance en ses propres forces.

Wolman (1978), souligne que le stress subi face à une peur extrême provoque régulièrement des phénomènes régressifs. Ainsi, une peur très intense peut engendrer des conséquences telles que la diminution de la perspicacité et de la prévoyance de sorte qu'elle risque de paralyser le jugement et le contrôle de soi. Il y a donc présence d'un danger puisque l'enfant n'a pas eu l'occasion de développer en lui, les structures nécessaires à la maturité de sa personnalité. De ce fait, il n'a pas conscience de sa propre valeur et il ne peut faire face de façon rationnelle à une situation menaçante.

Recherches sur les Peurs Infantiles

Gullone, King et Cummins (1996), recensent trois principales techniques utilisées pour étudier les peurs infantiles. La première consiste à demander individuellement aux enfants de dire qu'est-ce qui leur fait le plus peur (Maurer, 1965; Sternlicht, 1979; Derevensky, 1979). Récemment, Muris, Merckelbach, Meesters, et Van Lier (1997) ont découvert que cette technique permettait d'obtenir les mêmes résultats qu'au *Fear Survey Schedule for Children* (FSSC-R). Toutefois, les chercheurs ont posé cette question après avoir passé le FSSC-R. Ainsi, il est possible de penser que les réponses des enfants aient été influencées par les énoncés du FSSC-R. La deuxième technique consiste à

demander aux parents de répondre soit à une question ouverte, soit au FSSC-R (Guarnaccia & Weiss, 1974). Plusieurs autres recherches dont celles de Klein (1991) et de Rende et Plomin (1991) ont rapidement questionné la validité de cette technique. Finalement, la technique la plus utilisée et la plus validée est un questionnaire rempli par les enfants du nom de FSSC-R (Scherer & Nakamura's, 1968; Ollendick's, 1983; Ramirez & Kratochwill, 1990; Gullone & King, 1992; Burnham & Gullone, 1997). Ce test a été validé pour plusieurs nationalités (Burnham & Gullone, 1997; Ollendick, 1983) avec des enfants normaux et des enfants présentant des incapacités intellectuelles (Gullone, King, & Cummins, 1996) ainsi qu'avec des enfants ayant des pathologies cliniques (Last, Francis, Hersen, Kazdin, & Strauss, 1987). L'ensemble des recherches sur les peurs infantiles concentre leur étude sur les enfants normaux âgés entre 7 et 18 ans.

Les dix peurs les plus fréquemment rencontrées chez les enfants de 7 à 18 ans sont : ne plus être capable de respirer, être frappé par une voiture, les bombes (terrorisme), être brûlé, tomber de haut, se faire cambrioler, les tremblements de terre, la mort, la maladie et les serpents (Ollendick, King, & Frary, 1989; Ollendick, Yule, & Ollier, 1991; Ollendick & King, 1994).

Selon une récente recherche réalisée par Gullone et King (1997), les enfants plus vieux ainsi que les garçons rapportent moins de peurs. De plus, elles sont de plus faible intensité que les enfants plus jeunes et les filles.

Toujours selon cette étude, la diminution la plus marquée des peurs se produit chez les enfants âgés entre 7 et 10 ans. Vers 11 ans, il y a présence d'une stabilité apparente dans le maintien des peurs non résolues. Les questions au FSSC-R sont divisées en 5 facteurs soit : la peur de la mort et du danger (tremblements de terre, être frappé par une voiture), la peur de ce qui est inconnu à l'enfant (le noir, les étrangers), la peur des échecs et des critiques, la peur des animaux et la peur médicale ainsi que des stress psychologiques (nouvelle école, se faire des amis). Or, les peurs les plus stables dans le temps renvoient à la mort et aux dangers physiques ainsi qu'aux stress psychologiques. Les conclusions de cette recherche supposent que le sexe des enfants et l'intensité des peurs en bas âge est un meilleur prédicteur des peurs subséquentes que l'âge ou le temps. Ces résultats ont été confirmés par plusieurs autres recherches (Ollendick, 1983; Ollendick, Matson, & Helsel, 1985).

Il est pertinent de remarquer que l'ensemble des recherches effectuées sur les peurs infantiles concerne essentiellement la nature des peurs, leurs évolutions et les différences selon le sexe.

McCathie et Spence (1991) ont questionné la validité du FSSC-R. Selon eux, ce test n'évalue pas les peurs actuelles des enfants. Il estime davantage la perception négative des enfants face à un événement, un objet ou une personne spécifique. Ainsi, aucune étude ne s'est intéressée à la façon dont les peurs sont

perçues ou vécues par les enfants. Les meilleurs tests face à de telles études sont les tests projectifs graphiques parce qu'ils permettent de comprendre la perception que les enfants ont d'eux-mêmes et la perception qu'ils ont du monde qui les entoure (Tharinger & Stark, 1990). Or, ces derniers ont été utilisés mais une fois de plus, l'objectif principal renvoyait à comprendre ce qui fait le plus peur aux enfants. Bauer (1976, 1980) a demandé aux enfants de 6 à 12 ans de leur dessiner ce qui leur fait le plus peur. Les peurs les plus fréquentes de cette recherche se rapportent aux peurs imaginaires (fantômes, monstres), aux peurs entourant l'heure du coucher et aux cauchemars. Il remarque également que ces peurs tendent à diminuer avec l'âge, alors que les peurs relatives à la critique des autres et aux blessures tendent à augmenter avec l'âge.

La mise en relation de certains traits graphiques particuliers et des troubles psychologiques est davantage utilisée avec le test du dessin du bonhomme et avec des troubles d'internalisation telles que l'anxiété et la dépression (Kendall, Cantwell, & Kazdin, 1989).

Le Dessin utilisé en Psychologie

À travers les différentes cultures et les différents siècles, le dessin a toujours fait partie de l'être humain. De sa fonction de langage chez l'homme des cavernes et chez les Égyptiens, le dessin est devenu, au fil des temps, un mode d'expression et de communication.

En psychologie, les chercheurs et les cliniciens ont toujours aspiré à établir des moyens pour comprendre rapidement la dynamique du comportement humain. À cette fin, une multitude d'instruments furent découverts. Parmi ces derniers, la technique du dessin a su faire ses preuves. Cook (1885) est le premier à s'intéresser aux différentes étapes du dessin chez les enfants (cité dans Stora, 1963).

Les premières recherches en psychologie sur les dessins consistaient donc à comprendre les différentes étapes de son développement ou de son évolution chez les enfants (Naville, 1950; Stora, 1963). Globalement, le dessin du bonhomme débute par une intention ne permettant pas de reconnaître le schéma d'un corps humain (Royer, 1984). En effet, l'enfant de un à trois ans produit un gribouillage qui est uniquement moteur et qui est non représentatif. Ce n'est qu'à la fin de la troisième année qu'il est possible de distinguer le bonhomme. Toutefois, ce dernier est généralement représenté sous la forme d'un bonhomme têtard, c'est-à-dire absence de corps et présence de bras et des jambes attachés à la tête ainsi qu'une représentation des traits faciaux par des traits ou des points. Entre 4 et 6 ans, le bonhomme est constitué d'un corps comprenant un tronc, des bras, des jambes et parfois des pieds. Il comprend également une tête incluant des yeux, un nez et une bouche, représentés de façon assez schématique. À cet âge, le bonhomme donne l'impression de flotter dans la page, sans support à la base. De plus, la verticalité est acquise (axe du

bonhomme parallèle à la page), l'on retrouve d'importantes disproportions, les vêtements sont figurés par quelques boutons alignés et il n'apparaît aucune différenciation sexuelle. Entre 7 et 9 ans, les membres du corps du bonhomme sont à double traits, les proportions sont meilleures (le tronc est plus long que large, la hauteur de la tête est environ la moitié de celle du corps mais les membres continuent d'être disproportionnés), la différenciation sexuelle est indiquée (soit par la coiffure des cheveux ou par la présence d'une jupe au lieu du pantalon), le corps est généralement différencié du vêtement et le bonhomme continue de flotter dans la page.

Quant à la différence retrouvée entre les garçons et les filles, Royer (1985) constate que d'un point de vue quantitatif (en terme de nombre de traits graphiques représentés), les filles présentent une supériorité entre 7 et 12 ans. D'un point de vue qualitatif, les garçons démontrent une avance pour le réalisme des couleurs et pour une meilleure perception des éléments corporels, des vêtements et des accessoires vers 7-8 ans.

Suite aux premières recherches effectuées sur le dessin, différentes façons d'utiliser celui-ci ont vu naissance. Selon Wallon, Cambier et Engelhart (1990), le dessin le plus utilisé et le plus pratiqué au cours des années est le test du dessin d'un bonhomme. Ce dernier est utilisé pour évaluer soit la personnalité (Buck, 1948; Koppitz, 1968; Machover, 1949) soit l'intelligence (Rouma, cité

dans Traube 1938; Fay, cité dans Osterrieth et Cambier (1963); Goodenough, 1926; Harris, 1963, Naglieri, 1988).

L'utilisation du dessin pour évaluer l'intelligence a été élaborée de façon plus systématique par Goodenough (1926). Le test prend la forme d'une échelle d'évaluation en terme de QI qui accorde une grande importance au nombre de détails représentés sur le bonhomme dessiné par l'enfant. Les chercheurs ont longtemps cru que ce test présentait une corrélation satisfaisante avec d'autres tests d'intelligence. Toutefois, Abraham (1977) souligne que Machover découvrit que des enfants de même niveau intellectuel pouvaient produire des dessins différents. C'est à ce moment que la notion de personnalité pouvant être retrouvée dans les dessins fut retenue. L'attention n'est plus uniquement orientée vers une accumulation de détails graphiques mais davantage vers la forme et le style de dessin produit. Selon Royer (1984), l'état affectif de l'enfant se fait sentir par l'intermédiaire de renforcement, d'omission et de ratures des différents traits graphiques. La réussite du dessin du bonhomme demande un minimum d'intelligence soit un Q.I. aux alentours de 80 à 90. Au-delà de ce score, des éléments affectifs et moteurs peuvent influencer la qualité du dessin (Royer, 1984). Le test du dessin du bonhomme comme mesure de l'intelligence est donc une bonne estimation de la maturation intellectuelle mais il présente une sensibilité aux troubles affectifs qu'il ne faut pas négliger.

Machover (1949) est donc la première à avoir utilisé le test du dessin pour comprendre la personnalité de l'enfant. Le test du dessin du bonhomme devient, dès lors, un outil projectif laissant place à la libre expression de l'enfant. Royer (1995) suggère que :

Le dessin permet d'exprimer l'indicible, l'inexplicable, l'unique, et d'en dire l'intensité et toutes les nuances, à travers la composition dont les modalités peuvent être d'une variété quasi infinie. S'il n'y a qu'un seul mot juste, il y a une multitude de façons d'exprimer ce mot par le dessin (p. 14).

Buck et Hammer (1969) mentionne également que seul le dessin permet de passer sous les défenses et d'accéder aux couches les plus profondes de la personnalité. De plus, le test du dessin présente plusieurs avantages telles qu'un temps réduit (environ vingt minutes), un matériel réduit (feuille de papier et crayons de plomb), il peut être exécuté individuellement ou collectivement et l'intervention limitée du langage lors de la consigne permet une application à toutes les ethnies (Royer, 1984). Selon Cummings (1986), les tests projectifs graphiques sont régulièrement utilisés par les cliniciens afin de mieux comprendre les conflits intérieurs, les peurs, les perceptions des autres ou de soi-même lors d'évaluation auprès des enfants.

Fidélité et Validité du Test du Dessin du Bonhomme

Concernant la fidélité du *test du dessin du bonhomme* en tant que test projectif, Machover (1949) prétend qu'il s'agit d'une véritable signature personnelle. Abraham (1977) remarque la constance des dessins effectués par

les mêmes sujets sur une période s'étalant de un mois à deux ans. Elle spécifie que les dessins diffèrent, chez un même sujet, lorsqu'un changement se produit dans la personnalité du dessinateur ou suite à un événement perturbateur. Quant à Scott (1981), il remarque une fidélité du *test du dessin du bonhomme de Goodenough* de 0,74.

Pour ce qui est de la validité, Royer (1984) remarque que le dessin du bonhomme présente une grande sensibilité. Des études de cas nous démontrent que le dessin du bonhomme, comme les autres tests projectifs, est capable de nous refléter des changements au niveau de la personnalité d'un sujet en cours d'une psychothérapie, par exemple. Toutefois, la validité optimale est retrouvée lors d'une situation de test et non lors d'une production spontanée. D'autres part, Wallon et al. recensent plusieurs recherches qui démontrent la validité des tests utilisant les dessins pour distinguer des populations normales et pathologiques.

