

Formation primaire

Expression et éveil des perceptions corporelles en regard du dessin du bonhomme chez l'enfant entre 5 et 6 ans

Mémoire professionnel

Alexandre Fragnière & Amandine Vuillaume

Sous la direction d'Anne-Lise Prudat

Porrentruy, 2013

« J'ai mis toute ma vie à savoir dessiner comme un enfant. »

Pablo Picasso

Résumé

Nonobstant le fait que le théâtre ne soit pas une discipline enseignée dans les classes romandes, il est néanmoins régulièrement présent dans la vie des écoliers. Par le biais de la pratique du théâtre, les élèves peuvent découvrir cette culture artistique, développer leur capacité à représenter et exprimer une idée ou une émotion et mobiliser leurs perceptions sensorielles. De plus, le théâtre, en raison de sa pratique collective, stimule les contacts entre élèves et améliore la communication au sein de la classe. Il a donc une place importante dans le développement personnel des élèves, que ce soit au niveau des relations sociales ou au niveau de leur perception corporelle.

Notre pratique professionnelle nous a conduits à vouloir montrer les bénéfices de la pratique du théâtre dans les classes en bas âge.

Le travail présenté ici s'intéresse à l'éveil des perceptions corporelles de l'enfant. En effet, il cherche à montrer si l'expression corporelle théâtrale a un effet sur la construction du schéma corporel de l'enfant au travers du dessin du bonhomme. Nous avons choisi de faire travailler les enfants autour de l'autoportrait en pied. Celui-ci donnant une intention au dessin, l'enfant se sent plus investi dans le travail.

Au travers de notre expérimentation, nous avons cherché à montrer l'impact des activités corporelles et théâtrales sur le développement des perceptions corporelles de l'enfant et à soulever les bénéfices de cette pratique pour l'élève. Pour mettre en place ces activités, nous sommes appuyés sur des indications figurant dans le PER (Plan d'Etudes Romand).

Mots clés

- Théâtre
- Dessin
- Expression corporelle
- Perception corporelle
- Autoportrait en pied

Langage épïcène

Les termes au masculin s'appliquent indifféremment aux femmes et aux hommes.

Remerciements

Ce travail n'aurait pu être rendu possible sans l'engagement des personnes qui nous ont aidés dans la mise en place de l'expérimentation et la correction du travail.

Nous tenons tout d'abord à remercier Mmes Dominique Bonnemain, Fabienne Walch, Christine Buchser et Nicole Lovis. Ces enseignantes nous ont accueillis dans leurs classes et permis de mener notre expérimentation dans les meilleures conditions possible. Elles ont contribué au bon fonctionnement de notre recherche. Nous tenons également à remercier leurs élèves qui ont joué le jeu et ont participé avec intérêt aux activités.

Merci à Mmes Catherine Oppligger et Sarah Gigon-Berdat qui nous ont offert du temps pour répondre à nos questions. Leur expertise nous a été précieuse.

Nous remercions nos familles, Ulysse et Pauline pour le temps consacré à la relecture et à la correction de notre travail.

Un merci particulier à Mme Anne-Lise Prudat qui a montré un grand intérêt pour notre recherche et nous a soutenus tout au long de l'élaboration de notre travail.

Liste des Figures et Tableaux

Figures

Figure 1: plan d'un théâtre de la Grèce Antique.....	5
Figure 2: plan d'une skênê de théâtre grec (Degaine A. 2000. p. 29)	5
Figure 3: Plan d'un théâtre romain (Degaine A. 2000, p. 18).....	6
Figure 4: Arlequin (source Wikipedia).....	7
Figure 5: objectifs dans le domaine des Arts (selon PER).....	20
Figure 6: étapes du dessin du bonhomme (Baldy, 2008, p.69)	25
Figure 7: fresque de l'évolution du dessin du bonhomme chez l'enfant (Baldy, 2008, p.77) .	27
Figure 8: autoportraits en pied 1 de l'élève F2	74
Figure 9: autoportrait en pied 3 de l'élève F2	75

Tableaux

Tableau 1: critères illustrés du test de Goodenough.....	51
Tableau 2: nombre de points pour les dessins des élèves ayant participé aux activités d'expression corporelle et théâtrale	63
Tableau 3: nombre de points pour les dessins des élèves n'ayant pas participé aux activités d'expression corporelle et théâtrale	64
Tableau 4: courbes des points obtenus au test de Goodenough par les élèves CO	65
Tableau 5: courbes des points obtenus au test de Goodenough par les élèves NCO.....	65
Tableau 6: trois principaux éléments présents	66
Tableau 7: présence des éléments du visage	67
Tableau 8: détails des yeux	67
Tableau 9: détails des cheveux	68
Tableau 10: détails des mains	69
Tableau 11: détails du tronc.....	70
Tableau 12: détails du cou.....	70
Tableau 13: comparaison de l'évolution des dessins des élèves F2 et G7	72
Tableau 14: Interprétation de l'évolution des dessins des élèves F2 et G7	73

Liste des Annexes

Annexe 1 : Canevas d'entretien

Annexe 2 : Retranscription entretien A

Annexe 3 : Retranscription entretien B

Annexe 4 : Texte qui se réfère au cahier d'activités : *La sieste*

Annexe 5 : Dessins 1 élèves ayant pratiqué les activités corporelles et théâtrales

Annexe 6 : Dessin 1 élèves n'ayant pas pratiqué les activités corporelles et théâtrales

Annexe 7 : Dessins 2 élèves ayant pratiqué les activités corporelles et théâtrales

Annexe 8 : Dessin 2 élèves n'ayant pas pratiqué les activités corporelles et théâtrales

Annexe 9 : Dessins 3 élèves ayant pratiqué les activités corporelles et théâtrales

Annexe 10 : Dessin 3 élèves n'ayant pas pratiqué les activités corporelles et théâtrales

Annexe 11 : Tableau des résultats

Table des matières

Résumé	I
Mots clés	I
Langage épïcène.....	I
Remerciements	II
Liste des Figures et Tableaux.....	III
Liste des Annexes	IV
Table des matières.....	V
Question de départ.....	1
Introduction.....	1
Motivations	2
1. État de la question	4
1.1 Introduction	4
1.2 Historique du théâtre	4
1.2.1 Le théâtre grec.....	4
1.2.2 Le théâtre romain.....	6
1.2.3 Le théâtre médiéval	6
1.2.4 La Commedia dell'arte	6
1.2.5 Le théâtre classique.....	7
1.2.6 Le théâtre romantique.....	7
1.2.7 Le théâtre naturaliste	7
1.2.8 Le théâtre contemporain.....	8
1.3 Évolution du dessin de l'enfant	8
1.3.1 Le dessin.....	9
1.3.2 Le type	9
1.3.3 Le réalisme	10
1.3.4 Conclusion	13
1.4 Classification des arts	14
2. Importance du problème	15
2.1 Le théâtre à l'école	15
2.1.1 Historique du théâtre à l'école	16
2.1.2 Importance du théâtre à l'école d'aujourd'hui	17
2.1.2 Le théâtre et le PER	18
2.2. La perception corporelle chez l'enfant	21
2.3 Le dessin du bonhomme	23
2.3.1 L'évolution du dessin du bonhomme.....	24
2.3.2 Complexité du dessin du bonhomme	26

2.3.3 Le dessin et le PER	27
3. Construction du modèle d'analyse.....	29
3.1 Liens entre la pratique d'activités d'expression corporelle et théâtrale, la perception corporelle et la représentation du corps.....	29
3.2 Liens entre la perception corporelle et le dessin du bonhomme.....	29
3.3 Questions de recherche et objectifs.....	30
3.4 Schéma d'analyse	31
4. Méthodologie.....	32
4.1 Choix de la méthodologie.....	32
4.2 Entretiens.....	32
4.2.1 Élaboration des entretiens.....	32
4.2.2 Présentation des entretiens.....	33
4.3 Expérimentation.....	34
4.4 Activités d'expression corporelle.....	36
4.5 Cahier d'activités	37
4.6 Présentation des critères d'évaluation	51
5. Résultats.....	63
5.1 Présentation des résultats.....	63
5.2 Analyse longitudinale	72
5.3 Analyse comparative des dessins 1 et 3 de l'élève F2.....	74
6. Conclusion.....	76
6.1 Vérification de la question et des hypothèses de départ.....	76
6.2 Limites et ouvertures de notre travail.....	77
6.3 Place du théâtre à l'école	78
6.4 Perspectives	78
7. Références	79
7.1 Bibliographie	79
7.1.1 Le dessin d'enfant.....	79
7.1.2 Théâtre.....	79
7.1.3 Autres.....	80
7.2 Sites internet.....	80

Question de départ

Est-ce que la pratique d'activités d'expression corporelle et théâtrale améliore la perception qu'un enfant a de son corps ?