D'autres chercheurs tel que Royer (1984) ont travaillé sur les indices graphiques dégagés du *test du dessin du bonhomme* en fonction de l'âge et du sexe.

Des études plus récentes démontrent que la validité et la fidélité du test du dessin du bonhomme ne peuvent être retrouvées qu'avec une grille de cotation objective (Trevisan, 1996).

Choix d'une Consigne

Les consignes utilisées lors de la passation du test sont généralement de deux formes. Les chercheurs utilisent soit le terme bonhomme, soit le terme personne. Machover (1949) demande aux sujets de dessiner une personne et si le terme n'est pas bien compris, elle rajoute dessiner un homme, une femme, un garçon ou une fille, selon leur choix. Le terme personne peut donc être difficile à comprendre pour certains enfants. C'est pour cette raison que généralement nous demandons de faire le dessin d'un bonhomme (Goodenough, 1926). Selon le but de l'utilisation du test, il existe plusieurs variantes dans le choix de la consigne. Par exemple, Royer (1984) demande aux enfants de dessiner un bonhomme aussi beau que possible. Le but de cette consigne est d'étudier la personnalité et le niveau de maturation de l'enfant. Fay (1934) demande aux enfants de dessiner une dame qui se promène sous la pluie. Ce test cherche à établir une échelle mesurant le développement des aptitudes graphiques en relation avec le développement intellectuel.

Pour la présente recherche, notre choix s'arrête sur le dessin d'un bonhomme, plutôt que d'une personne, pour faciliter la compréhension des enfants. De plus, considérant notre sujet d'étude, soit l'expression des peurs infantiles, la consigne est adaptée et il sera demandé aux enfants de faire le dessin d'un bonhomme qui a peur.

Contenu du Dessin du Bonhomme et Caractéristiques Graphiques

Plusieurs chercheurs ont examiné la relation entre certains traits graphiques et des troubles psychologiques tels que la dépression et l'anxiété. Toutefois, aucune recherche ne s'est intéressée à la relation possible entre la peur et certains traits graphiques particuliers. En effet, la peur étant régulièrement associée aux troubles anxieux, les chercheurs s'attendent à ce que les traits graphiques soient les mêmes pour une émotion d'anxiété ou de peur.

De façon générale, le dessin d'un bonhomme représente l'expression de soi et la représentation de l'image de notre corps dans l'environnement (Machover, 1949). Il représente aussi l'identification à l'être humain, à un vécu affectif et à une maturation sensori-motrice (Kim-chi, 1989).

Globalement, l'analyse d'un dessin doit porter sur ses éléments graphiques ainsi que sur les verbalisations du sujet, et chaque élément doit être étudié en relation avec la structure globale du dessin (Buck, 1948).

Plus spécifiquement, l'étude de l'affectivité à travers le dessin du bonhomme comprend trois démarches (Jourdan-Ionescu et Lachance, 1997; Royer, 1984). La première est l'analyse du dessin et elle se divise en deux étapes : 1) l'analyse de l'aspect global du dessin qui regroupe l'emplacement, les

dimensions, les propositions, le tracé, la position, la symétrie, la posture, le mouvement, l'expression et l'environnement; 2) l'analyse de l'aspect analytique du dessin tel que la tête, le tronc, les membres et les vêtements. Chacun de ces éléments doit être analysé en considérant la forme, les proportions, les omissions, les ajouts, les ratures, et ce, en fonction de l'âge de l'enfant. Selon Aubin (1970), lorsque l'enfant fait un bonhomme, il dessine soit une image de lui-même, soit une image de ce qu'il voudrait être, soit une image de ce qu'il refuse d'être.

La deuxième démarche consiste à tenir compte des verbalisations du sujet dans le but de mieux comprendre son dessin. Elle fait référence à la sexualisation du bonhomme, à son âge, à son identité et à toutes autres réponses en lien avec les questions posées. Cette démarche consiste essentiellement à découvrir de quelle façon l'enfant se projette dans son dessin.

La troisième démarche est une synthèse de tous les éléments retrouvés lors des deux autres démarches précédentes. Son but consiste à extirper l'essentiel du dessin dans sa globalité. Selon Royer (1984), l'étude du dessin dans son ensemble et dans ses détails permet, entre autre, de découvrir les sentiments de l'enfant.

Les nombreuses études concernant l'anxiété et le test du bonhomme ont retrouvé les différents traits graphiques suivants : un tracé hachuré ou ombragé, des ratures ou du gommage, des tracés appuyés, des mains cachées, noircies ou ombragées, des yeux larges, une bouche linéaire, des jambes collées ensemble, une accentuation des contours du visage et le personnage dessiné dans la moitié gauche de la page (Tharinger & Stark, 1990; adaptation de la grille de cotation de Jourdan-Ionescu & Lachance, 1997, en appendice A)

Problématiques, Objectifs et Questions de Recherche

Considérant l'absence de recherche s'intéressant à l'utilisation du dessin du bonhomme comme instrument de mesure de la représentation graphique d'un bonhomme qui a peur, la présente recherche est qualifiée d'exploratoire.

L'objectif principal de la recherche consiste à analyser ce qui prédomine, en terme de traits ou d'éléments graphiques, du test du dessin du bonhomme qui a peur.

Parallèlement, en tenant compte du fait que la peur est régulièrement associée à l'anxiété, le deuxième objectif de la recherche se propose de vérifier si les traits graphiques donnant un indice d'anxiété dans *le test du dessin du bonhomme* de la recherche de Tharinger et Stark (1990) ainsi que dans la grille

de cotation de Jourdan-Ionescu et Lachance (1997), se retrouvent également dans le test du bonhomme qui a peur.

Finalement, les questions de recherches suivantes seront examinées : Quel est le sexe que l'enfant attribue à son bonhomme? Quel est l'âge du bonhomme? Le bonhomme est-il gentil, pas gentil, heureux ou malheureux? De quoi le bonhomme a-t-il peur? Quelles sont les peurs réelles de l'enfant? Quelle est la réaction du bonhomme lorsqu'il est confronté à la peur? Qu'est-ce que le bonhomme pourrait faire pour ne plus avoir peur?

Méthode

Le présent chapitre est consacré à la description des participants, du matériel, des instruments de mesure et du déroulement de l'expérience. Une section concernant la méthode de cotation et d'analyse des dessins complétera ce chapitre.

Participants

Au total, 150 enfants furent sollicités. Les pourcentages de participation, de refus et de non-réponse sont respectivement de 34 %, 29 % et 37 %. L'échantillon de référence est constitué de 50 enfants, de deuxième et troisième années, répartis dans six classes de l'école Les Terrasses de la Commission scolaire du Chemin du Roy. Il faut mentionner que cette expérimentation s'est déroulée dans des conditions de négociations syndicales de la part des enseignants, ce qui engendra des perturbations au niveau des activités et de la vie scolaire. Conséquemment, plusieurs parents restèrent réticents à participer à cette étude.

L'âge de sélection des enfants varie entre sept et neuf ans. La catégorie d'âge retenue pour cette recherche repose sur trois principales raisons. Premièrement, les enfants de ce groupe d'âge ont un grand intérêt pour le dessin. Ce dernier constitue un moyen privilégié de communication comparativement aux enfants du deuxième cycle qui favorise le langage verbal (Dubuc & Dubek, 1984). Deuxièmement, cette catégorie d'âge se situe au niveau

du stade graphique schématique, c'est-à-dire que l'enfant est capable de dessiner ce qu'il connaît des êtres et des choses. Par rapport au dessin du bonhomme, cela veut dire qu'il est capable d'élaborer le dessin d'un personnage. Les parties du corps sont généralement toutes représentées, les dessins comprennent des détails tant au niveau des vêtements que de l'environnement, certaines parties importantes du dessin sont exagérées ou omises selon l'importance accordée et l'enfant laisse de plus en plus son raisonnement et ses émotions intervenir dans la réalisation de ses dessins (Lowenfeld & Brittain, 1947). Troisièmement, les peurs répertoriées des enfants de sept à neuf ans sont semblables et stables jusqu'à l'adolescence (Ollendick et al., 1985).

L'échantillon de recherche est composé de 27 filles et de 23 garçons, dont l'âge moyen est de 7,7 ans (allant de 7 ans trois mois à 9 ans). Les trois quarts des enfants proviennent de familles nucléaires et de milieux socio-économiques élevés soit un revenu annuel supérieur à 60 000\$ avec en moyenne deux enfants. Le niveau intellectuel est également mesuré afin de s'assurer d'une homogénéité entre les enfants d'un point de vue cognitif.

Local et Matériel

Tous les enfants ont été rencontrés individuellement à l'intérieur de deux locaux semblables, contenant une table, deux chaises, une fenêtre, une bibliothèque dans le premier local et un classeur dans le second local. Les murs

des locaux étaient peints en blanc et il y avait une ou deux affiches sur les murs. La grandeur des pièces était d'approximativement 3,5 mètres par 3 mètres.

Le matériel mis à la disposition de chaque enfant pour produire son dessin était constitué de deux crayons de plombs HB bien aiguisés, sans gommes à effacer, et d'une feuille blanche 8½-11.

Instruments de Mesure

Test du Dessin du Bonhomme Qui a Peur

Les tests projectifs sont les méthodes d'évaluation les plus utilisées en psychologie clinique pour enfants et pour adultes (Loutitt & Browne, 1947; Lubin, Larsen, & Matarrazzo, 1984; Lubin, Wallis, & Paine, 1971; Sundberg, 1961; Wade & Baker, 1977). Pour ce qui a trait aux enfants, *le test du dessin du bonhomme* est le plus fréquemment employé (Tharinger & Stark, 1990) puisqu'il rend possible la compréhension des conflits internes, des peurs et des perceptions lors d'évaluations de la personnalité (Cummings, 1986).

Le but de la recherche étant d'étudier les peurs infantiles, *le test du dessin du bonhomme* a été adapté en ajoutant l'expression bonhomme qui a peur.

Le test du dessin du bonhomme qui a peur est utilisé afin de mieux comprendre la représentation de la peur par les enfants. Il permet également de

mieux identifier la façon dont l'enfant exprime la peur et ce qu'il ressent lorsqu'il y est confrontée.

Ce test s'utilise en individuel et il nécessite l'utilisation d'une feuille blanche 8½-11 et d'un crayon HB sans efface. La passation a lieu dans un endroit présentant le moins de stimuli possible et l'examineur doit s'asseoir de biais avec l'enfant.

Après s'être présenté, l'examineur donne la consigne suivante : Fais-moi le dessin d'un bonhomme qui a peur. L'enfant prend le temps nécessaire à la production de son dessin et chacune de ses questions renvoient à la directive suivante : Fais ce que tu crois être le mieux.

Pendant le dessin, les réactions de l'enfant et l'ordre d'apparition des traits graphiques sont notés. Une fois le dessin de l'enfant terminé, le temps d'exécution est pris en note et les questions relatives à son dessin, présentées en appendice E, sont posées.

L'analyse des dessins se fait à l'aide d'une adaptation de la grille de cotation de Jourdan-Ionescu et Lachance (1997) illustrée en appendice F. L'analyse requiert une fidélité de juge pour l'identification de l'émotion du bonhomme, pour le type de trait utilisé, pour la présence ou l'absence de

symétrie, pour la présence d'une difficulté au niveau de l'axe du corps et pour les stratégies de *coping* privilégiées face à la peur.

Considérant la similitude de ce test avec le *test du dessin du bonhomme*, on s'attend à ce que la validité et la fidélité soient semblables au *test du dessin du bonhomme* et au *test du dessin du bonhomme qui a peur*.

Questionnaire Socio-Démographique

Un questionnaire socio-démographique fut construit afin de recueillir auprès des parents des informations essentielles concernant l'enfant, telles que la date de naissance, le sexe, le milieu de vie, la composition de la famille ainsi que son revenu annuel brut. Le questionnaire se retrouve en appendice B.

Questionnaire sur les Peurs des Enfants pour les Parents

Ce questionnaire a été créé dans le but d'amasser des données pertinentes sur les peurs de l'enfant et sur la façon dont elles sont vécues et ce, d'un point de vue parental. Ce questionnaire comprend une liste des principales peurs susceptibles d'être vécues dans l'enfance ainsi qu'une échelle de type Likert mesurant l'intensité de chaque peur soulevée par les parents. Les réactions de l'enfant face à ses peurs ainsi que les principales qualités et points faibles de ce dernier font également partie de ce questionnaire. Ce dernier est présenté en appendice C.

Épreuve Individuelle d'Habilités Mentales pour Enfants de 4 à 9 Ans (EIHM : Chevrier, 1996), Sous-Test Vocabulaire

La cote pondérée obtenue au sous-test vocabulaire est celle qui traduit habituellement le mieux le niveau réel des habiletés mentales de l'enfant (Chéné, 1997). La corrélation globale entre le sous-test vocabulaire et le score global est de 0.80-0.85, selon le coefficient de corrélation, et ce, pour tous les tests d'intelligence comportant un sous-test vocabulaire (Chaîné, 1997). De plus, il est le sous-test le moins touché par les troubles psychologiques. Ainsi, le sous test vocabulaire sera utilisé comme mesure de contrôle par rapport au quotient intellectuel retrouvé au *test du dessin du bonhomme de Goodenough*.

Le sous-test vocabulaire comprend 25 questions, divisées en deux parties, regroupant chacune trois volets différents. Pour ce qui a trait à la première partie, le premier volet est un vocabulaire non verbal. Il exige que l'enfant mette un mot sur un objet concret. Dans le deuxième volet, l'enfant doit donner la définition de mots concrets puis de mots abstraits. Pour le troisième volet, l'enfant doit faire une phrase simple à partir de deux mots suggérés. Pour ce qui a trait à la deuxième partie, dans le premier volet, l'enfant doit nommer une partie précise d'un objet concret. Le deuxième volet renvoie à des définitions de noms et de verbes. Finalement, à l'intérieur du troisième volet, l'enfant doit construire une phrase simple à partir de mots suggérés (débutant avec trois mots

et terminant avec cinq mots). Le maximum de point pouvant être atteint est de 45.

Le sous-test vocabulaire du EIHM pour enfant est le seul test de cette forme ayant été normalisé avec une population de langue française dont la famille résidait au Québec depuis au moins cinq ans.

Procédure

Compte tenu des exigences professorales quant au nombre d'enfants pouvant sortir de leur classe à l'intérieur d'une même période d'enseignement, la présente recherche a exigé la participation de quatre intervenantes. Ces dernières sont des étudiantes ayant terminé leur scolarité à la maîtrise en psychologie à l'UQTR et qui ont bénéficié de la même formation au niveau de la passation des tests projectifs graphiques. Une rencontre formelle a permis de les informer sur les objectifs, les formalités et les exigences de la recherche. À cet effet, une feuille regroupant les consignes et les procédures à suivre lors de l'entrevue avec les enfants leur est fournie. Finalement, une pratique de l'expérimentation est effectuée pour s'assurer que les intervenantes comprennent bien la démarche.

Avant la passation des tests, une lettre de consentement ainsi que le questionnaire sur les peurs des enfants pour les parents et le questionnaire

socio-démographique ont été envoyés à tous les parents des enfants de 2^e et 3^e année fréquentant l'école Les Terrasses (voir respectivement les appendices D, C et B). Les enfants ont été préalablement informés sur le fait qu'ils participeront à une recherche et ce, par leur parent et leur enseignant (e). Sur les 50 enfants, 30 enfants furent rencontrés durant les heures de classe et 20 enfants durant les heures du service de garde de l'école, soit le midi ou le soir.

Tous les enfants ont été rencontrés individuellement pour une moyenne de vingt minutes. Les quatre intervenantes utilisent la même démarche auprès de chaque enfant.

Le premier contact avec l'enfant a consisté à une présentation des examinatrices et à lui expliquer que comme lui, nous allons à l'école et qu'à l'intérieur d'un de nos cours nous avons un travail à faire qui nécessite son aide. À cette fin, nous lui exposons les différentes étapes de notre rencontre et nous lui demandons s'il est d'accord pour continuer. Cet échange a pour but de mettre à l'aise l'enfant tout en maintenant une uniformité.

La première étape fait référence à la passation du sous-test vocabulaire tel qu'expliqué dans les normes du EIHM pour enfant de Chevrier (1996).

La deuxième étape renvoie à la passation du test du bonhomme qui a peur. Une feuille 8½ x 11 ainsi que deux crayons fraîchement aiguisés sont présentés à l'enfant. L'expérimentatrice demande de faire le dessin d'un bonhomme qui a peur. Il lui est mentionné qu'il peut prendre le temps qu'il souhaite et qu'il n'a pas de bons ou de mauvais dessins. L'enfant plus insécure ou plus hésitant est encouragé et stimulé par l'emploi de phrases telles que « c'est bien » ou « continue » mais il ne reçoit pas plus d'indication sur la nature du dessin. À chacune des questions posées par l'enfant, l'examinatrice lui répond de faire comme bon lui semble, comme il veut ou comme il a envie.

Pendant l'exécution, l'expérimentateur prend soin de noter tous les indices reliés au contenu du dessin du bonhomme tels que l'ordre d'apparition des différentes parties du bonhomme ainsi que les commentaires et réactions de l'enfant. Le temps d'exécution est également pris pour compte.

Une fois le dessin terminé, une série de questions est posée à l'enfant à propos du bonhomme dessiné. Ces questions se rapportent au sexe et à l'âge du bonhomme, à la nature de sa peur, à sa réaction, etc. La liste des questions posées figure en appendice E.

À la fin de chaque rencontre, l'enfant est remercié et il lui est demandé de ne pas parler aux autres enfants de ce qu'il vient de faire afin de minimiser une contamination possible.

Méthode de Correction et d'Analyse

La grille de cotation utilisée lors de l'analyse des dessins du bonhomme qui a peur est une adaptation de la grille de cotation de Jourdan-Ionescu et Lachance (1997). À l'origine, la grille est utilisée lors de la cotation du dessin de la famille. À la suite de l'autorisation des auteurs, une adaptation considérant uniquement les éléments relatifs aux aspects globaux et détaillés du dessin et du bonhomme ont retenu notre attention (voir appendice F). Les éléments se rapportant à la composition de la famille dessinée ont donc été écartés puisqu'il s'agit de dessiner un bonhomme seul et que la famille n'est pas à l'étude de cette recherche.

Le choix de cette grille est justifié par la présence d'une méthodologie qui permet une analyse détaillée des résultats. En effet, la rigueur, la précision et l'objectivité de cette grille constituent des qualités grandement recherchées lors de l'analyse de matériels projectifs.

La grille élaborée par Jourdan-Ionescu et Lachance (1997) a l'avantage de s'adapter facilement à d'autres modes de passation du test avec des

aménagements mineurs. Ces derniers peuvent être en lien avec la consigne ou avec l'analyse du bonhomme plutôt que l'analyse de la famille.

Résultats

La méthode d'analyse utilisée pour la présente recherche est qualitative. Elle fait référence aux éléments du dessin et des verbalisations des enfants qui peuvent être compilés afin d'en arriver à une idée générale des caractéristiques des productions graphiques des enfants de l'échantillon.

En raison de la rigueur de la grille de cotation choisie, seules les analyses se rapportant à l'expression du bonhomme, aux stratégies d'adaptation face à la peur, aux tracés, à la symétrie des différentes parties du corps et au fait que le corps soit désaxé ou non ont exigé une fidélité de juges. À l'intérieur de chacune de ces parties, une section sera consacrée aux résultats obtenus lors de l'évaluation de la fidélité de juges. Les résultats mentionnés renvoient uniquement aux pourcentages d'accord entre les juges.

Tel que mentionné précédemment, les objectifs de recherche supposent, premièrement, l'exploration de ce qui prédomine du *test du dessin du bonhomme qui a peur* en termes de traits ou d'éléments graphiques. Le deuxième objectif de recherche veut vérifier si les traits graphiques représentant un indice d'anxiété dans *le test du bonhomme* de la recherche de Tharinger et Stark (1990), ainsi que ceux mentionnés dans la grille de cotation de Jourdan-Ionescu et Lachance (1997), se retrouvent dans *le test du bonhomme qui a peur*. Finalement, les sept

questions de recherche relatives aux verbalisations des enfants seront examinées.

Premier objectif de recherche

Pour l'ensemble de l'échantillon, le bonhomme qui a peur est dessiné de la façon suivante : il est dessiné seul et de face, les éléments de la nature ou l'objet de peur ne sont habituellement pas représentés, le bonhomme est peu exploité au niveau de la sexualisation ou des vêtements et le degré d'accomplissement est plutôt faible. De plus, il exprime une émotion de peur par les traits graphiques suivants : la bouche est ouverte, les yeux sont ronds et les bras sont vers le haut.

Analyse de l'Aspect Global des Dessins

Situation du dessin sur la feuille. Tel que suggéré par Royer (1984), l'emplacement des dessins est repéré en divisant une feuille 8½ X 11 en neuf zones égales séparées par deux lignes verticales et deux lignes horizontales. L'étude effectuée par Royer (1984) démontre une prépondérance pour la zone centrale à 75 % des enfants de sept ans et plus.

Dans l'ensemble, 94 % des enfants de l'échantillon ont dessiné leur bonhomme uniquement dans la zone centrale ou la zone de gauche. Plus précisément, 66 % d'entre eux ont représenté leur dessin au centre-centre, 14 %

l'on dessiné dans la zone centre-haut, 10 % dans la zone centre-bas, 8 % à la fois dans la zone gauche-bas et gauche-centre et 2 % dans la zone gauche-haut. Il est intéressant de remarquer que seulement trois bonhommes touchent, et ce à peine, à la zone de droite. Cette dernière n'est donc pratiquement pas utilisée pour représenter le bonhomme tandis que neuf enfants sur quinze ayant reproduit l'objet de la peur, exploitent cette zone. De plus, l'on retrouve aucun dessin représenté uniquement dans la zone gauche-bas généralement associée à la peur.

Dimension du bonhomme. Selon Jourdan-Ionescu et Lachance (1997), la dimension du bonhomme est calculée à partir du sommet de la tête (cheveux ou chapeau inclus) jusqu'à la base du pied. Trente enfants ont produit un bonhomme d'une taille globale entre 33 % et 66 % (par rapport à la hauteur de la feuille), ce qui correspond à une taille normale. Pour ce qui est d'une taille comprise entre 20 % et 33 %, elle est retrouvée chez quatorze enfants. Chez quatre enfants on constate une taille inférieure à 20 %. Enfin, seulement deux enfants dessinent un bonhomme d'une taille supérieure à 66 %.

Proportions tronc, tête, bras et jambes du bonhomme. Afin de calculer les proportions des principales parties du corps du bonhomme, l'on a considéré les proportions suggérées par Jourdan-Ionescu et Lachance (1997) et Royer (1984)

Tableau 1

Situation du bonhomme qui a peur et de l'objet de peur sur la feuille

	Gauche	Centre	Droite
Situation du bonhomme	5 enfants	45 enfants	0 enfant
Situation de l'objet de peur	5 enfants	1 enfant	9 enfants

tout en tenant compte de l'âge de notre échantillon. Le tableau 2 présente les résultats obtenus. Il est à noter que trois dessins n'ont pas été utilisés en raison de l'absence de membres et de tronc. Les différentes mesures se prennent de la façon suivante : la tête est prise dans le sens le plus large (sans les cheveux), le tronc débute à l'entre-jambe et se termine à la base du cou ou jusqu'à la base de la tête s'il n'y a pas de cou, la jambe débute à l'entre-jambe jusqu'à la base du pied et le bras se calcul à partir de la base du cou ou de la tête (selon le cas) jusqu'à la base de la main.

Le tracé. En raison du côté discutable de certains types de traits, nous avons eu recours à deux juges afin de vérifier le type de tracé utilisé par les enfants dans le dessin du bonhomme qui a peur et ce, en fonction des quatre types d'émotions retrouvées.

Tableau 2
Proportions du bonhomme qui a peur

Proportion en cm	Résultats Inférieurs	Résultats Moyens	Résultats Supérieurs
$1.5 \leq \text{Tronc/Tête} \leq 2.4$	26 dessins	17 dessins	4 dessins
$1.25 \leq \text{Bras/Tronc} \leq 2.0$	42 dessins	4 dessins	1 dessin
$0.75 \leq \text{Jambes/Tronc} \leq 1.25$	14 dessins	28 dessins	5 dessins

Avant d'analyser les caractéristiques des différents traits utilisés, nous avons procédé à une fidélité de juges en calculant un Kappa simple. Il ressort que les deux juges s'accordent à 81 % sur le type de trait utilisé par les enfants pour représenter le bonhomme qui a peur.

L'analyse du trait est effectuée en tenant compte des quatre types d'expressions retrouvées dans le dessin du bonhomme qui a peur. Ces dernières seront explicitées ultérieurement. Les dessins classés selon l'expression de peur se caractérisent par un trait discontinu dans 56 % des cas. De plus, nous remarquons la présence de lignes droites et anguleuses dans 100 % des cas (les juges finissent par s'entendre sur deux dessins quant à la présence de lignes droites). Pour l'expression davantage effrayant du bonhomme (dans le sens que le bonhomme semble faire peur au lieu d'avoir peur), nous retrouvons

un trait appuyé dans 80 % des dessins ainsi que des traits brisés et anguleux dans 100 % des dessins. L'expression de tristesse liée à la peur ne présente aucun trait spécifique à l'ensemble des cinq dessins retrouvés dans cette catégorie. Finalement, les dessins inclassables au niveau de l'expression du bonhomme démontrent un tracé repris ou des effaçures dans 60 % des dessins. Nous retrouvons également des lignes droites dans 90 % des dessins.