Introduction

L'entrée en 1e HarmoS est un évènement pour l'enfant. Cet évènement s'accompagne d'un élargissement du monde qui l'entoure. Par la même occasion, l'enfant découvre son corps de façon plus approfondie et essaie de retranscrire ses découvertes par le dessin. Notre travail va donc s'intéresser à l'évolution de la perception du corps chez l'enfant. Pour ce faire, nous avons décidé d'analyser l'impact d'activités corporelles théâtrales sur cette perception. Nous avons porté notre choix sur les activités corporelles théâtrales, car elles ne sont pas obligatoirement présentes à l'école, contrairement à d'autres disciplines en relation avec le corps et le mouvement (EPS notamment). Et nous avons choisi d'analyser la production de dessins de bonhommes (autoportraits en pied) comme indicateurs de l'évolution de la perception du corps.

Notre travail se découpe en cinq parties : l'état de la question, l'importance du problème, la construction du modèle d'analyse, la méthodologie et les résultats.

Dans la première partie, nous allons nous intéresser à trois domaines importants pour la thématique de notre travail : le théâtre, le dessin chez l'enfant et la classification des arts.

Nous nous intéresserons tout d'abord à l'historique du théâtre. Ce voyage dans le temps nous permettra de montrer qu'il y a, selon les époques, une multitude de formes de théâtre, avec des règles et des objectifs différents. Cet historique nous permettra de mieux comprendre le théâtre d'aujourd'hui, étant donné qu'il est le fruit de cette évolution.

Nous traiterons ensuite du dessin de l'enfant. Après en avoir donné une définition, nous nous intéresserons aux différentes phases de développement du dessin de l'enfant. Ce chapitre nous permettra de poser des notions de base qui seront utilisées dans la suite de notre travail.

Enfin, notre travail abordant, par les notions de théâtre et de dessin, la thématique des arts, nous ferons un historique de la classification des arts. Celui-ci nous permettra de mettre en avant une distinction entre les arts vivants, par essence éphémères, et les beaux-arts, qui ont, eux, un caractère durable.

Dans la deuxième partie, nous allons poser les bases théoriques de notre travail. Nous aborderons les trois notions centrales de notre recherche : le théâtre à l'école, la perception corporelle chez l'enfant et le dessin du bonhomme.

Nous ferons tout d'abord un historique du théâtre à l'école, pour aboutir à sa place dans l'école d'aujourd'hui. Nous aborderons également la fonction des activités théâtrales dans le cadre de l'enseignement. Enfin, nous regarderons la place qui lui est octroyée dans le Plan d'Etude Romand (PER).

Ensuite, nous traiterons de la perception corporelle chez l'enfant. Un accent particulier sera mis sur l'évolution de cette perception, notamment chez les enfants de 5 et 6 ans.

Finalement, nous étudierons le dessin du bonhomme. Nous nous intéresserons particulièrement à son évolution chez les enfants, sur la base des ouvrages de deux auteurs. Nous mettrons en avant que le dessin du bonhomme est une tâche complexe.

Dans la troisième partie de notre travail, nous présentons notre modèle d'analyse et sa construction.

Le premier chapitre présente les liens que nous faisons entre l'expression corporelle et théâtrale et la perception corporelle.

Dans le chapitre suivant, nous montrons les liens entre la perception corporelle et le dessin du bonhomme. Nous y expliquons également pourquoi le dessin du bonhomme peut être utilisé comme indicateur de la représentation du corps par l'enfant.

Finalement, nous présentons la construction de notre modèle d'analyse en montrant quels étaient notre question de départ et les objectifs de notre expérimentation, ainsi que nos hypothèses de recherche.

La quatrième partie de notre travail est consacrée à la méthodologie et à la mise en place des activités corporelles et théâtrales de notre expérimentation. Il s'agit de mettre à l'épreuve nos hypothèses de recherche.

Dans un premier temps, nous expliquons nos choix méthodologiques.

Le chapitre suivant traite des entretiens. Nous y expliquons notre choix pour l'entretien semi-directif. Dans ce chapitre, nous présentons également les personnes que nous avons rencontrées pour nos entretiens.

Ensuite, nous traitons de la mise en place de notre expérimentation. Nous donnons un aperçu du contexte dans lequel elle s'est déroulée : nombres d'élèves, tranche d'âge et durée de l'expérimentation. C'est dans ce chapitre que nous expliquons les phases de l'expérimentation.

Nous consacrons le chapitre suivant à la présentation du cahier d'activités d'expression corporelle et théâtrale que nous avons créé pour notre expérimentation.

Enfin, nous présentons l'outil d'analyse que nous avons utilisé : la grille d'évaluation de Goodenough.

Dans la cinquième partie de notre travail, nous présentons les résultats de notre recherche.

Nous analysons tout d'abord les résultats globaux et regardons s'ils corroborent ou non nos hypothèses de recherche. Nous étudions ensuite les résultats obtenus plus en détail afin d'en tirer des pistes d'explications.

Nous consacrons également un chapitre à une analyse comparative des dessins de deux élèves.

Afin d'illustrer notre méthode d'analyse, nous faisons un focus sur les points obtenus par les autoportraits en pied d'un enfant.

Après un rappel des résultats, nous concluons notre travail en relevant les limites de notre expérimentation, mais également les ouvertures possibles qui permettraient d'approfondir le sujet de notre travail.

En dernier lieu, nous apportons notre propre réponse, en lumière des résultats obtenus, à la question de savoir si le théâtre a une place dans l'école d'aujourd'hui.

Motivations

Lorsque nous avons réfléchi à une thématique pour notre mémoire de recherche, un thème nous a paru intéressant : la perception corporelle de l'enfant.

Durant notre formation, nous avons été sensibilisés à l'importance du développement corporel de l'enfant. En effet, ce dernier a besoin de se développer tant psychiquement que physiquement, ce en parallèle. De ce fait, il nous paraît important que l'enfant développe la perception qu'il a de son corps afin de favoriser son développement global et sa confiance en soi.

Nous avons alors réfléchi aux activités pratiquées en classe qui ont une influence sur le développement de la perception corporelle des élèves. Une discipline nous est immédiatement venue à l'esprit : l'EPS (Education Physique et Sportive). Cependant, l'EPS étant une discipline

obligatoire, tous les élèves suisses la pratiquent. C'est pourquoi nous ne pouvons la choisir comme discipline de référence pour notre recherche. Puis nous nous sommes souvenus que, dans le cadre de nos stages dans des classes primaires, nous avons eu l'occasion de mettre en place des activités théâtrales. De telles activités permettent indéniablement de développer la perception corporelle des élèves. De plus, nous avons remarqué que les enfants apprécient beaucoup la pratique du théâtre et que celle-ci favorise les contacts sociaux et la cohésion de groupe.

Nous avons choisi d'étudier l'influence des activités corporelles et théâtrales, car, contrairement à l'EPS, aucune plage horaire n'est consacrée à cette discipline dans les classes romandes. Cette thématique nous permet donc également de questionner, en arrière-plan, la place du théâtre à l'école et de montrer que les activités théâtrales peuvent s'inscrire dans un processus d'apprentissage.

À partir de ces deux éléments, nous avons posé une hypothèse : grâce aux activités corporelles et théâtrales, l'enfant aura une meilleure perception de son corps. Cette perception sera influencée à la fois par la pratique des activités, mais également par la posture de spectateur. Pour pouvoir vérifier notre hypothèse, nous avons besoin de pouvoir mesurer la perception qu'un enfant a de son corps. Nous avons donc cherché un moyen d'expression permettant aux élèves de nous montrer leur compréhension de leur corps. Le dessin, dans ce contexte celui du bonhomme, nous est apparu comme étant l'instrument idoine. En effet, l'enfant, voulant être réaliste, essaye de produire un dessin du bonhomme contenant l'ensemble de ses connaissances, nous permettant ainsi de comprendre la perception qu'il a de son corps.

Nous avons choisi de mener notre recherche avec des élèves en 1 et 2 HarmoS, soit âgés de 4 à 6 ans. C'est en effet à cet âge-là que l'enfant apprend à se connaître et à connaître les autres. De ce fait, il doit trouver une place dans la société c'est-à-dire le monde extérieur et dans sa famille. L'enfant s'approprie de nouvelles formes d'autorité et de nouvelles règles. Dans l'expression par le dessin, le bonhomme commence à prendre forme. On distingue le ventre, la tête, les pieds, les doigts. C'est à ce moment de son existence que l'enfant commence à produire des dessins réalistes ou du moins qui cherchent à représenter la réalité. Il parvient à se représenter. Comme l'enfant a les capacités motrices requises pour se dessiner, le dessin nous a paru comme étant un outil adéquat pour avoir une trace et faire notre récolte de données.

1. État de la question

1.1 Introduction

Dans cette partie, nous allons nous intéresser tout d'abord à l'historique du théâtre. Il s'agit de tracer les grandes lignes de son évolution de l'Antiquité jusqu'à nos jours et d'en dégager les éléments importants de chaque époque.

Ensuite, nous traiterons de l'évolution du dessin de l'enfant afin d'en décrire les étapes successives. Ce deuxième chapitre, s'appuie sur la théorie développée par Luquet qui fut le premier, en 1927 à s'intéresser au dessin de l'enfant.

Nous terminerons cette partie par un bref rappel de la classification des arts. En effet, tant les activités corporelles et théâtrales que la réalisation d'un autoportrait en pied sont des formes d'art. Il nous paraissait donc important de montrer quelle place ces deux arts ont eue et continuent à avoir dans notre société, ainsi que les liens qu'ils ont avec notre recherche.