Présentation de la silhouette et position du bonhomme. La présentation de la silhouette peut être de face ou de profil, tandis que la position du bonhomme peut être debout, coucher ou assis. Selon Royer (1984), la fréquence du bonhomme de profil ne dépasse jamais 20 %. Dans notre échantillon, 84 % des enfants présentent leur bonhomme de face alors que 16 % des enfants le présentent de profil. Pour ce qui est de sa position, 100 % des enfants le dispose debout.

Position des membres. Dans cette section nous retrouvons la position des bras et des jambes. La position bras levés en « V » est identifiée chez 34 % des enfants alors qu'elle est considérée comme primitive et rare pour des enfants de 7-9 ans (Royer, 1984). Elle est suivie de la position en « V » inversée chez 18 % des enfants, de la position verticale et collée au corps chez 14 %, des bras tendus vers l'avant (de profil) chez 12 %, des bras en croix chez 10 %, des bras portés à la bouche chez 8 % et finalement l'absence de bras chez 4 % des

enfants. Selon Royer (1984), la position des bras la plus fréquente, et ce à partir de 5 ans, est la position en « V » inversée.

Quant à la position des jambes, nous remarquons la position « V » inversée chez 46 % des enfants, la position parallèle chez 34 %, la position collée ensemble chez 14 % et l'absence de jambes chez 6 % des enfants. La position la plus rencontrée est celle des jambes parallèles ou légèrement écartées (Royer, 1984).

Mouvements. Selon Royer (1984), l'impression de mouvement peut être retrouvée à l'aide de trois principaux facteurs : 1) position inclinée du tronc ou une position spéciale bien que symétrique des bras ou des jambes (ex : deux bras levés, pliage des coudes ou des genoux); 2) position différente des deux membres homologues (ex : un bras levé, l'autre baissé); 3) adjonction, dans les mains ou à proximité des pieds, d'objets évoquant un mouvement du personnage (ex : canne, ballon). Compte tenu de ces critères, nous retrouvons un total de 42 % des bonhommes exprimant du mouvement. La répartition ce fait de la façon suivante : 34 % se référant au premier critère et 8 % pour le troisième critère.

En considérant le fait de parler comme un mouvement, nous pouvons retrouver un total de 60 % de bonhomme exprimant du mouvement puisque que

18 % des enfants dessinent un bonhomme avec une bulle contenant un message.

Symétrie. Selon Royer (1984), la symétrie du corps est réalisée selon une fréquence de 75 % à partir de 8 ans et demi. Toujours selon ce même auteur, on évalue la symétrie par la présence, par exemple, d'un bras plus long que l'autre ou d'une jambe plus large que l'autre et lorsque les membres ne sont pas attachés à la même hauteur ou de la même façon.

L'analyse de la symétrie a exigé une fidélité de deux juges dans un premier temps pour évaluer la présence ou l'absence d'un trouble au niveau de la symétrie et dans un deuxième temps, pour définir la nature mineure ou majeure du trouble. Une asymétrie majeure est retrouvée lorsqu'un membre est le double en longueur ou en largeur par rapport à l'autre membre. La fidélité des juges est vérifiée en calculant un Kappa simple. Il ressort que les juges s'accordent pour identifier la présence d'un problème au niveau de la symétrie à 72 % et ils s'accordent sur la nature du problème à 52 %.

Sur 28 dessins démontrant la possibilité d'un trouble au niveau de la symétrie, nous retrouvons un accord sur 24 dessins.

Axe du dessin. Le décalage de l'axe du corps s'évalue en traçant l'axe vertical du bonhomme. Un déséquilibre apparaît lorsque l'axe de la tête ne correspond pas à l'axe du tronc et ce dernier avec l'axe des jambes. On retrouve normalement une symétrie au niveau de l'axe du corps avec une fréquence de 75 % chez les enfants de 8 ans et demi (Royer 1984).

Cette partie a également exigé une fidélité de deux juges pour spécifier la présence ou non d'un trouble au niveau de l'axe du dessin (en terme de décalage) et pour en observer la nature mineure ou majeure. La nature majeure est retenue lorsque, par exemple, la tête du bonhomme est complètement en dehors de l'axe de son corps. La fidélité des juges est vérifiée en calculant un Kappa simple. Il ressort que les juges s'accordent pour identifier la présence d'un problème au niveau de l'axe du corps du bonhomme à 96 % et ils s'accordent sur la nature du problème à 84 %.

Une entente à 100 % (c'est-à-dire que tous les dessins susceptibles de présenter un trouble au niveau de l'axe du bonhomme ont été identifiés par les deux juges) nous permet de retrouver 17 dessins avec un trouble au niveau de l'axe du dessin et ce, principalement par rapport au haut du corps du bonhomme dessiné soit la tête et les épaules. La répartition est de 11 mineures et de 6 majeurs. Ces résultats peuvent être considérés normaux si nous tenons compte de l'âge de l'échantillon.

Expression. Généralement, en regardant un dessin, nous constatons que certains sentiments semblent émaner de ce dernier et que le bonhomme, par exemple, peut paraître exprimer ou ressentir quelque chose (Royer, 1984).

Toutefois, l'analyse de l'expression du bonhomme pouvant être discutable, nous avons eu recours à quatre juges afin de vérifier l'expression véritable de peur du bonhomme. Par la suite, les autres bonhommes ont été classés selon l'expression qui les représentait le mieux. Les juges s'accordent pour identifier l'émotion des bonhommes. Les résultats se retrouvent au tableau 3. Quatre catégories ont été retenues. Elles comprennent trois émotions et une catégorie regroupant les dessins que les juges n'ont pu identifier comme exprimant une émotion spécifique. Nous retrouvons donc des bonhommes qui ont peur dans 30 dessins, des bonhommes qui sont tristes de peur dans 5 dessins et des bonhommes effrayants (c'est-à-dire faire peur plutôt que d'avoir peur) dans 5 dessins. La quatrième catégorie comprend les 10 dessins inclassables. Ces derniers semblent exprimer aucune émotion particulière sur laquelle les juges s'entendent.

L'Environnement. Normalement, 22 % des enfants fournissent un environnement ou un accessoire au bonhomme qu'il dessine (Royer, 1984). Généralement, la présence d'un environnement tend à décroître avec l'âge alors que la présence d'un accessoire n'apparaît que vers sept ans et augmente par la suite.

Tableau 3
 Résultats de la Fidélité des juges
 pour identifier l'émotion du bonhomme qui a peur

Émotions du bonhomme	Nombre de dessin	Fidélité des juges
Peur	15	4 juges / 4 juges
	14	3 juges/4 juges
	1	2 juges/4 juges
Tristesse	1	4 juges/4 juges
	4	3 juges/4 juges
Effrayant	5	3 juges/4 juges
Inclassable	7	3 juges/4 juges
	3	Aucune unanimité

Dans notre recherche, 22 % des enfants représentent leur bonhomme avec des éléments de l'environnement. Ces derniers concernent uniquement une ligne de sol dans 14 % des cas. Le 8 % restant est généralement illustré par un soleil, un nuage, une ligne d'horizon ou un cadre autour du bonhomme.

Seulement 30 % des enfants dessinent l'objet de peur et un seul enfant illustre un personnage pouvant lui apporter un réconfort quelconque.

Degré d'accomplissement du dessin. Le degré d'accomplissement du dessin est analysé selon le temps d'exécution et selon les résultats obtenus lors de l'appréciation du QI par le test du bonhomme de Goodenough.

Le temps d'exécution varie entre une et six minutes. Une majorité de dessins, soit 41 (82 %), a été exécutée entre trois et cinq minutes comparativement à 4 (8 %), en 6 minutes et à 5 (10 %) en deux minutes et moins.

Le QI au Goodenough, est calculé selon la grille de cotation élaborée par Goodenough en 1957. Elle comprend 51 items, représentant des traits graphiques précis, valant un point chacun. Le score obtenu est transformé en âge mental et le QI se calcule en divisant l'âge mental (en mois) par l'âge réel (en mois) de l'enfant. Considérant l'influence des facteurs affectifs sur ce test, nous prendrons, comme base de référence, le quotient intellectuel potentiel calculé à l'aide du sous-test vocabulaire du EIHM. Ce dernier traduit généralement le mieux le niveau d'intelligence réel de l'enfant et il est celui qui diminue le moins avec les perturbations psychologiques (Chéné, 1997). Le résultat au sous-test vocabulaire se calcule en multipliant la cote pondérée par

cinq et en se référant aux normes verbales du manuel de Chevrier (1996). Malgré la référence aux normes verbales, le QI potentiel obtenu se rapporte au QI global de l'enfant (Chéné, 1997). Le tableau 4 présente les résultats obtenus.

Une corrélation de 0,0839 est retrouvées entre le QI potentiel du EIHM et le QI au Goodenough.

Analyse de l'Aspect Détaillé des Dessins

La Tête. La forme de la tête est ronde dans l'ensemble des dessins. De plus, telle que calculé dans la section proportion des membres, il ressort que 52 % des bonhommes présentent une grosse tête par rapport au tronc. 34 % illustrent une tête de grosseur moyenne alors que 8 % présentent une petite tête. Dans 76 % des dessins, la tête est dessinée en premier alors que dans 10 % de ceux-ci, elle est dessinée en dernier.

La dimension des yeux est calculée selon les normes de la grille d'analyse du dessin de la famille de Jourdan-Ionescu et Lachance (1997). Des yeux larges correspondent une proportion yeux/tête plus grande ou égale à 0.20 cm alors que des yeux petits correspondent à une proportion yeux/tête plus petite ou égale à 0.05 cm. Selon ces calculs, nous retrouvons 70 % des yeux compris

Tableau 4
 Résultats au QI potentiel du EIHM (sous-test vocabulaire) et au QI du
 Goodenough

	QI potentiel au EIHM	QI au Goodenough
Moyenne	114.1	89.7
Écart-Type	12.8	13.4
Dispersion	67-143	57-125

entre ces deux proportions comparativement à 24 % de yeux larges et 6 % de yeux petits. La forme des yeux est ronde dans 74 % des dessins. De plus, dans 52 % des dessins, la forme ronde comprend un point en son centre. Le 22 % restant renvoie à des yeux ronds mais vides. Le regard est vers l'avant dans 72 % des dessins. Finalement, la présence de sourcils ou de cils est retrouvée chez 20 % des bonhommes.

Une bouche de forme évoluée (c'est-à-dire dessinée par deux traits double et de forme ovale) se retrouve normalement chez les enfants de neuf ans et plus. Dans notre échantillon, nous retrouvons une forme simple chez 84 % des bonhommes, une forme évoluée chez 12 % des bonhommes et une omission de la bouche chez 4 % des bonhommes. La bouche ouverte et creuse (présence de 2 traits comprenant un espace vide entre ces derniers) est retrouvée chez 58 %

des bonhommes et la présence des dents est remarquée chez 12 % des bonhommes.

Sur 86 % des nez qui sont représentés, 58 % correspondent à une forme évoluée (plus détaillé qu'un simple trait ou un simple rond). La forme évoluée est normalement retrouvée chez les enfants de 11 ans et plus.

Les oreilles sont dessinées chez 16 % des enfants alors que normalement, l'on retrouve ce pourcentage chez les enfants de onze ans et plus. De ce nombre, 8 % ont une proportion oreille/tête de plus 10 % et de plus de 20 %.

Les cheveux sont retrouvés chez 88 % des bonhommes et de ce nombre, 10 % des bonhommes ont des cheveux travaillés avec minutie.

Aucun enfant n'a représenté son bonhomme avec des pommettes, un menton, une barbe ou une moustache.

Le Tronc. Le tronc est représenté sous la forme rectangulaire dans 80 % des dessins. La forme ronde est utilisée dans 8 % des dessins alors que 6 % des enfants produisent un bonhomme à une dimension (bonhomme allumette), 4 %

ne dessine pas de corps et 2 % utilisent la forme triangulaire symbolisant une robe.

Le cou est dessiné dans 54 % des dessins. De ce chiffre, 50 % le représentent par deux traits et 4 % par un seul trait. Il est dessiné de façon souple (c'est -à -dire que la ligne du cou et celle du tronc font suite, même si les épaules ne figurent pas et il n'y a pas d'angle aigu) dans 66 % des dessins. Normalement, l'utilisation de cette forme apparaît après neuf ans (Royer, 1984).