1.2 Historique du théâtre

Le théâtre est un art vivant. Selon Beaudout et Franek (2011) « connaître les différentes époques, les lieux, les traditions et les genres du théâtre permet de se rendre compte que c'est un art vivant, multiforme, nécessaire aux hommes, et qui évolue avec eux en fonction des sociétés dans lesquelles ils vivent. » (p.93)

Avant de parler du lien entre l'école et le théâtre, il est important de relever les points d'ancrage historique fondamentaux du théâtre. Ce sujet sera décliné en huit points : le théâtre grec, le théâtre romain, le théâtre médiéval, la Commedia dell'arte, le théâtre classique, le théâtre romantique, le théâtre naturaliste et le théâtre contemporain. Avant de commencer notre voyage dans l'histoire du théâtre, il est important de rappeler que les formes de théâtre citées sont plutôt occidentales. En effet, les théâtres d'ailleurs se développent aussi au travers des siècles. En Chine, les ombres sont utilisées et exploitées de manière assidue, mais cela nous intéresse moins dans ce travail. Les élèves que nous allons rencontrer viennent de traditions majoritairement occidentales, c'est pourquoi nous n'allons pas élargir notre recherche aux théâtres d'ailleurs.

1.2.1 Le théâtre grec

Dyonisos, le dieu du vin et de l'inspiration était célébré durant cinq jours, consacrés aux spectacles et à des concours d'écriture. Le *theatron*, c'est-à-dire la partie gradins du théâtre, est construit sur une colline. Tout le théâtre est à l'extérieur, la scène haute et étroite se situe en bas de la colline. Sur scène, des comédies et des tragédies sont jouées de l'aube au crépuscule. Chaque pièce est écrite en vers. A l'intérieur de celle-ci, il y a des parties chantées. Seuls les hommes peuvent être acteurs. Les chœurs représentent souvent le peuple grec.

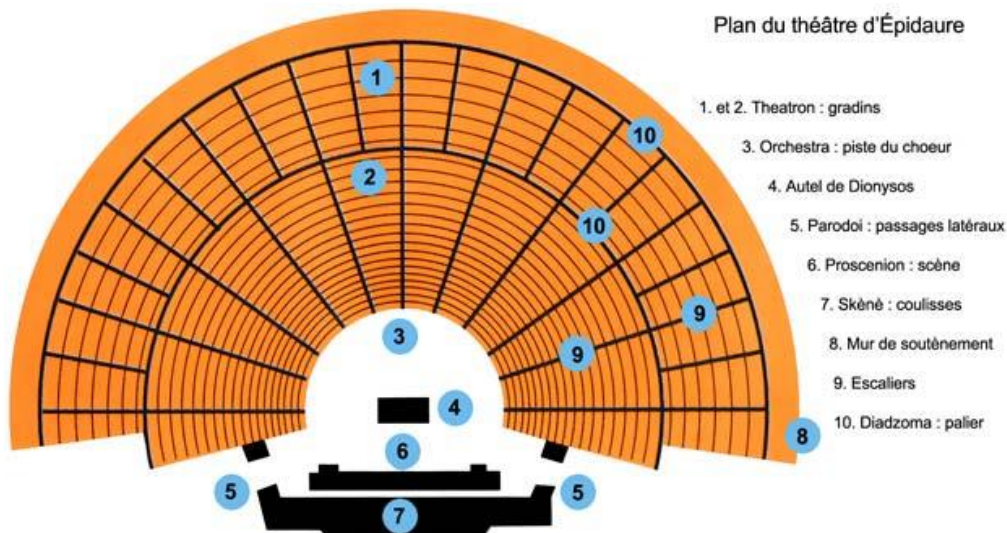


Figure 1: plan d'un théâtre de la Grèce Antique

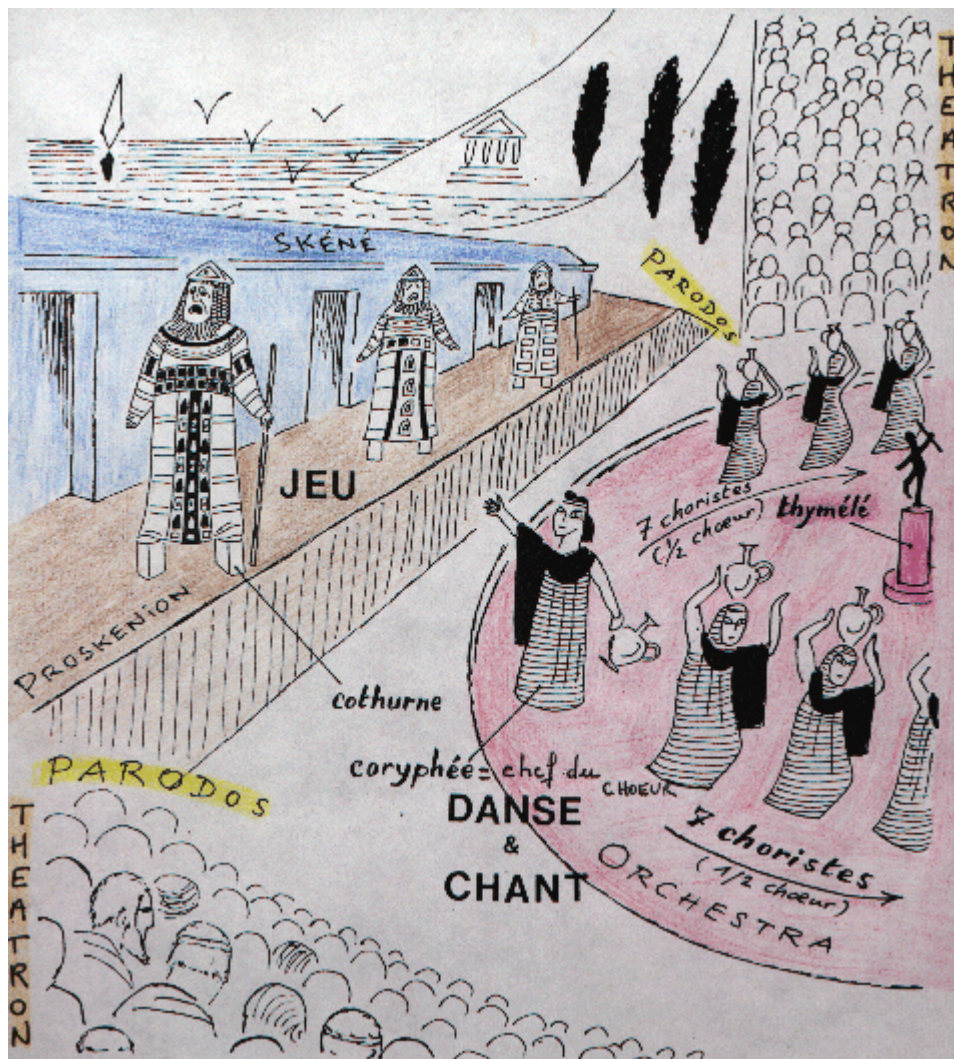


Figure 2: plan d'une skênè de théâtre grec (Degaine A. 2000. p. 29)

1.2.2 Le théâtre romain

Il y a peu de différences entre le théâtre grec et le théâtre romain. Les Romains ont en effet repris beaucoup d'éléments du théâtre grec. Néanmoins, le théâtre est construit plus au centre de la ville, le terrain n'a plus d'importance. La construction se fait par étages et des loges séparent les spectateurs. Les places au théâtre sont hiérarchisées par rapport à l'appartenance sociale de chaque citoyen. Les pièces sont jouées pendant les jeux romains, les *Ludi*. Les femmes n'étaient pas autorisées à jouer dans les pièces.

Dans la plupart des villes romaines, il existe aussi de petites troupes de théâtre ambulantes qui jouent des pièces dans les rues devant un public qui se tient debout. C'est la naissance du théâtre de rue.

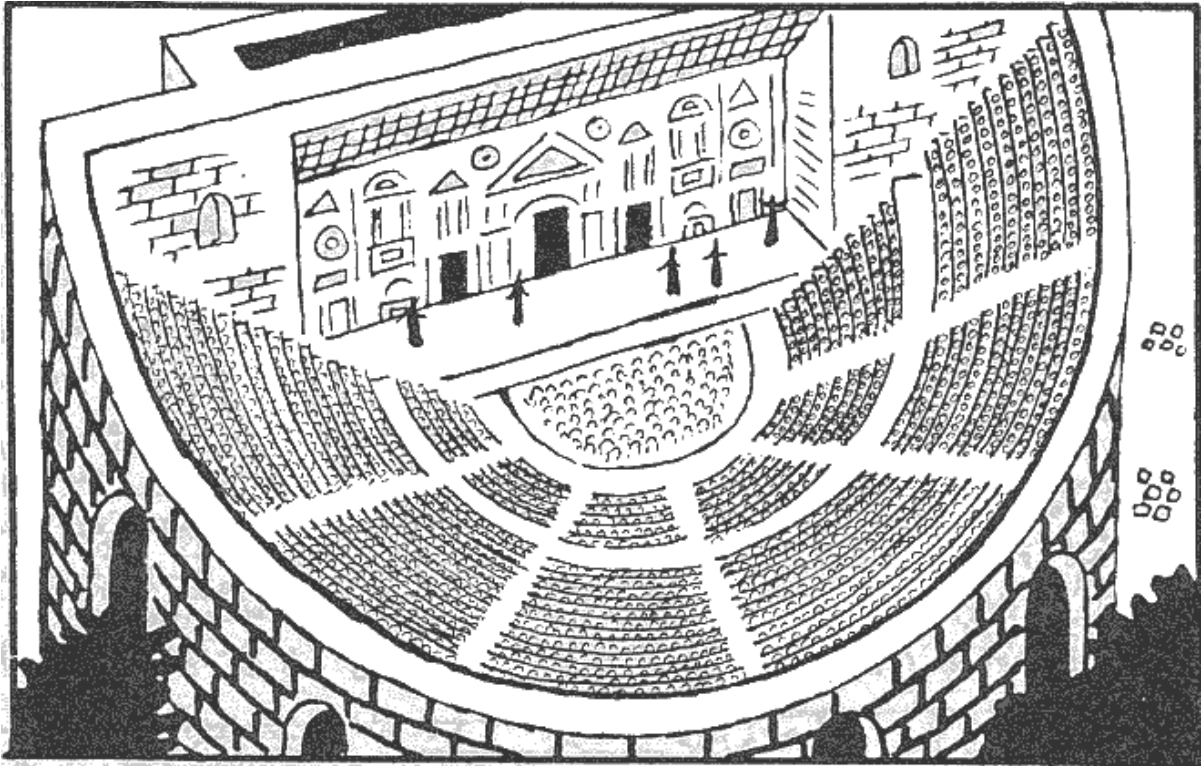


Figure 3: Plan d'un théâtre romain (Degaine A. 2000, p. 18)

1.2.3 Le théâtre médiéval

À l'époque médiévale, la religion devient le gouverneur de l'art. Le théâtre n'échappe pas à ce phénomène. Il devient alors un outil, utilisé notamment pendant les célébrations religieuses et dans les processions. Il met en scène des passages de la Bible, notamment les « miracles » et la vie de Jésus. Il n'y a pas de femmes sur scène, les hommes jouent alors tous les rôles, même les féminins.

Le théâtre de rue né à l'époque romaine continue à l'ère médiévale, sous forme de théâtre profane. En effet, lors des fêtes populaires, des artistes de rue jouent des *sotties* ou *farces* dans lesquelles le comique gras est mis en valeur. Il est très apprécié du « bas » peuple.

1.2.4 La Commedia dell'arte

Aux XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles en Italie, se développe la Commedia dell'arte. C'est une forme de théâtre comique qui est basée sur les principes de l'improvisation. Les comédiens créent des personnages de la vie quotidienne les poussent à la caricature afin de pouvoir s'en

moquer. Chaque comédien garde son personnage d'un spectacle à l'autre, celui-ci devenant ainsi un stéréotype. Nous pouvons illustrer cela avec l'exemple d'Arlequin. Ce dernier est un valet, joyeux, affamé, glouton et bon vivant et il est profondément amoureux de Colombine. De plus, dans la Commedia dell'arte, il n'y a pas de texte écrit, seulement un canevas qui permet de guider les comédiens en leur laissant libre cours à l'improvisation et aux digressions. Bien que l'art de la parole soit inventif et varié, le mime et les acrobaties forment une part essentielle de la pièce et son intérêt.



Figure 4: Arlequin (source Wikipedia)

1.2.5 Le théâtre classique

Le théâtre classique respecte des règles strictes. La première règle est celle des trois unités : le temps, le lieu et l'action. Selon cette règle, l'action doit se dérouler dans la même journée ou le même temps que dure la pièce, dans un lieu unique et il ne doit y avoir qu'une seule intrigue. Trois autres règles doivent être respectées : la règle de la vraisemblance, celle de l'homogénéité et, enfin, la règle des bienséances. Cette dernière bannit les scènes de meurtres et de violences. Par exemple, les scènes de mort ne sont pas jouées, mais racontées par les personnages.

Trois grands auteurs français sont représentatifs de cette période : Molière, Corneille et Racine. Grâce à Louis XIV qui leur verse une pension, certains auteurs peuvent vivre de leur art et ont des théâtres à Paris.

1.2.6 Le théâtre romantique

Le théâtre romantique s'oppose au théâtre classique, notamment par le refus des règles des trois unités. Il cherche à donner de la valeur au rôle des artistes dans la société et met en scène des personnages trop différents de la bourgeoisie ce qui le mène à sa perte.

1.2.7 Le théâtre naturaliste

En France, André Antoine défend le théâtre populaire. Il crée le mouvement du théâtre-libre en 1887. Il cherche à produire du réalisme, c'est pourquoi chaque élément est minutieusement choisi. D'abord les costumes et les décors, ensuite il demande aux comédiens d'aller chercher en eux des émotions déjà vécues pour les reproduire sur scène.

1.2.8 Le théâtre contemporain

Le théâtre évolue sans cesse et se transforme selon le mouvement des idées, les progrès techniques, les expériences artistiques, les changements dans la société et l'importance accordée à la culture. De nouveaux auteurs dramatiques racontent ce que nous vivons à l'époque actuelle et, pour le faire, inventent d'autres formes d'écriture pour la scène. Les metteurs en scène et les comédiens font eux aussi de nouvelles propositions au contact des textes, selon les influences venues d'autres arts, au contact des publics et, bien sûr, en étant les témoins du monde qui les entoure. (Beaudout et Franek, 2011, p.100)

Le théâtre est donc en constant changement et grâce à la mondialisation, à Internet et au développement des moyens de transport les idées se transmettent et de nouvelles se créent grâce aux multiculturalismes. Les metteurs en scène ont aujourd'hui une place plus importante, ils deviennent, selon Beaudout et Franek (2011), des créateurs de spectacle et non plus de simples organisateurs. Le comédien, lui, joue guidé par le metteur en scène qui accepte ou non ses propositions.

L'histoire du théâtre n'est pas finie et va continuer de s'écrire tant que les hommes existeront. Il est évident que cette succession d'explications n'est pas exhaustive et qu'il faudrait beaucoup de pages pour résumer l'histoire du théâtre. Mais l'évidence est présente. De tout temps, le théâtre s'est inscrit dans l'histoire comme un moyen pour comprendre le sens du monde et de la vie. Au travers du théâtre, l'individu, le groupe d'individus, la société ou le groupe classe s'exprime. Il se questionne et cherche un sens à sa vie. Gwénola (2003) nous rappelle que « Grâce à l'art, nous nous posons des questions sur nous-mêmes, sur ce que nous voyons autour de nous. Souvent, il nous montre ce que nous n'avions pas remarqué et nous fait voir la réalité autrement. » (p.4) Nous avons vu que quelles que soient les époques, le théâtre met en scène la vie et permet aux acteurs et aux spectateurs de s'en approprier les enjeux. Nous extrapolons et nous pensons que le théâtre pourrait aider l'enfant à comprendre son corps, à comprendre le monde et la vie. L'enfant doit pouvoir créer son propre monde avec ses propres questions relatives à son âge au travers du théâtre, en étant acteur ou spectateur.

Le mot "théâtre" vient d'un verbe grec qui signifie "regarder, contempler" : le théâtre est un moyen de regarder le monde et nos semblables à travers une représentation jouée devant nous. Grâce à cela, nous les comprenons mieux, parce que nous pouvons prendre de la distance. Si nous mettons un objet tout contre nos yeux, il est si près que nous ne pouvons pas le voir. Alors que si nous l'éloignons un peu, nous pouvons l'observer sous toutes ses faces. Au sein de la société, le théâtre remplit une fonction importante, car il amène les spectateurs à prendre conscience de toutes les grandes questions qui les concernent. (Gwénola, 2003, p.18)

Le théâtre a toujours eu besoin de deux catégories d'individus pour fonctionner : l'acteur et le spectateur. Ils sont indissociables et un spectacle de théâtre ne peut exister sans l'un ou sans l'autre. Si l'acteur a un rôle actif dans le spectacle, le spectateur ne reste pas cantonné à un rôle passif. En effet, le théâtre incite au questionnement, que ce soit au sujet de la société ou dans une introspection personnelle. C'est pourquoi nous pensons que, au travers de la présentation des pairs, l'expression théâtrale est un outil permettant à l'enfant de réfléchir sur sa perception de son corps. Nous faisons donc l'hypothèse qu'il arrive, ainsi, à travailler sur son schéma corporel.

1.3 Évolution du dessin de l'enfant

« L'enfant qui dessine va droit à l'essentiel. Il suit la perspective du cœur qui dessine ce qui n'est pas, pour mieux voir ce qui est. »

Christian Bobin

Dans ce chapitre, nous allons traiter du dessin de l'enfant. Pour ce faire, nous nous baserons sur la théorie développée par Luquet au début du XXe siècle. Après avoir défini ce qu'est le dessin et en particulier le dessin de l'enfant, nous aborderons deux notions importantes : les types de dessin et le réalisme dans les productions graphiques enfantines.