Aucun enfant n'a représenté les organes sexuels, les organes internes ou le nombril.

Les Membres. Les bras et les jambes sont dessinés en une dimension dans 10 % des dessins et ils présentent une omission dans 4 % des dessins. Quant à leur proportion, les résultats ont été illustrés précédemment dans le tableau 2.

Les enfants omettent de dessiner les mains dans 22 % des cas et ils les dessinent en dernier dans 26 % des cas. De plus, dans 48 % des dessins, les mains n'ont pas le bon nombre de doigts.

Quant aux pieds, 26 % des bonhommes n'ont pas de pieds et 28 % des enfants les dessinent en dernier.

Les Vêtements. Les enfants de l'expérimentation dessinent leur bonhomme majoritairement sans détails pouvant permettre d'identifier clairement les vêtements. On reconnaît que les bonhommes ne sont pas nus en présumant qu'ils portent un chandail et un pantalon. On remarque aussi un détail tel qu'une ceinture, des boutons, un dessin sur le chandail ou des poches dans 20 % des dessins et on retrouve plus de deux détails dans 8 % des dessins.

Deuxième Objectif de Recherche

Le deuxième objectif de la recherche consiste à vérifier si les résultats retrouvés dans l'étude de Scherer et Nakamura (1968) ainsi que dans l'étude de Ollendick et al. (1991), quant au lien significatif entre les peurs infantiles et les troubles anxieux, se retrouvent également dans le dessin du bonhomme qui a peur. Pour ce faire, la grille de cotation des critères graphiques opérationnels pour l'anxiété, développée par Jourdan-Ionescu et Lachance (1997) a été utilisée. Cette grille regroupe neuf critères graphiques reconnus comme exprimant de l'anxiété. Pour chacun des critères, il est possible de cocher « oui » pour signifier la présence du critère ou « non » pour signifier l'absence du critère. Les résultats nous renvoient à trois possibilités : tendance légère (entre un et

trois critères), tendance moyenne (entre quatre et six critères) et tendance élevée (entre sept et neuf critères). La grille est présentée en appendice F.

Les résultats obtenus, suite à l'analyse des 50 dessins, se retrouvent dans le tableau 5. Tous les résultats se situent au niveau d'une tendance légère. Il n'est donc pas possible de confirmer la présence d'anxiété comme élément central dans le dessin du bonhomme qui a peur.

Questions de Recherche

La première question de recherche concerne le sexe que l'enfant attribue au bonhomme. Le terme bonhomme utilisé dans la consigne fait généralement référence à un être humain asexué. Toutefois, il est plus souvent conçu comme étant masculin que féminin (Abraham, 1977). Ainsi, le travail des filles par rapport aux garçons est plus difficile puisque ces derniers n'ont qu'à projeter leur propre sexe directement alors que les filles doivent effectuer un travail supplémentaire si elles désirent projeter leur propre sexe (Royer, 1984). Dans l'échantillon, ce phénomène se fait sentir. Sur 23 garçons, seulement un d'entre eux projette un bonhomme de sexe opposé. À l'opposé, sur les 27 filles, 17 d'entre elles projettent leur propre sexe sur le bonhomme dessiné alors que les 10 autres projettent un bonhomme de sexe opposé. Malgré l'effort effectué par plus de la moitié des filles pour identifier un bonhomme de leur sexe, il ressort

Tableau 5
Distribution des résultats à la grille de cotation
regroupant les critères graphiques opérationnels pour l'anxiété

Cotes	Nombre d'enfants
0	8
1	22
2	16
3	4

peu d'indices dans les dessins permettant de reconnaître l'identité sexuelle du bonhomme. De ce fait, seulement quatre dessins sur les cinquante dévoilent une identité clairement féminine que ce soit par la coiffure, les vêtements ou les accessoires.

La deuxième question de recherche renvoie à l'âge octroyé aux bonhommes par les enfants. Selon les auteurs, l'âge des bonhommes dessinés correspond habituellement à celui du dessinateur. La moyenne des enfants de l'expérimentation se situe à 7.7 ans. Pour les bonhommes dessinés, on remarque une moyenne de 8.2 ans avec une étendue comprise entre 2 et 38 ans.

La troisième question de recherche veut vérifier si le fait de faire dessiner un bonhomme qui a peur influence les enfants quant à la gentillesse ou au bonheur du bonhomme dessiné. Toujours selon les cinquante dessins, un seul enfant prétend que son bonhomme n'est pas gentil. Suite à la question, il répond qu'il n'est pas gentil parce qu'il a fait un mauvais coup. Quant à la question à savoir si le bonhomme est heureux ou malheureux, 43 enfants mentionnent que leur bonhomme n'est pas heureux puisqu'il a peur et seulement sept enfants disent qu'il est heureux. Ces derniers ne peuvent toutefois pas justifier ce qui fait que leur bonhomme est heureux.

La quatrième question de recherche consiste à savoir de quoi le bonhomme a peur. Dans 38 % des réponses, les enfants prétendent que leur bonhomme a peur d'un animal. De ce nombre, 26 % renvoient à la peur de gros animaux tels qu'un chien, un lion ou un guépard et 12 % renvoient à la peur de petits animaux tels que les araignées ou les serpents. De plus, 30 % des bonhommes ont peur d'une situation particulière telle que la noirceur, la possibilité de perdre ses parents ou la présence de personnes malveillantes. De plus, 22 % des bonhommes ont peur d'un être surnaturel tel que les fantômes ou les monstres, 6 % ont peur du sang ou des accidents, 2 % ont peur d'un endroit précis tel que le manège de la grande roue et 2 % des bonhommes n'ont peur de rien.

La cinquième question de recherche correspond aux peurs réelles des enfants. À la fin complètement des questions posées sur leur dessin, il est demandé aux enfants de dire s'ils vivaient les mêmes peurs que leur bonhomme. 46 % des enfants mentionnent avoir les mêmes peurs que leur bonhomme. Les peurs vécues par les enfants se distribuent donc de la façon suivante : 38 % des enfants ont peur d'une situation particulière telle la noirceur, la perte de ses parents ou le danger de se perdre eux même; 24 % mentionnent avoir peur des animaux (dont 14 % qui ont peur des gros animaux et 10 % des petits animaux); 18 % prétendent ne pas avoir de peur, 10 % disent avoir peur des êtres surnaturels, 6 % déclarent avoir peur d'un lieu spécifique tel que le sous-sol, la grande roue ou les forêts et 4 % ont peur du sang ou des accidents. Il est intéressant de souligner que 26 % des parents ont soulevé les mêmes peurs que leur enfant dans le questionnaire des peurs pour les parents.

La sixième question de recherche concerne la réaction du bonhomme lorsqu'il est confronté à la peur. Une majorité de 48 % des bonhommes pensent à ce qui leur arrive comme, par exemple, penser que le monstre va réussir à l'attraper ou penser que l'araignée est méchante ou penser qu'il a peur. 42 % des bonhommes réagissent activement (courir, crier) face à la peur. Finalement, 10 % des enfants mentionnent que le bonhomme pense à ce qu'il va faire comme par exemple, il pense qu'il va courir. Dans le questionnaire des peurs pour les parents, en demandant au parent comment leur enfant réagit face à la

peur, 62 % des parents mentionnent que lorsque leur enfant a peur, il se réfugie auprès d'eux pour se faire consoler.

La septième question de recherche consiste à savoir ce que le bonhomme pourrait faire pour ne plus avoir peur. Cette partie a exigé une fidélité de deux juges afin de s'assurer de l'exactitude de la stratégie de coping associée aux propos de l'enfant. Sur les 50 stratégies de coping jumelées aux verbalisations des enfants, 12 d'entre elles n'étaient pas similaires aux yeux des deux juges et suite à une discussion, un consensus de 100 % fut retrouvé.

L'approche centrée sur le problème est favorisée par 62 % des enfants de notre recherche pour s'adapter à l'objet de peur. De ce nombre, 46 % des enfants mentionnent que le bonhomme résout le problème directement à la source et ce, sans actes agressifs, 12 % des bonhommes utilisent une aide matérielle, 2 % tentent de résoudre le problème en criant pour solliciter une aide et 2 % agissent par une agression physique ou verbale.

Quant à l'approche centrée sur les émotions, elle est utilisée chez 38 % des enfants. De ce nombre, 20 % utilise un support social (présence de la mère ou du père), 14 % font face à la peur par une agression physique mais dans un but cathartique et 4 % réagissent à la peur en utilisant la cognition pure.

Discussion

De façon générale, il est remarqué que le dessin du bonhomme qui a peur ne reflète pas le potentiel réel des enfants de l'échantillon en terme graphique. En ce sens, considérant l'échelle de maturité de Royer (1984), le bonhomme dessiné présente certains traits graphiques susceptibles d'être retrouvés chez des enfants plus jeunes. Ces résultats ainsi que la faible corrélation obtenue entre le QI potentiel du EIHM et le QI au Goodenough permettent de croire que le fait de dessiner un bonhomme qui a peur, amène l'enfant à vivre un certain bouleversement émotionnel momentané.

Considérant le premier objectif de la recherche, plusieurs éléments intéressants ressortent du dessin du bonhomme qui a peur. Dans un premier temps, il est constaté que les enfants ne s'investissent pas beaucoup dans leur dessin. Cette constatation se base sur le temps utilisé pour produire le dessin ainsi que sur la différence de potentiel des enfants, retrouvés au sous-test vocabulaire du EIHM et au *test du bonhomme de Goodenough*. Dans un deuxième temps, entre sept et neuf ans, une différenciation sexuelle au niveau des personnages, une distinction entre le corps et les vêtements ainsi que des éléments se rattachant à l'environnement ou à un accessoire sont généralement retrouvés dans le dessin (Royer, 1984). Or, ces éléments sont peu présents dans le dessin du bonhomme qui a peur.

Dans un troisième temps, nous constatons que les enfants expriment bien la peur à travers le bonhomme. En effet, plus de la moitié des dessins sont reconnus par les juges de fidélité comme exprimant un bonhomme qui a peur. Les bonhommes communiquent la peur par des traits graphiques qui révèlent une certaine passivité. Par exemple, les traits faciaux du bonhomme évoquent une communication vers l'autre qui dévoile la peur du bonhomme (yeux ronds) ainsi que sa dépendance et sa passivité envers autrui (bouche ronde ou circulaire) (Royer, 1984). Pour ce qui est de la représentation du corps du bonhomme, particulièrement en fonction de la position des bras, il révèle des indices de régression et un besoin d'être secouru, protégé (Crotti & Magni, 1998; Royer, 1984). Ce besoin de se faire rassurer est également retrouvé dans les recherches de Bell-Dolan *et al.* (1990). De plus, nos résultats quant aux traits graphiques exprimant de la régression, se retrouvent dans l'étude de Wolman (1978) qui remarque que le stress subi par la peur provoque régulièrement des phénomènes régressifs et une diminution de la confiance en soi.

Les résultats démontrent également que les enfants projettent un moi actuel (c'est-à-dire que le bonhomme est placé au centre de la page) lorsqu'il dessine le bonhomme qui a peur (Kim-Chi, 1989). Cela laisse présager que le fait de dessiner un bonhomme qui a peur amène l'enfant à se questionner dans le présent, suite à une demande de représentation de la peur. Ainsi, les enfants ne produisent pas leur bonhomme dans la zone gauche-bas, tel que suggéré par

Royer (1984) face à la peur, puisqu'ils ne se retrouvent pas dans une situation où ils vivent de la peur mais où ils doivent la symboliser. Le fait de ne pas utiliser la zone de droite communique « la peur » des enfants à réagir dans l'immédiat et leur tendance à se tourner vers le passé, à se montrer plus infantile plutôt que de se tourner vers l'avenir et d'utiliser leur maturité (Royer, 1984).

Malgré les indices de régressions, d'infantilisation et d'un besoin d'être pris en charge, les enfants réussissent à prendre leur place dans l'environnement de peur puisqu'ils dessinent un bonhomme d'une grandeur considérée comme normale par les auteurs. En effet, la dimension du bonhomme est liée à la perception qu'à l'enfant de lui-même et de son corps dans un environnement précis (Crotti & Magni, 1998). Ce qui ressort du dessin du bonhomme qui a peur se situe donc à deux niveaux : des indices de régression, de dépendance et un besoin de se faire rassurer par l'environnement.