1.3.1 Le dessin

Le dessin est un moyen d'expression et de communication. Il permet de se distinguer et de pouvoir mettre en avant une émotion, un intérêt, un avis. Il donne aussi l'occasion de libérer la créativité et de s'ouvrir à l'originalité. Selon Luquet. (1927), « un dessin est un ensemble de traits dont l'exécution a été déterminée par l'intention de représenter un objet réel, que la ressemblance cherchée soit ou non obtenue en fait » (p.48).

Grâce au dessin, les enfants peuvent montrer, avec leurs propres moyens, leur vision du monde et les représentations qui les entourent. D'après Wallon (2001), le dessin d'enfant est, en fin de compte, une trace, celle laissée par le déplacement de la main sur un support, feuille de papier, buée d'une vitre, sable d'une plage, etc. (p.3) Le moyen utilisé, crayon ou stylo, feutre ou craie ou simplement le doigt permet de conserver cette trace longtemps après que le mouvement a cessé. Grâce au dessin, l'enfant peut alors s'exprimer et peut aussi communiquer.

Notre vision d'adulte ne nous permet pas de donner au dessin d'un enfant le sens que celui-ci a voulu donner. L'adulte ne sait ni reconnaître ni déchiffrer les indices laissés par le tracé. C'est pourquoi Luquet s'est intéressé à l'évolution du dessin enfantin et à la création de clefs de compréhension.

1.3.2 Le type

Selon Luquet (1927), le type de dessin est : « la représentation qu'un enfant déterminé donne d'un même objet ou motif à travers la succession de ses dessins ». (p.45) L'étude du type de dessin d'un enfant donné permet de montrer l'évolution graphique de ses productions.

L'évolution du type résulte de deux facteurs : la conservation et la modification du type.

La conservation du type symbolise la stabilité du dessin. Quand un enfant est satisfait par un type, il le reproduit plus ou moins fidèlement. C'est une forme de routine.

La modification du type représente quant à elle l'évolution du dessin. Cette modification peut être accidentelle, ponctuelle ou voulue par l'enfant. Elle entraîne, sur la durée, un changement dans le type de dessin de l'enfant.

Néanmoins, un certain changement peut être constaté dans le dessin d'un enfant sans qu'il y ait modification du type : l'enrichissement du type. Il s'agit de compléments ajoutés au dessin, sans que ce changement ne modifie fondamentalement la silhouette du type. Il n'y a donc pas de modification du type, mais enrichissement du type existant. Pour le dessin du bonhomme par exemple, l'enrichissement pourrait être l'adjonction de mains.

Il est également nécessaire de noter que différents types d'un même objet peuvent coexister. Ainsi, un enfant peut mettre dans une même production un bonhomme têtard et un bonhomme intermédiaire, sans en être perturbé. Il faut que la nouvelle routine s'installe pour qu'un enfant abandonne définitivement un type.

Enfin, *l'enfant, bien qu'il ait son type propre de dessin arrive à reconnaître le type d'un autre enfant ou d'un adulte et même de le corriger.* (Luquet 1927, p.52) De la même manière, l'enfant peut avoir un type de dessin pour sa production libre et un type pour les travaux imposés, notamment à l'école. L'enfant cherche à satisfaire les exigences des adultes.

1.3.3 Le réalisme

Le réalisme est, selon Luquet (1927), ce qui caractérise le dessin de l'enfant. L'enfant dessine soit pour le plaisir de l'œil, soit pour représenter des objets réels. Ses productions sont soit figuratives, soit non figuratives (géométriques). Nous noterons toutefois que le réalisme est celui de l'enfant. Ce réalisme peut se découper en quatre phases. Réalisme fortuit, réalisme manqué, réalisme intellectuel et réalisme visuel.

Modèle interne et finalité

Avant de traiter des différentes phases du réalisme, nous allons nous intéresser au modèle interne et à la finalité du trait.

Le type n'est pas une abstraction créée par un dessinateur pour développer sa collection de motifs. C'est « une *réalité psychique existante* dans son esprit et que nous appellerons *modèle interne* » (Luquet, 1927, p.64). Un dessin n'est jamais une copie parfaite de l'objet réel. C'est une construction mentale spontanée, mais complexe qui est influencée par le vécu de l'enfant, sa connaissance de l'objet, son humeur, son développement psychique, intellectuel et moteur.

Quand un individu dessine de mémoire, il est obligé de se baser sur son modèle interne, d'aller rechercher des souvenirs et d'essayer de les retranscrire par le geste, avec plus ou moins de technique et de précision. Il en va de même pour les enfants. Cependant, ceux-ci utilisent également leur modèle interne pour reproduire un objet réel se trouvant devant leurs yeux. « [...] *L'objet extérieur ne sert que de suggestion* [...] » (Luquet, 1927, p.64). L'enfant, au lieu de reproduire l'objet, va en dessiner un intelligible, c'est-à-dire ayant les caractéristiques reconnaissables par tous. Pour ce faire, il utilise les procédés du réalisme intellectuel (cf. ci-dessous). Ainsi, un enfant devant représenter une clochette posée sur une table la représentera vue légèrement d'en dessous afin d'en dessiner le battant. Son dessin est ainsi tout de suite identifiable.

Cependant, un enfant est capable de reproduire plus ou moins fidèlement un dessin fait par un camarade qu'il corresponde à son modèle interne ou qu'il lui soit inconnu. Dans ce deuxième cas, l'enfant ne pourra cependant pas identifier le contenu du dessin, ni l'expliquer.

Selon Luquet (1927), « le dessin tracé [...] est *la reproduction, non de la sensation ou de l'image visuelle de l'objet représenté, mais du modèle interne correspondant.* » (p.68) De ce fait, il est difficile pour un enfant de dessiner spontanément un objet nouveau, car il lui faut d'abord s'en créer une image mentale. C'est pourquoi, selon Luquet (1927), un enfant essaiera de contourner la demande d'un dessin sur commande (comme souvent à l'école). Il proposera de faire un dessin qu'il maîtrise. « La difficulté qui fait obstacle à l'exécution d'un dessin initial n'est pas d'ordre graphique, mais d'ordre psychique. » (Luquet, 1927, p.69). L'enfant préfère utiliser des routines plutôt que de se fatiguer à se créer de nouveaux modèles internes.

De même, il lui faudra asseoir un nouveau modèle interne par une production continue, au risque, dans le cas contraire, de perdre ce nouveau modèle interne et de devoir le retrouver par la suite. C'est la pratique qui mènera à la conservation du type.

Un élément important dans le modèle interne est la finalité du trait. Pour Luquet (1927), l'enfant choisit les éléments à insérer dans son dessin, en fonction des besoins. Il dessinera une dame avec des oreilles, pour y accrocher les boucles d'oreille, mais l'homme qui, de manière générale, ne porte pas de boucles d'oreille sera dépourvu d'oreille. Les différents éléments constitutifs d'un objet ne sont donc représentés qu'en fonction de leur importance. Ainsi, les bonshommes sont représentés pendant longtemps sans bras. Les jambes ayant une fonction pour se déplacer et se tenir debout, elles apparaissent rapidement. Les bras ne font leur apparition que lorsqu'il y a nécessité pour le dessin (par exemple un bonhomme qui tient un parapluie).

L'absence de tronc dans les dessins de bonshommes peut paraître étrange. En effet, un enfant ne peut ignorer qu'il possède un ventre. C'est une partie bien visible de son anatomie. Cependant, son absence dans les dessins, montre, selon Luquet (1927), la non-compréhension de l'utilité du tronc pour l'enfant. Le tronc finit par apparaître afin de pallier l'imperfection du dessin, l'enfant ne sachant où dessiner correctement les bras.

Le modèle interne favorise la représentation d'éléments statiques. L'enfant essaye de représenter des actions, souvent par des successions d'images. Cependant, il préfère représenter des actions simples, par exemple un bonhomme marchant au bord d'une rivière, plutôt que ce même bonhomme chutant dans ladite rivière. Cette deuxième action demandant beaucoup plus de travail mental pour réussir à la représenter.

Réalisme fortuit (jusqu'à environ 4 ans)

Au début, un enfant ne trace que des lignes ; il fait des ronds ; des points ; etc. L'enfant n'exécute les tracés que pour bouger la main. Le plaisir de voir apparaître les lignes le fera recommencer. L'enfant ne cherche pas à représenter un objet. Cependant, il lui arrivera de trouver une ressemblance entre un de ses tracés et un objet réel. Alors, il en donnera une interprétation : « C'est un chat avec ses moustaches ». Cependant, ces ressemblances restent fortuites et sporadiques. Malgré des essais répétés, l'enfant n'arrive pas à produire de manière régulière des dessins qui lui semblent réalistes.

L'enfant désire toutefois donner des interprétations à tous ses tracés. Selon son envie, son humeur, ou par son vécu, il cherche des ressemblances dans tout ou parties du tracé et en donne une interprétation. Il trace et ensuite cherche un sens. Puis, peu à peu, son geste se libère et l'enfant arrive à reproduire sporadiquement, des tracés similaires qui, à ses yeux, représentent quelque chose.