Le deuxième objectif consiste à vérifier si des indices graphiques d'anxiété se retrouvent dans le dessin du bonhomme qui a peur. Contrairement à l'étude de Scherer et Nakamura (1968) ainsi que celle de Ollendick *et al.* (1991), nous ne constatons aucun lien particulier entre la peur et l'anxiété à l'intérieur d'une épreuve projective graphique impliquant le dessin d'un bonhomme qui a peur. La comparaison entre les recherches mentionnées ci-haut et la présente comporte

certaines biais puisque les outils d'évaluation ne sont pas les mêmes. D'un autre côté, les épreuves projectives graphiques permettent de passer sous les défenses et d'accéder aux couches les plus profondes de la personnalité (Buck & Hammer, 1969). De plus, la présence d'anxiété est objectivement perceptible dans un dessin d'enfant. La discordance des résultats entre les recherches mentionnées et la nôtre soulève un questionnement. En quoi l'anxiété retrouvée dans les études sur la peur est-elle liée à un trait de la personnalité des enfants vivant des peurs plutôt qu'à une émotion spontanée et momentanée face au stimulus déclenchant la peur ou face à l'anticipation d'une peur? Les études sur la peur ont comme prémisses de demander à l'enfant si la situation, l'objet, la personne ou l'animal inscrit sur le questionnaire soulève de la peur. Or, dans la présente étude, il est d'abord suggéré aux enfants de dessiner un bonhomme qui a peur et nous lui demandons ensuite de quoi le bonhomme a peur. Ainsi, le dessin est produit dans une perspective de représenter la peur plutôt que l'objet de peur. Nous voulons en venir au fait que l'objet de la peur peut être une source d'anxiété mais que la représentation de la peur ou que la façon dont les enfants expriment et vivent la peur ne reflète pas, selon cette recherche, des éléments se rattachant à l'anxiété.

Les questions de recherche dévoilent aussi des résultats très intéressants. Les deux premières questions de recherche confirment les résultats retrouvés dans l'étude de Royer (1985). Le personnage dessiné est généralement un

garçon et l'âge moyen des bonhommes correspond à l'âge moyen des enfants. La troisième question de recherche démontre que les enfants projettent un bonhomme malheureux en raison de ses peurs. Cela porte à croire que les peurs engendrent une souffrance importante chez les enfants. Par contre, ces derniers ne s'attribuent la faute de leur peur puisque qu'ils mentionnent que le bonhomme demeure gentil.

La quatrième et la cinquième question de recherche ne corroborent pas les résultats de Pearce (1991), Mouren-Siméoni, Vila et Vera (1993), Marcelli (1996) ainsi que ceux de Gullone et King (1997). Dans cette étude, les trois peurs les plus populaires vécues par les bonhommes sont respectivement la peur des animaux, la peur d'une situation particulière et la peur des êtres surnaturels. Selon Pearce (1991), Mouren-Siméoni, Vila et Vera (1993) ainsi que Marcelli (1996), les peurs les plus fréquemment rencontrées entre sept et neuf ans sont les peurs relatives à la mort. Les peurs retrouvées dans cette étude renvoient généralement à celles retrouvées chez des enfants âgés entre deux et six ans. De plus, selon la récente recherche effectuée par Gullone et King (1997), concernant les dix peurs les plus fréquentes entre sept et dix-huit ans, la peur des animaux se retrouve en dixième position et la peur des êtres surnaturels ne figure pas sur la liste. Seule la recherche de Bauer (1976, 1980) ayant utilisé une épreuve graphique produit des résultats qui vont dans le sens

des nôtres. L'auteur remarque que les peurs les plus fréquentes chez les enfants de 6 à 12 ans sont relatives aux peurs imaginaires.

D'un autre point de vue, en demandant aux enfants de mentionner leur propre peur, nous notons que la moitié prétendent avoir la même peur que leur bonhomme. Quant aux peurs les plus fréquentes des enfants, nous retrouvons la peur d'une situation particulière et la peur des animaux. Ces résultats différents des autres recherches peuvent être expliqués par le fait que l'épreuve projective permet d'accéder à l'inconscient de l'enfant et probablement aux peurs les plus primitives qui perdurent à travers le temps. Elles correspondent sans doute aux peurs réelles de l'enfant. Une des principales critiques soulevées dans les études conventionnelles sur les peurs renvoie à la subjectivité des termes de la liste de *Fear Survey Schedule for Children* puisque cette dernière suggère des peurs et que la réponse de l'enfant ne correspond pas nécessairement à des peurs réelles mais bien à la perception négative qu'à l'enfant envers les termes utilisés.

De plus, le questionnement de Klein (1991), Rende et Plomin (1991), quant à la validité de la technique qui consiste à demander aux parents de décrire les peurs de leur enfant, se retrouve dans la présente étude. Seuls 26 % des parents évoquent les mêmes peurs que leur enfant.

Pour ce qui est de la réaction du bonhomme face à la peur, plus de la moitié des enfants mentionnent que le bonhomme pense à quelque chose au lieu d'agir. Ces résultats viennent corroborer ceux obtenus lors de l'analyse des traits graphiques. Le bonhomme semble passif face à la situation et il paraît en attente d'être aidé.

La septième question de recherche ne permet pas de confirmer les résultats obtenus par Tremewan et Strongman (1991) quant à la stratégie de coping la plus utilisée par les enfants pour s'adapter à la peur. Dans notre recherche, la stratégie la plus utilisée est l'approche centrée sur le problème et non l'approche centrée sur les émotions. De plus, nos résultats ne permettent pas de confirmer, par exemple, que l'approche centrée sur les émotions est plus utilisée lorsqu'il s'agit d'une peur liée aux êtres imaginaires tel que suggéré par Tremewan et Strongman (1991). Selon ces auteurs, la stratégie de *coping* favorisée semble sensible à la méthode utilisée pour l'opérationnaliser. En ce sens, la méthode choisie dans leur recherche consiste à demander aux enfants de regarder une image démontrant une scène où un personnage vit de la peur et de nommer la stratégie qu'ils utiliseraient pour l'affronter. Une fois de plus, la situation de peur est induite à l'enfant et elle ne lui permet pas de donner une réponse spontanée face à une situation qu'il a lui-même choisie.

Conclusion

Cette recherche avait pour principal objectif d'explorer la façon dont les enfants de sept à neuf ans expriment leur peur à travers un test projectif graphique, soit le dessin du bonhomme qui a peur. Les résultats démontrent que les enfants expriment la peur par des traits graphiques particuliers et régressifs qui semblent traduire un besoin de se faire rassurer et protéger.

En effet, l'utilisation du *test du dessin du bonhomme qui a peur* a permis aux enfants de notre échantillon de projeter leurs peurs les plus ancrées. De plus, par ce médium, les enfants se sont identifiés à leur bonhomme en le décrivant comme étant malheureux et en le positionnant dans un état passif ou en attente d'être aidé.

Suite à ces résultats, il est donc possible de croire que derrière les peurs des enfants, il y a davantage l'expression d'un besoin de se faire protéger que l'illustration d'un trait de personnalité tel que l'anxiété.

Cette recherche confirme la pertinence des tests projectifs graphiques dans la compréhension profonde des émotions et des perceptions des enfants. Son investigation davantage clinique et son objectif sans précédent, en lien avec

la pertinence des résultats retrouvés, nous dévoilent l'importance d'accorder un intérêt particulier à ce type de recherche.

Cette étude nous amène à mieux comprendre la peur du point de vue des enfants, pour en arriver à intervenir plus efficacement et à prévenir son évolution vers des peurs pathologiques. Saisir le sens profond des peurs infantiles permet indéniablement de mieux comprendre leur fonction d'expression d'une émotion et d'action sur autrui (se faire rassurer).

Le bouleversement vécu par les enfants, face à la consigne de dessiner un bonhomme qui a peur, dévoile toute l'importance que nous devons accorder à cette problématique. *Le test du dessin du bonhomme qui a peur* pourrait donc être utilisé, par exemple, pour cerner l'ampleur de la perturbation vécue par un enfant suite à un traumatisme ou avant une intervention chirurgicale.

Toutefois, l'orientation exploratoire de la recherche, le niveau socio-économique des enfants et le nombre de participants ne nous permettent pas de généraliser les résultats rapportés à l'ensemble des enfants de sept à neuf ans. De plus, pour augmenter la validation des résultats, il aurait été intéressant de demander aux enfants de faire également le dessin d'un bonhomme. Cet ajout à la méthode de la recherche permettrait de comparer plus efficacement les deux

perceptions des enfants et d'en calculer les différences graphiques à l'aide de l'analyse du dessin suggérée par Goodenough.

Pour améliorer cette recherche, il serait donc pertinent, dans un premier temps, d'augmenter le nombre de sujet, de normaliser le niveau socio-économique et de sélectionner un échantillon plus large par rapport à l'âge des enfants. Dans un deuxième temps, la passation du *test du dessin du bonhomme* devrait être effectuée en fonction des raisons énumérées plus haut. Dans un troisième temps, une attention particulière devrait être portée à la validation et à la généralisation du test. Pour ce faire, nous pourrions avoir recours à une fidélité test-retest ou à l'utilisation d'un autre test projectif (tel que le Patte-Noire) pour la validité.

Comme avenue de recherche, il serait intéressant de faire passer le test du dessin du bonhomme qui a peur à une population pathologique, telle que les enfants phobiques, afin d'en dégager les différences en termes de traits graphiques. Une étude approfondie de la symbolique de l'objet de peur de l'enfant élargirait également nos connaissances sur les peurs infantiles. Finalement, il serait pertinent de vérifier si les indices de traits graphiques régressifs retrouvés ont un lien direct avec le fait de dessiner un bonhomme qui a peur.

Références

- Abraham, A. (1977). *Le dessin d'une personne-le test de Machover*. Paris : EAP.
- Agras, S., Sylvester, D., & Oliveau, D. (1969). The epidemiology of common fears and phobias. *Comprehensive Psychiatry*, 10, 151-156.
- American Psychiatric Association. (1994). *DSM-IV : Manuel diagnostique et statistique de troubles mentaux* (4^e éd.) (version internationale) (Washington, DC, 1995). Traduction française par J. D. Guelfi et al., Paris : Masson.
- Anderson, J. C., Williams, S., McGee, R., & Silva, P. A. (1987). DSM-III disorders in preadolescent children : Prevalence in a large sample from the general population. *Archives of General Psychiatry*, 44, 69-76.
- Aubin, H. (1970). *Le dessin de l'enfant inadapté*. Toulouse : Privat.
- Bauer, D. H. (1976). An exploratory study of developmental changes in children's fears. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 69-74.
- Bauer, D. H. (1980). Childhood fears in developmental perspective. In L. Hersov & I. Berg (Eds), *Out of school* (pp. 189-208). New York : John Wiley.
- Band, E., & Weisz, J. (1988). How to feel better whwn il fells bad : children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Beaumat, A., & Laterrasse, C. (1998). *L'enfant et ses peurs*. Milan : Les Essentiels.
- Beidel, D. C. (1991). Social phobia and overanxious disorder in school-age children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 545-552.
- Bell-Dolan, D., Last, C. G., & Strauss, C. C. (1990). Symptoms of anxiety disorders in normal children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 759-765.
- Buck, J. N. (1948). The H-T-P- technique : A qualitative and quantitative scoring manual. *Journal of Clinical Psychology*, 4, 317-396.

- Buck, J. N., & Hammer, E. (1969). *Advances in the Hous-Tree-Person technique, variations and applications*. Los Angeles : Wester psychological services.
- Burnham, J. J., & Gullone, E. (1997). The fear survey schedule for children – II : A psychometric investigation with american data. *Behavior Research and Therapy*, 35(2), 165-173.
- Campbell, S. B. (1986). Developmental issues in childhood anxiety. In R. Gittelman (Ed.), *Anxiety disorders of childhood* (pp. 24-57). New York : Guilford Press.
- Chêné, H. (1997). *L'interprétation dynamique des tests individuels d'intelligence (2^e impression)*. Québec : Librairie universitaire du Québec métropolitain.
- Chemama, R., & Vandermersca, B. (Éds). (1998). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.
- Chevrier, J. M. (1996). *Épreuve individuelle d'habileté mentale pour enfants de 4 à 9 ans*. Montréal : Institut de recherche psychologique.
- Colonna, L. (1978). Les inhibitions anxieuses. *Encéphale*, 5, 439-442.
- Cooke, G. (1966). The efficacy of two desensitization procedure. An analogue study. *Behavior Research and Therapy*, 4, 17-24.
- Coon, D. (1991). *Introduction à la psychologie : Exploration et application*. Adaptation française R. Ducharme. Chomedey : Éditions Beauchemin ltée.
- Côté, S. (1988). *L'observation de l'expression non verbale comme méthode d'évaluation de l'état anxieux*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- Craske, M. G. (1997). Fear and anxiety in children and adolescent. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 61(2), A5-A36.
- Crotti, E., & Magni, A. (1998). *Gribouillages : le langage secret des enfants*. Genève : Jouvance Éditions.
- Cumming, J. A. (1986). Projective drawing. *The assessment of child and adolescent personality* (pp. 199-244). New York : Guilford Press.
- Derevensky, J.L. (1979). Children's fears : A developmental comparison of normal and exceptionnal children. *The Journal of Genetic Psychology*, 135, 11-26.

- Doron, R., & Parot, F. (1998). *Dictionnaire de psychologie* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaire de France.
- Dubuc, B., & Dudek, S. (1984). Le développement de production d'un dessin chez les enfants de l'école élémentaire. *Enfance*, 2, 189-200.
- English, H. B. (1929). Three cases of the « conditioning fear response ». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 34, 221-225.
- Erikson, E. H. (1976). *Enfance et société*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Eysenck, H. J. (1968). A theory of the incubation of anxiety/fear responses. *Behaviour Research and Therapy*, 6, 309-321.
- Ferrari, M. (1986). Fears and phobias in childhood : Some clinical and developpemental consideration. *Child Psychiatry and Human Development*, 17, 75-87.
- Ferrari, P., & Epelbaum, C. (1993). *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Flammarion : Medecine-Sciences.
- Fay, H. (1934). *L'intelligence et le caractère; leurs anomalies chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Goodenough, F. L. (1926). *Measurement of intelligence by drawing*. New York : Harcourt Brace and World.
- Guarnaccia, V. J., & Weiss, R. L. (1974). Factor structure of fear in the mentally retarded. *Journal of Clinical Psychology*, 30, 540-544.
- Gullone, E., & King, N. J. (1992). Psychometric evaluation of a revised fear survey schedule for children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 987-998.
- Gullone, E., King, N. J., & Cummins, R. A. (1996). Fears of youth with mental retardation : psychometric evaluation of the Fear Survey Schedule for Children – II (FSSC-II). *Research in Developmental Disabilities*, 17(4), 269-284.
- Gullone, E., & King, N. (1997). Three-years follow-up of normal fear in children and adolescents aged 7 to 18 years. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 97-111.
- Hall, G. S. (1897). A study of fears. *American Journal of Psychology*, 8, 147-249.

- Harris, D. B. (1963). *Children's drawing as measures of intellectual maturity*. New York : Harcourt, Brace and World.
- Humphrey, J.H., & Humphrey, J.N. (1985). *Controlling stress in children*. Springfield, IL. : Charles C. Thomas.
- Jalenques, I., Lachal, C., & Coudert, A.J. (1992). *Les états anxieux de l'enfant*. Collection Médecine et psychothérapie. Paris : Masson.
- Jourdan-Ionescu, C., & Lachance, J., (1997). *Le dessin de la famille*. EAP.
- Kagan, J. (1994). On the nature of emotion. In N.A. Fox (sous la dir. de), The development of émotion regulation : Biological and behavioral consideration. *Monographs of the society for research in child development*, 59 (2-3, série n° 240).
- Kashani, J. H., Orvaschel, H., Rosenberg, T. K., & Reid, J. C. (1989). Psychopathology in a community sample of children and adolescents : A developmental perspective. *Journal of the American Academy of Children and Adolescents Psychiatry*, 28, 701-706.
- Kendall, P. C., Cantwell, D. P., & Kazdin, A. E. (1989). Depression in children and adolescents : Assessment issues and recommendations. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 109-146.
- Kim-chi, N. (1989). *La personnalité et l'épreuve de dessins multiples : maison, arbre, deux personnes*. Paris : Presses Universitaire de France.
- King, N. J., Hamilton, D. I., & Ollendick, T. H. (1988). *Children's phobias : A behavioral perspective*. Chichester : Wiley.
- King, N. J., Ollier, R., Iacuone, S., Schuster, S., Bays, K., Gullone, E., & Ollendick, T. H. (1989). Fears of children and adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 27, 577-580.
- Klein, R. G. (1991). Parent-child agreement in clinical assessment of anxiety and other psychopathology : A review. *Journal of Anxiety Disorders*, 5, 187-198.
- Koppitz, E. M. (1968). *Psychological evaluation of children's human figure drawing*. New York : Grune & Stratton.
- Koupernick, C. (1987). *Le livre des peurs*. Paris : Ramsay.

- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior : problems in treating a construct, In J. M. Shlien (Ed.), *Research in psychotherapy* (Vol. III, pp. 90-102). Washington, D.C. : American Psychological Association.
- Last, C. G., Francis, G., Hersen, M., Kazdin, A. E., & Strauss, C. C. (1987). Separation anxiety and school phobia : A comparison using DSM-III criteria. *American Journal of Psychiatry*, 144, 653-657.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer.
- Loutitt, C. M., & Browne, C. G. (1947). The use of psychiatric instruments in psychological clinics. *Journal of Consulting Psychology*, 11, 49-54.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1947). *Creative and mental growth (seventh ed.)*. New York : Macmillan publishing company.
- Lubin, B., Larsen, R. M., & Matarazzo, J. D. (1984). Patterns of psychological test usage in the United States : 1935-1982. *American Psychologist*, 39, 451-454.
- Lubin, B., Wallis, R. R., & Paine, C. (1971). Patterns of psychological test usage in the United States : 1935-1969. *Professional Psychology*, 2, 70-74.
- Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawing of the human figure*. Springfield, IL : Thomas.
- Malcuit, G., & Pomerleau, A. (1977). *Terminologie en conditionnement et apprentissage*. Montréal : Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mannoni, P. (Éd.). (1995). *La peur*. Paris : PUF.
- Maurer, A. (1965). What children fear. *The Journal of Genetic Psychology*, 106, 265-277.
- Marcelli, D. (1996). *Enfance et psychopathologie (6^e éd.)*. Paris : Masson.
- Marks, I. M. (1969). *Fears and phobia*. New York : Academic Press.
- Marks, I. (1987). The developmental of normal fear : A review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28, 667-697.
- McCathie, H., & Spence, S. H. (1991). What is the revised Fear Survey Schedule for Children measuring? *Behaviour Research and Therapy*, 29, 495-502.

- Miller, L. C., Barrett, C. L., & Hampe, E. (1974). Phobias of childhood in a pre-scientific era. In A. Davids (Ed.), *Child personality and psychopathology : current topics* (Vol. 1, pp. 89-134). New York : John Wiley.
- Mouren-Siméoni, M. C., Vila, G., & Vera, L. (1993). *Troubles anxieux de l'enfant et de l'adolescent*. Éditions Maloine.
- Morris, R. J., & Kratochwill, T. R. (1983). *Treating children's fear and phobias*. Oxford : Pergamon Press.
- Mowrer, O. H. (1939). A stimulus response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. *Psychological Review*, 46, 553-565.
- Mowrer, O. H. (1947). On the dual nature of learning : a reinterpretation of « conditioning » and « problem-solving ». *Harvard Educational Review*, 17, 102-148.
- Muris, P., Merckelbach, H., Meesters, C., & Van Lier, P. (1997). What do children fear most often? *Journal of Behavior Therapy and Expérimental Psychiatry*, 28(4), 263-267.
- Naglieri, J. A. (1988). *Draw a person : A quantitative scoring system*. San Antonio, TX : Psychological Corp.
- Naville, P. (1950). Éléments d'une bibliographie critique relative au graphisme enfantin jusqu'en 1949. *Enfance*, 3(4), 310-403.
- Ohman, A., Fredrikson, M., & Hugdahl, K. (1978). Toward an experimental model for simple phobic reactions. *Behavioural Analysis and Modification*, 2, 97-114.
- Ollendick, T. H. (1983). Reliability and validity of the revised Fear Survey Schedule for Children (FSSC-R). *Behaviour Research and Therapy*, 21, 685-692.
- Ollendick, T. H., Matson, J., & Helsel, W. J. (1985). Fears in children and adolescents; Normative data. *Behaviour Research and Therapy*, 23, 465-467.
- Ollendick, T. H., King, N. J., & Frary, R. B. (1989). Fears in children and adolescents : reliability and generalizability across gender, age and nationality. *Behaviour Research and Therapy*, 27, 19-26.

- Ollendick, T. H., Yule, W., & Ollier, K. (1991). Fears in British children and their relationship to manifest anxiety and depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 32, 321-331.
- Ollendick, T. H., & King, N. J. (1994). Fears and their level of interference in adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 32, 635-638.
- Osterrieth, P. A., & Cambier, A. (1963). Vers une utilisation plus rigoureuse et plus exhaustive du dessin en psychologie : quelques jalons. *Bulletin de psychologie*, 17, 248-252.
- Pearce, J. (1991). *Les peurs infantiles*. Montréal : Éditions de l'homme.
- Pichot, P. (1987). *L'anxiété*. Paris : Masson.
- Puyuelo, R. (1980). *L'anxiété de l'enfant ou le bonheur difficile*. Toulouse : Éditions Privat.
- Ramirez, S. Z., & Kratochwill, T. R. (1990). Development of the fear survey for children with and without mental retardation. *Behavioural Assessment*, 12, 457-470.
- Rende, R. D., & Plomin, R. (1991). Child and parent perceptions of the upsettingness of major life events. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 627-633.
- Royer, J. (1984). *La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme* (2^e éd.). Bruxelles : Éditest.
- Royer, J. (1995). *Que nous disent les dessins d'enfants?* Marseille : Éditions Hommes et perspectives.
- Scherer, M. W., & Nakamura, C. Y. (1968). A fear survey schedule for children (FSS-FC) : A factor analytic comparison with manifest anxiety (CMAS). *Behaviour Research and Therapy*, 6, 173-182.
- Schroeder, H., & Craine, L. (1971). Relationships among measures of fear and anxiety for snake phobics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36, 443.
- Scott, L. H. (1981). Measuring intelligence with the Goodenough Harris drawing test. *Psychological Bulletin*, 89, 483-505.

- Selye, H. (1980). Stress, aging and retirement. *Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 93-110.
- Spiegler, M. D., & Liebert, R. M. (1970). Some correlates of self-reported fear. *Psychological Reports*, 26, 691-695.
- Spielberger, C. D. (1977). State-Trait anxiety and interactional psychology. In N. Endler (Éd.), *Personality at the crossroads : Current issues in interactional psychology*. Hillsdale, NJ : John Wiley & Sons.
- Sroufe, L.A. (1996). *Emotional development :The organization of emotional life in the early years*. New York : Cambridge University Press.
- Sternlicht, M. (1979). Fears of institutionalized mentally retarded adults. *The Journal of Psychology*, 101, 67-71.
- Stora, R. (1963). Étude historique sur le dessin comme moyen d'investigation psychologique. *Bulletin de psychologie*, 225(17), 266-307.
- Sundberg, N. D. (1961). The practice of psychological testing in clinical services in the United States. *American Psychologist*, 16, 79-83.
- Tharinger, D. J., & Stark, K. (1990). A qualitative versus quantitative approach to evaluating the draw-a-person and kinetic family drawing : a study of mood and anxiety disorder children. *Psychological Assessment*, 2(4), 365-375.
- Traube, T. (1938). La valeur diagnostique des dessins des enfants difficiles. *Archives de psychologie*, 26, 285-309.
- Tremewan, T., & Strongman, K. T. (1991). Coping with fear in early childhood : comparing fiction with reality. *Early Child Development and Care*, 71, 13-34.
- Trevisan, M. S. (1996). Review of the draw a person : sceening procedure for emitional disturbance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 28, 225-228.
- Ullman, L. P., & Krasner, L. (1975). *A psychological approach to abnormal behavior* (2^e ed. rev.). Englewoods Cliff, NJ : Prentice Hall.
- Varma, V. (Éd.). (1993). *How and why children fail*. London : Jessica Kingsley.
- Wade, T. C., & Baker, T. B. (1977). Opinion and use of psychological tests. *American Psychologist*, 32, 874-882.

- Wallon, H. (1970). *Les origines du caractère chez l'enfant* (4^e éd.). Paris : PUF.
- Wallon, P., Cambier, A., & Engelhart, D. (1990). *Le dessin de l'enfant*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14.
- Weisz, J., Rothbaum, F., & Blackburn, T. (1984). Standing out and standing in : The psychology of control in America and Japan. *American Psychologist*, 39, 955-969.
- Winnicott, D. W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Wolman, B. (1978). *La peur chez les enfants*. Montréal : Éditions Libre Expression.