Quand l'enfant a trouvé une interprétation pour un dessin, il lui arrive de le compléter afin d'en améliorer la signification. La ressemblance entre l'objet réel et le tracé reste grossière et l'enfant s'en rend compte. C'est pourquoi il fait ces ajouts postproduction.

C'est la volonté de reproduire intentionnellement un tracé ressemblant fortuitement à un objet qui permet à l'enfant de donner de l'intention. Au moment où il allie intention, exécution et interprétation correspondante à l'intention, l'enfant devient dessinateur. Il annonce le dessin qu'il va faire. Le réalisme fortuit du début devient un réalisme intentionnel qui va se concrétiser en plusieurs étapes.

Réalisme manqué (3-5 ans)

L'enfant dessinateur désire être réaliste, mais son intention est contrée par divers obstacles.

Premièrement, l'enfant n'est pas assez développé au niveau de sa motricité globale et fine. Il ne maîtrise pas suffisamment ses mouvements pour produire des gestes précis lui permettant de reproduire ce qu'il voit. Il est frustré, d'autant plus qu'il est capable d'expliquer ce qu'il veut représenter. C'est pourquoi il est courant de voir des bonshommes avec des jambes disproportionnées. L'enfant étant incapable d'arrêter son geste au moment voulu.

Selon Luquet (1927), « L'intention réaliste rencontre encore un autre obstacle [...] psychique, à savoir le caractère borné et discontinu de l'attention enfantine. » (p.119) L'enfant désire représenter tous les éléments de son dessin qu'il a en tête. Toutefois, son attention s'épuise rapidement, car il doit à la fois se concentrer sur ce qu'il veut dessiner et sur le geste graphique. Quand son attention est épuisée, le dessin est terminé, quel que soit son degré de finition. Il n'est toutefois pas impossible que l'enfant revienne à son dessin ultérieurement afin de le compléter. Il arrive aussi que l'enfant soit tellement absorbé par un élément de sa production qu'il en oubliera d'autres.

La phase du réalisme manqué se caractérise par une imperfection générale. Elle est remarquable dans la gestion des proportions, mais également dans celle de l'espace à disposition. En effet, l'enfant adaptera son dessin à la place disponible. S'il commence un bonhomme en haut de la feuille, il s'arrangera pour que les pieds touchent le sol (le bas de la feuille). Les jambes s'en trouveront probablement rallongées. À l'inverse, il se peut que par manque de place, un enfant atrophie les jambes ou les bras de son bonhomme.

De même, un élément jugé important par l'enfant prendra une place plus importante dans la production graphique. Cela dépend du centre d'intérêt ou de curiosité du moment.

La discontinuité est aussi bien présente. L'enfant dessine de façon disjointe des objets tangents dans la réalité. C'est le cas notamment avec les personnages qui tiennent des objets.

Pendant cette période, l'enfant dessine des objets sans orientation spécifique. Ainsi, un cavalier sera représenté de face alors que sa monture le sera de profil. De même, certains enfants dessinent des maisons avec des toits rentrants.

L'incapacité synthétique de l'enfant diminue au fur et à mesure que ses capacités d'attention augmentent. L'enfant est capable simultanément de penser à ce qu'il est en train de dessiner et de le mettre en relation avec les éléments dessinés précédemment. Il va de soi que cette évolution est fluctuante. Il peut même y avoir des moments de régression. Cependant, l'enfant établira des routines lui permettant de gommer les imperfections d'un type de dessin afin d'en produire un nouveau plus réaliste à ces yeux.

Réalisme intellectuel (dès 5 ans)

Après avoir surmonté l'incapacité synthétique, l'enfant est capable non seulement de figurer les détails d'un ensemble, mais également leur relation réciproque. Toutefois, son réalisme n'est pas celui d'un adulte qui essaye de reproduire uniquement ce qui est visible de l'endroit où il se trouve (réalisme visuel). L'enfant est dans la phase du réalisme intellectuel. Dans cette conception : « un dessin, pour être ressemblant, doit contenir tous les éléments réels de l'objet, même invisibles soit du point de vue d'où il est envisagé, soit de n'importe quel point de vue, et d'autre part donner à chacun de ces détails sa forme caractéristique, celle qu'exige l'exemplarité. » (Luquet, 1927, p.128). Ainsi, un enfant dessinant un champ de carottes fera figurer la carotte en son entier et pas uniquement les feuilles, seules visibles dans la réalité. De même, il dessinera un chemin entre les arbres de la forêt pour représenter le chemin qu'il a parcouru entre les arbres, alors qu'il n'y a pas de chemin distinct.

L'enfant invente spontanément des procédés lui permettant d'atteindre le réalisme intellectuel.

Une des techniques fréquemment utilisées consiste à détacher des détails du dessin qui devraient, dans la réalité se confondre ou se masquer. Par exemple, les chapeaux des bonshommes dessinés de façon tangente au sommet du crâne, les cheveux ou les poils qui sont figurés individuellement.

Un autre procédé souvent utilisé est la transparence. C'est notamment le cas des maisons vues de l'extérieur, mais dont la transparence des murs permet de voir les meubles et les habitants. Ce phénomène est aussi présent dans les représentations des bonshommes, avec des habits transparents.

L'emploi du rabattement est également fréquent. Les arbres et les maisons sont représentés couchés sur une vue aérienne ; les quatre pieds d'une table sont *dépliés* à côté d'une table vue du dessus ou le dessus de la table est visible alors que le dessin est de profil ; etc.

L'enfant utilise ces divers procédés séparément ou simultanément. Il change de point de vue de façon à produire des détails invisibles, mais qui sont représentatifs de l'objet représenté. Dans le cas du bonhomme, une représentation fréquente est celle que nous qualifierions d'*à l'égyptienne* avec un tronc de face et les membres représentés de profil.

C'est par la pratique du dessin que les erreurs de perspectives sont corrigées. Nous retrouvons le réalisme intellectuel également chez l'adulte. C'est la renonciation à au réalisme intellectuel pour une représentation graphique conforme au visuel qui marque le passage au stade suivant. Nous notons toutefois que ces deux stades peuvent coexister tout au long de la vie d'un individu.

Réalisme visuel (vers 8 ans)

Avec le développement de son regard critique, l'enfant tend à abandonner progressivement le réalisme intellectuel dans la production graphique. Selon Luquet (1927) « le passage au réalisme visuel se fait, entre autres, au moment où l'enfant dessine un bonhomme de profil avec un seul œil visible. » (p.154)

« *Le réalisme visuel exclut les différents procédés dictés par le réalisme intellectuel.* » (Luquet, 1927, p.154). Cela signifie que l'enfant abandonne la transparence au profit de l'opacité. Il ne dessine plus qu'avec un seul point de vue qui peut être décentré par rapport à lui-même. La perspective remplace le rabattement. Cependant, nous noterons que l'enfant ne fait pas un dessin réaliste au sens d'un adulte. Il ne dessine pas directement ce qu'il voit, mais s'en fait d'abord une image mentale. De même, il n'applique pas consciemment les règles de la perspective, mais les reproduit (une maison vue de trois quarts).

Avec le réalisme visuel disparaît aussi l'exemplarité. C'est-à-dire que l'enfant n'a plus un modèle unique pour chaque objet, mais qu'il essaye de dessiner ce qu'il voit ou s' imagine voir.

L'enfant n'ayant pas encore acquis les habitudes lui permettant de dessiner exactement ce qu'il voit, il est souvent contraint de puiser dans des souvenirs pour représenter un objet qui lui fait face. De même, s'il doit se déplacer pour représenter un objet sous un autre angle, il préférera se l'imaginer. De ce fait, le réalisme visuel est très souvent imprégné de réalisme intellectuel. Ce phénomène se retrouve largement chez l'adulte.

1.3.4 Conclusion

« Le dessin passe successivement [...] par quatre phases. » (Luquet, 1927, p. 103). L'enfant passe ainsi du tracé involontaire du réalisme fortuit à un tracé voulu grâce à ses capacités synthétiques. Il finira par atteindre le réalisme visuel, si son éducation le permet. En effet, Luquet (1927) constate que « seule une habileté technique, développée par une culture spéciale établit [...] des différences entre les individus, et nombre d'adultes resteront toute leur vie incapables de faire des dessins sensiblement différents de ceux d'un enfant de dix ou douze ans. » (p.108) Cela signifie que soit l'enfant passe définitivement au réalisme visuel, du moins pour une partie de sa production graphique ; soit qu'il renvoie le dessin à l'enfance qu'il a quittée lors de son passage à l'adolescence. Dans ce cas, l'individu continuera plus ou moins à dessiner comme un enfant. Si l'image mentale qu'un individu, dans notre cas, un enfant, se fait d'un objet évolue selon les expériences vécues par cet individu, nous pouvons extrapoler que la pratique d'activités d'expressions corporelles et théâtrales va l'aider à se créer de nouvelles images mentales de son corps. L'individu affinera ainsi sa perception de son corps, ce qui se transcrira dans son autoportrait en pied.

Toutefois, Luquet (1927) nous met en garde contre des conclusions trop hâtives. Selon lui, le dessin n'est pas un bon indicateur du développement intellectuel de l'enfant, mais seulement du développement de son dessin.

Le dessin de l'enfant nous intéresse au-delà du dessin lui-même. Nous cherchons à comprendre ce qu'il y a derrière le dessin. Mais il y a certaines contraintes. Selon Wallon (2001), tout ce qui intervient dans le mouvement de la main, tout ce qui le modifie et l'altère aura une conséquence sur le dessin : l'environnement, stimulant ou pauvre, l'enthousiasme de l'enfant ou sa fatigue, les troubles, quels qu'ils soient, moteurs, psychologiques ou

neurologiques, la qualité du matériel utilisé, etc. Il faut donc faire attention aux facteurs environnementaux qui pourraient troubler l'enfant dans son dessin.

1.4 Classification des arts

Le théâtre, le dessin, c'est de l'art ! On appelle art beaucoup de choses. Il nous a donc paru important de s'arrêter un moment sur l'art et ses classifications. Qu'est-ce que l'art et comment on le définit ? Les paragraphes qui suivent relatent la classification des arts de l'Antiquité jusqu'à nos jours.

Donner une définition de l'art n'est pas chose aisée. En effet, il est difficile d'aborder l'art dans une globalité. À travers les époques, les querelles au sujet de la signification et de la classification des arts ont été nombreuses. L'évolution des terminologies et des inclusions (ou exclusions) nous renseigne sur l'importance de l'art dans une société.

- *Dans l'Antiquité* : Il n'y a pas de concept, ni de mot signifiant *art* à proprement parler, mais des activités qui étaient inspirées par les muses. Il y a neuf muses qui symbolisent des activités artistiques liées aux lettres, à la musique, à la gestuelle (pantomime, danse) ou aux sciences (astronomie et géométrie). Les arts plastiques (peinture, sculpture...) en sont exclus.
- *Au Moyen-Âge* : La classification ne fait pas de distinction entre les arts et les sciences. Il y a les arts libéraux qui représentent les sciences du langage et des nombres et les arts mécaniques qui englobent les Beaux-Arts et les activités des artisans.
- *À la Renaissance* : Les arts continuent à désigner les métiers et en particulier les gestes concernant une pratique maîtrisée à cheval entre la science théorique et la pratique. Cependant, à cette époque apparaît la notion de Beaux-Arts (architecture, sculpture, peinture et orfèvrerie).
- *Au XVIIIe siècle* : Kant (2000) propose trois catégories d'art, les arts de l'expression des idées (arts plastiques et graphiques), les arts de la parole (éloquence et poésie) et l'art du beau jeu des sensations (musiques et art des couleurs). Dès cette époque, les théoriciens cherchent à élaborer des systèmes des arts.
- *Au XIXe siècle* : Cinq arts ressortent de la classification proposée par Hegel (1997,p.19-22). Cette classification se base sur deux critères : l'expressivité et la matérialité. Sa double échelle classe les arts du moins expressif, mais plus matériel au plus expressif, mais moins matériel (architecture, sculpture, peinture, musique, poésie). Ces cinq arts sont les principaux, mais il peut y en avoir d'autres, plus fortuits.
- *Au XXe siècle* : Aux cinq arts proposés pendant le XIXe siècle vont s'en ajouter quatre. Nous retrouvons donc neuf arts qui peuvent faire miroir aux neuf muses de l'Antiquité.
 1. *Architecture* ;
 2. *Sculpture* ;
 3. *Arts visuels (peinture et dessin)* ;
 4. *Musique* ;
 5. *Littérature (et pas uniquement la poésie)* ;
 6. *Arts de la scène (théâtre, danse, cirque, mime)* : Apparaissent dès le XIXe siècle ;
 7. *Cinéma* : Dès le début du XIXe siècle, le cinéma est présenté comme étant un nouvel art, le 6e, faisant la synthèse des *arts du temps* (poésie et musique) et les *arts de l'espace* (architecture, sculpture et peinture). Afin de le différencier des arts de la scène, le cinéma devient le 7e art ;
 8. *Arts médiatiques (télévision, radiodiffusion et photographie)*. La radio, puis successivement la télévision et la photographie deviennent le 8e art, regroupées par les auteurs canadiens sous le terme générique d'arts médiatiques ;
 9. *Bande-dessinée* : Ce sont les auteurs du *Journal Spirou* (notamment Morris, le père de *Lucky Luke*) qui ont qualifié les premiers la bande-dessinée comme

étant le 9e art. Ils avaient d'abord envisagé de la qualifier de 8e art, mais, à la même période, la télévision s'imposait comme 8e art. Bien que la bande dessinée soit antérieure au cinéma et à la télévision, elle n'est considérée que comme le 9e du fait de l'intérêt tardif porté à cette discipline.

10. Diverses activités artistiques ou ludiques revendiquent le titre de 10e art, notamment les arts culinaires ou les arts numériques, mais aucun consensus n'a été trouvé à ce jour.

Les auteurs du XXe siècle répartissent les arts entre ceux considérés comme majeurs (les six premiers) et ceux mineurs (les trois autres).

Depuis que les sociétés humaines existent, les individus ont pratiqué des formes d'art. Le dessin et la sculpture font partie des premiers arts pratiqués. Ils sont des arts permettant l'archivage. En effet, nous retrouvons encore aujourd'hui des représentations de scènes de chasse ou de la vie quotidienne peintes sur des parois de grottes pendant la Préhistoire. Le théâtre, quant à lui, est un art plus éphémère. Une fois que le spectacle est terminé, il n'en reste rien. Les seules traces permanentes d'un tel art sont les écrits et, de nos jours, les photographies ou les vidéos qui sont une forme d'art graphique.

De ce fait, nous trouvons intéressant d'utiliser le dessin pour comprendre les traces laissées dans l'esprit des enfants par les activités d'expression corporelle et théâtrale. C'est une façon de pérenniser les effets d'un art vivant et ses répercussions.

2. Importance du problème

Dans cette partie, nous nous intéressons tout d'abord à la place du théâtre à l'école. Nous faisons un historique de l'utilisation du théâtre dans l'enseignement depuis la Grèce antique jusqu'aux Pédagogies Nouvelles et l'Epoque contemporaine. Avec Meirieu, nous cherchons à mettre en avant les rôles fondamentaux du théâtre. Ensuite, nous présentons la place du théâtre dans le PER en regardant quels sont les éléments mis en avant dans les domaines artistiques et dans quels domaines le théâtre trouve ses justifications.

Le deuxième chapitre est consacré à la perception corporelle chez l'enfant. Il s'agit de comprendre comment l'enfant perçoit son corps et comment évolue cette perception.

Dans le troisième chapitre, nous traitons de la question du dessin du bonhomme par l'enfant. Nous nous intéressons à son évolution et à ses éléments récurrents. Ces deux notions sont illustrées par deux tableaux. Ce chapitre justifie aussi la pertinence de l'utilisation du dessin pour comprendre la représentation qu'un enfant a de son corps. Le dernier élément traité dans ce chapitre est la place du dessin dans le PER. Ce dernier justifiant également l'utilisation du dessin dans la représentation graphique du schéma corporel.

2.1 Le théâtre à l'école

L'art est une nécessité. Je pense que c'est un éveil à la culture. [...] Le théâtre permet une ouverture au sens large. Il est important que les élèves découvrent différents moyens de s'exprimer, d'ouvrir le langage au sens large. [...] On peut s'inscrire dans la culture par le théâtre, mais aussi par le dessin, la peinture, le chant ou en étant spectateur simplement. (Gigon-Berdat, communication personnelle, 2012)

Le théâtre à l'école n'est pas une obligation. L'idée de l'intégrer dans l'horaire comme une branche ordinaire peut provoquer le rire pour certains et l'envie pour d'autres. Nonobstant le fait que le théâtre est facultatif pour l'enseignant, de nombreuses classes le pratiquent, notamment par la production de spectacles.

Afin de comprendre comment le théâtre s'inscrit dans l'école d'aujourd'hui, nous allons commencer ce chapitre par un historique du lien théâtre-école. Nous aborderons ensuite la

place actuelle du théâtre dans l'école, plus particulièrement son utilité. Enfin, nous présenterons plus précisément la place laissée au théâtre dans le PER.

2.1.1 Historique du théâtre à l'école

Antiquité

La question de la place du théâtre dans l'enseignement s'est posée dès l'Antiquité. En effet, la pensée artistique s'est trouvée en opposition à la pensée scientifique. Platon et de nombreux penseurs grecs considéraient le théâtre comme le lieu de la séduction. Tandis que l'éducation, l'enseignement, était le lieu de l'apprentissage, donc de la résistance à la séduction.

Aristote, quant à lui, considère la création artistique et la production artisanale comme étant des productions poétiques et non pratiques, car elles n'ont pas de fin en soi. Tout comme Platon, il considère l'art poétique comme une imitation, mais sans son caractère négatif. Pour Aristote, les hommes ont du plaisir à imiter, car l'objet poétique est plus beau (esthétique) que la réalité. C'est l'émotion provoquée par l'œuvre est non plus l'examen rationnel qui entraîne la connaissance.