Appendice A

Critères graphiques opérationnels pour l'anxiété

Enfant : _____

CRITÈRES GRAPHIQUES OPÉRATIONNELS POUR L'ANXIÉTÉ*(Cotation : 7-9 tendance élevée ; 4-6 tendance moyenne ; 1-3 tendance légère)*

- | | | |
|--|-----|-----|
| 1. Mains cachées ou ombragées : noircies ou cachées
(Buck, Jolles, Levy, Machover, Hammer, Lemaire, Lachance, Bossé) | OUI | NON |
| 2. Yeux larges : yeux / tête ≥ 0.20 cm
(Machover, Royer, Lemaire, Lachance, Bossé) | OUI | NON |
| 3. Ombrage : à l'exception des cheveux
(Royer, Jourdan-Ionescu, Lachance, Anderson, Machover, Lemaire, Bossé, Hammer, Kevy) | OUI | NON |
| 4. Personnage dans la moitié gauche de la page
(Machover, Urban, Lachance, Bossé) | OUI | NON |
| 5. Bouche serrée, linéaire : trait sans sourire ni lèvres
(Royer, Chermet-Carroy, Lemaire, Lachance, Bossé) | OUI | NON |
| 6. Jambes serrées dans une attitude rigide : collés ensemble
(Kim-Chi, Urban, Lemaire, Lachance, Bossé) | OUI | NON |
| 7. Accentuation des contours du visage (yeux, bouche) :
Traits plus foncés ou travaillés, qui attirent l'attention
(Chernet-Carroy, Hammer, Buck, Royer, Lemaire, Bossé) | OUI | NON |
| 8. Forte pression des lignes : visible sur les originaux, à l'envers
(Reynolds, Hammer, Buck, Urban, Machover, Jolles, Lemaire) | OUI | NON |
| 9. Rature ou petits traits
(Machover, Buck, Hammer, Wehner, Attwickelkisch, Lemaire, Lachance, Bossé) | OUI | NON |

TOTAL SUR 9 = _____

Appendice B

Questionnaire socio-démographique

5. Âge et sexe des autres enfants dans la famille, s'il y a lieu:

6. Dans quelle catégorie se situe le revenu annuel brut de votre famille ? (encerclez la réponse correspondante)

moins de 10 000 \$ ----- 1
de 10 000 \$ à 19 999 \$ ----- 2
de 20 000 \$ à 29 999\$ ----- 3
de 30 000 \$ à 39 999 \$ ----- 4
de 40 000 \$ à 49 999 \$ ----- 5
de 50 000 \$ à 59 999 \$ ----- 6
de 60 000 \$ et plus ----- 7

Merci de votre collaboration

Appendice C

Questionnaire sur les peurs des enfants pour les parents

#Enfant :
Âge :
Sexe :

QUESTIONNAIRE SUR LES PEURS DES ENFANTS POUR LES PARENTS

1. Votre enfant a-t-il peur?	À quelle intensité?				
	pas du tout 0	un peu 1	moyennement 2	beaucoup 3	énormément 4
- des animaux ou des insectes précisez: _____					
- d'éléments de l'environnement naturel (ex: tonnerre, eau, hauteur, feu, etc.) précisez: _____					
- d'aller à un endroit spécifique précisez: _____					
- de se retrouver dans une situation particulière précisez: _____					
- d'un objet particulier précisez: _____					
- des êtres surnaturels (ex: comme il peut voir à la télé) précisez: _____					
- de la mort ou de la maladie précisez: _____					
- du sang ou des accidents					
- autres précisez: _____					

2. Comment votre enfant réagit-il face à ces peurs (encerclez la réponse correspondante) ?

- Il pleure et il court vers vous 1
- Il pleure et il reste figé sur place.....2
- Il devient surexcité et il bouge beaucoup3
- Il n'exprime pas de réaction4
- Autres 5

Précisez: _____

3. Décrivez en quelques mots les principales qualités et points faibles de votre enfant:

Qualités:

Points faibles:

Merci de votre collaboration

Appendice D

Lettre de consentement aux parents

15 novembre 1999

Aux parents des enfants fréquentant l'école Les Terrasses,

Bonjour!

Après une entente avec la direction de l'école Les Terrasses, nous vous proposons de participer à une étude menée par une étudiante à la maîtrise en psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Cette recherche concerne l'expression des sentiments associés à la peur des enfants âgés entre 7 et 9 ans. Nous désirons comprendre comment l'enfant exprime ses peurs dans le but de mieux comprendre les phénomènes qui y sont associés. Pour cela, nous avons besoin de la participation de garçons et de filles ainsi que de leurs parents.

La participation à ce projet implique une rencontre d'environ vingt minutes avec l'enfant. Cette rencontre aura lieu durant les heures de classe selon une entente avec les professeurs pour ne pas entraver leur enseignement. De plus, si votre enfant utilise les services de garde de l'école, nous pourrions le voir à ce moment. On demandera à l'enfant de faire un dessin et de répondre à quelques questions. La participation à cette étude demande aussi la collaboration des parents qui doivent remplir deux courts questionnaires. Ces derniers portent sur les peurs vécues par votre enfant ainsi que sur quelques éléments socio-démographiques.

Toutes les informations recueillies au sujet de l'enfant et de sa famille sont strictement confidentielles. D'ailleurs, sur tous les dessins et sur tous les questionnaires, c'est un numéro qui remplace le nom de l'enfant ou de ses parents. Il est clair aussi que les parents peuvent à tout moment cesser leur participation au projet s'ils le désirent.

La collaboration des parents nous est nécessaire afin de permettre l'avancement de cette recherche et pour nous donner l'occasion d'améliorer les interventions auprès des enfants présentant des troubles anxieux.

Nous vous remercions de l'attention portée à notre demande. Pour de plus amples informations, vous pouvez nous contacter au numéro de téléphone ci-dessous.

Que vous acceptiez ou non de participer, nous vous prions de compléter et de retourner le coupon-réponse ci-joint avant le **22 novembre 1999**.

Jocelyne Soumis
Directrice, École Les Terrasses

C.Valérie Moore
(819) 376-0161

COUPON-RÉPONSE

✂-----
 J'accepte que mon enfant _____ participe au projet de recherche ci-haut mentionné.

* Si votre enfant utilise le service de garde de l'école, veuillez indiquer les jours et les heures de sa présence _____

* Numéro de téléphone pour me rejoindre _____

Je refuse que mon enfant _____ participe au projet de recherche ci-haut mentionné.

Signature d'un parent

Appendice E

Questionnaire pour les enfants lors du test du dessin du bonhomme qui a peur

#Enfant :
Âge :
Sexe :

QUESTIONNAIRE POUR LES ENFANTS LORS DU TEST DU DESSIN DU BONHOMME QUI A PEUR

< FAIS-MOI LE DESSIN D'UN BONHOMME QUI A PEUR >

→ Noter l'ordre d'apparition des différentes parties du corps ou autres :

- | | |
|----|----|
| a) | g) |
| b) | h) |
| c) | i) |
| d) | j) |
| e) | k) |
| f) | l) |

1. Est-ce qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille ?

- garçon
 fille

2. Quel âge a t-il ou a t-elle ?

3. Est-ce qu'il (elle) est gentil (le) ou pas gentil (le) ?

- gentil (le)
 pas gentil (le)

4. Est-ce qu'il (elle) est heureux (se) ou malheureux (se) ?

- heureux (se)
 pas heureux (se)

5. De quoi à t-il (elle) peur ?

6. Est-ce qu'il (elle) a peur souvent ?
 oui
 non
7. Qu'est-ce qu'il (elle) fait ou à quoi pense t-il (elle) ?
8. Qu'est-ce qu'il (elle) pourrait faire pour ne plus avoir peur ?
9. Est-ce qu'il (elle) connaît quelqu'un qui pourrait l'aider à avoir moins peur ?
 oui Qui ? _____
 non
10. Est-ce qu'il y a des endroits particuliers où il (elle) a plus peur ?
 oui Où ? _____
 non
11. Avec qui peut-il (elle) parler de ses peurs ?
12. Est-ce qu'il t'arrive d'avoir peur de la même chose que ton bonhomme ?
 oui
 non

TEMPS D'EXÉCUTION :
REMARQUES

Appendice F

Grille de cotation et d'analyse du dessin du bonhomme qui a peur

enfant:

Âge:

Sexe:

GRILLE DE COTATION DU DESSIN DU BONHOMME

ASPECT GLOBAL

a) Situation du dessin sur la feuille:

- | | | | |
|--|--------------------------|-----------------|--------------------------|
| • Utilisation de l'espace global du dessin | <input type="checkbox"/> | • Centre | <input type="checkbox"/> |
| • Haut-Gauche | <input type="checkbox"/> | • Centre-Droite | <input type="checkbox"/> |
| • Haut-Centre | <input type="checkbox"/> | • Bas-Gauche | <input type="checkbox"/> |
| • Haut-Droite | <input type="checkbox"/> | • Bas-Centre | <input type="checkbox"/> |
| • Centre-Gauche | <input type="checkbox"/> | • Bas-Droite | <input type="checkbox"/> |

b) Dimensions:

- | | |
|-----------------------------|----------------------|
| Taille globale | <input type="text"/> |
| Tête (sans les cheveux) | <input type="text"/> |
| Tronc (épaule/entre jambes) | <input type="text"/> |
| Bras (épaule/doigts) | <input type="text"/> |
| Jambes(entre jambes/pieds) | <input type="text"/> |

c) Proportions:

- | | |
|-------------------------|----------------------|
| 1.5 =Tronc/Tête= 2.4 | <input type="text"/> |
| 1.25 =Bras/Tronc= 2.0 | <input type="text"/> |
| 0.75 =Jambe/Tronc= 1,25 | <input type="text"/> |

d) Tracé:

- | | | | |
|--------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| - Tracé continu | <input type="checkbox"/> | - Lignes droites | <input type="checkbox"/> |
| - Tracé discontinu | <input type="checkbox"/> | - Lignes brisées, anguleuses | <input type="checkbox"/> |
| - Tracé appuyé | <input type="checkbox"/> | - Boucles | <input type="checkbox"/> |
| - Tracé léger | <input type="checkbox"/> | - Accentuation ligne centrale verticale | <input type="checkbox"/> |
| - Tracé sûr, direct | <input type="checkbox"/> | - Accentuation de l'horizontale | <input type="checkbox"/> |
| - Tracé repris | <input type="checkbox"/> | - Taches et noircissement | <input type="checkbox"/> |
| - Pointillisme | <input type="checkbox"/> | - Aspect sale, barbouillé | <input type="checkbox"/> |
| - Stries, ombres, quadrillages | <input type="checkbox"/> | - Excès de précision dans les détails | <input type="checkbox"/> |
| - Estompages, grisailles | <input type="checkbox"/> | - Parties laissées en blanc | <input type="checkbox"/> |
| - Ratures, gommages | <input type="checkbox"/> | - Autre | |
| - Lignes courbes | <input type="checkbox"/> | | |

+ +/- -

Degré d'accomplissement du dessin: **Présentation de la silhouette:**

Face

Profil

Position des membres:

Bras

Jambes

Mouvement:

Avec

Sans

Symétrie:

- absence de problème	<input type="checkbox"/>
- prob. mineurs	<input type="checkbox"/>
- prob. majeurs	<input type="checkbox"/>

Expression:

- | | | | |
|-------------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| - Souriante | <input type="checkbox"/> | - Placide | <input type="checkbox"/> |
| - Triste | <input type="checkbox"/> | - Étrange | <input type="checkbox"/> |
| - Peur | <input type="checkbox"/> | - Autre | <input type="checkbox"/> |
| - Agressive | <input type="checkbox"/> | | |

ASPECT DÉTAILLÉ

0 = omission d'un élément

1 = pas de détails soulignés de manière particulière

2 = élément travaillé avec minutie

3 = détail accentué d'une manière spéciale (par le trait ou la forme)

4 = détail très bizarre

- | | | | |
|----------------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|
| cheveux | <input type="checkbox"/> | menton | <input type="checkbox"/> |
| tête | <input type="checkbox"/> | cou | <input type="checkbox"/> |
| expression du visage | <input type="checkbox"/> | tronc | <input type="checkbox"/> |
| sourcils | <input type="checkbox"/> | tailles, fesses | <input type="checkbox"/> |
| yeux | <input type="checkbox"/> | bras | <input type="checkbox"/> |
| pommettes | <input type="checkbox"/> | mains | <input type="checkbox"/> |
| nez | <input type="checkbox"/> | doigts | <input type="checkbox"/> |
| bouche | <input type="checkbox"/> | jambes | <input type="checkbox"/> |
| oreilles | <input type="checkbox"/> | pieds | <input type="checkbox"/> |
| barbe, moustache | <input type="checkbox"/> | Autres | <input type="checkbox"/> |

Sexuation:

- | | | | |
|---------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| Aucune | <input type="checkbox"/> | Accessoires | <input type="checkbox"/> |
| Cheveux | <input type="checkbox"/> | Vêtements | <input type="checkbox"/> |