Dès cette époque, la méfiance s'installe quant aux spectacles qui cherchent à manipuler les idées, les sentiments. Pour Platon, il faut tout soumettre à l'examen critique de la raison, s'arracher à la diversité pour accéder à une intelligence universelle. L'artiste est perçu par Platon comme étant un danger pour la Cité, car il crée de l'illusion.

Lumières

Rousseau exclut le théâtre des moyens d'éducation. Pour lui, le théâtre et la littérature singent la réalité et cherchent à tromper l'enfant en utilisant des artifices. Pour les penseurs des Lumières, les artefacts vont contre la véritable éducation. Il faut séparer l'illusion de la véritable connaissance. Et seulement après avoir été éduqué, entraîné à l'analyse critique, il est envisageable de s'intéresser au divertissement théâtral.

Révolution française et avènement de la République

La Révolution française et l'éducation universelle vont alimenter le débat sur la place du théâtre à l'école. Le premier courant, soutenu par Condorcet, veut une éducation rationnelle, scientifique... platonicienne. Dans cette vision, il n'y a pas de place pour le théâtre à l'école. Le second courant voit dans l'expression artistique le moyen de souder les hommes, de créer une cohésion nationale grâce aux sentiments.

L'école républicaine va se structurer autour de deux axes : une méfiance envers l'expression artistique qui est le symbole de l'affectif et une apologie de la rationalité.

Toutefois, l'École s'est vite rendu compte qu'il faut utiliser des formes ritualisées, voire théâtralisées de transmission des savoirs pour faire vivre la Raison. La classe est devenue un lieu codifié. Les interventions sont scénographiées, mises en scène. D'où une certaine ambiguïté dans la relation école-théâtre.

Pendant la même période, les Jésuites introduisent le théâtre dans leurs écoles, car ils en reconnaissent des vertus pédagogiques. Les exercices de théâtre permettent, selon eux, d'améliorer la concentration, de faire le vide en soi et donc de se rendre disponible aux autres et à Dieu. Le théâtre entraîne donc la discipline et améliore les relations. Ces exercices autour de la voix et du corps sont repris dans les pédagogies nouvelles (Montessori).

Pédagogies Nouvelles

Dans la suite de la tradition jésuite du théâtre à l'école, les pédagogies nouvelles se sont très fortement intéressées aux implications du théâtre dans les classes. Ces pédagogies alternatives ont été créées pour venir en aide à des enfants en difficultés scolaires. Selon Meirieu (2004) : "Le théâtre leur est donc proposé comme un moyen d'accéder à la densité du geste et du mot, à l'intentionnalité du comportement."(p. 5) Le théâtre aide l'enseignant à discipliner un comportement perturbateur, et l'élève à se recentrer et à réapprendre la valeur du geste et du mot.

École publique

Petit à petit, les techniques théâtrales sont entrées dans l'école publique, par le biais des pédagogies nouvelles. En effet, les enseignants confrontés à des élèves en difficulté et ne trouvant pas de réponses dans les moyens officiels ont cherché des solutions ailleurs. Selon Meirieu (2004), la démocratisation de l'école a entraîné une recrudescence des problèmes et ainsi une montée des pratiques théâtrales. Dès le début du XXe siècle, les pratiques théâtrales se répandent dans les écoles.

Théâtre-formation vs théâtre-production

Très vite cependant une nouvelle ambiguïté apparaît. Les enseignants veulent faire des exercices de théâtre, c'est-à-dire poser la voix, apprendre le geste, l'intention... mais ces exercices, hors contexte, sont peu motivants pour les élèves. Les écoles mettent donc en place des spectacles. Le théâtre devient un projet mobilisateur. Les élèves moins doués en sont écartés au profit des meilleurs qui pourront assurer le spectacle. La formation est laissée de côté et c'est la production qui prend le dessus.

Cette tension entre formation et production traverse le système éducatif depuis les années 60 et continue d'être bien présente aujourd'hui.

2.1.2 Importance du théâtre à l'école d'aujourd'hui

Le théâtre a une place intéressante dans l'école d'aujourd'hui, car il repose sur un certain nombre de fondamentaux permettant de structurer la discipline, le comportement de l'élève et d'améliorer sa concentration, sa perception de l'espace, sa compréhension de ses mouvements. De plus, la pratique théâtrale permet à l'élève de prendre conscience que son propre corps est source d'expression. Enfin, l'activité du jeu corporel théâtral touche au comportement de l'élève (densité et conscience du geste, altérité, citoyenneté...). Les conséquences de ces activités corporelles sur le comportement à l'école découlent du travail artistique.

Mme Gigon-Berdar résume cela en ces termes :

Je pense que [le théâtre à l'école] c'est une nécessité. En fait je pense que c'est un éveil à la culture en proposant des activités artistiques à l'école. Je pense qu'on apprend aux enfants à s'exprimer par le biais de la créativité et puis à penser. C'est une ouverture au sens large qui est une forme d'apprentissage. Mettre en lien ce qu'on connaît de la vie et du monde pour exprimer créer et en faire quelque chose. Mettre du sens derrière ce qu'on sait. C'est une mise en pratique des apprentissages c'est, s'exprimer en tant qu'individu et notamment créer et apprendre. (Gigon-Berdar, communication personnelle, 2012)

Les fondamentaux

Meirieu (2004) propose aujourd'hui de redonner une place et un rôle au théâtre à l'école. Il propose de s'intéresser à trois fondamentaux:

— construction d'un espace symbolique

- travail sur la voix pour faire vivre la parole du texte
- instauration d'un collectif permettant la focalisation.

Pour lui, il est nécessaire pour l'école de s'adjoindre les services de professionnels du théâtre pour mettre en place ces fondamentaux. Il faut aussi que l'enseignant ait une place de référence et soit formé aux arts du théâtre.

L'espace symbolique

Dans la classe d'aujourd'hui, il y a peu de rituels et les places sont mal définies. A contrario, le théâtre identifie clairement les places de chacun.

En tant que bâtiment/salle, le théâtre délimite des places pour le public et des places pour les acteurs. De même, sur scène, toutes les places sont prédéfinies. Le théâtre apporte donc de l'ordre dans un chaos quotidien. Il fait ainsi découvrir la fonction du symbolique. En effet, tout est convention dans le théâtre. En tant qu'art du spectacle, la scène représente différents endroits selon les besoins de la pièce jouée. Ils sont symbolisés par le décor. Le geste aussi est symbolique. La violence, les sentiments... tout peut s'y passer, mais rien n'est réel. Ce sont des rôles construits, ordonnés.

Pour l'enfant, qu'il soit spectateur ou acteur, ces places, ces rôles et ces symboles sont très importants. Ils lui permettent de vivre des situations, d'exprimer des sentiments, tout en devant les contrôler. Cela lui permettra de se libérer de frustrations vécues tout en restant dans un cadre. Et il apprendra à gérer son geste et sa voix et à s'exprimer au moyen de son corps.

La parole du texte

Le théâtre apprend à l'élève à habiter un texte, à le faire vivre. Moduler la voix pour en faire ressortir les sentiments exprimés par un auteur est aussi un élément permettant à l'élève de mieux comprendre le sens du texte. Mais c'est aussi redonner du sens au silence. Silence qui peut vite s'avérer perturbant dans une salle de classe.

Collectif permettant la focalisation

Le théâtre est, fondamentalement, un moment de partage, que ce soit entre les acteurs, entre les acteurs et les spectateurs ou entre les spectateurs. Tous vivent, ensemble, des événements qui ne sont pas partagés avec d'autres. « Le caractère collectif, ritualisé, structuré de l'espace et du temps au théâtre constitue, à cet égard, un antidote particulièrement puissant à [la] dispersion du regard et à [la] fragmentation de l'image et de la parole [...] » (Meirieu, 2004, p.5) Cela signifie que l'élève apprend à se concentrer sur un ensemble d'éléments, à intérioriser et assimiler des rituels, ainsi qu'à comprendre l'importance du geste et de l'intention.

2.1.2 Le théâtre et le PER

Le théâtre n'est pas une discipline à part entière dans les écoles de Suisse romande. En effet, il n'y a pas de quota d'heures attribuées à l'horaire comme pour les activités créatrices et manuelles par exemple. Cependant, le théâtre est présent à l'école, mais résulte plus de traditions d'établissements. Néanmoins, la pratique du théâtre peut contribuer à faciliter les apprentissages.

« Le corps est le premier outil de l'individu, donc de l'enfant. Je pense que les apprentissages tels que la lecture, l'écriture, les mathématiques passent par le mouvement global, par le corps. [...] L'utilisation du corps est un pilier pour les apprentissages. » (Oppliger, communication personnelle, 2012)

Le PER met en avant les compétences théâtrales en relation avec les différents objectifs d'apprentissage et les capacités transversales. La pratique d'activités théâtrales peut donc se justifier en regard du PER.

Le PER privilégie dans les domaines artistiques, les éléments suivants :

- l'exploration des langages artistiques à travers le processus créatif (motivation, recherche et manipulation, choix, action) en utilisant les possibilités expressives d'outils, de techniques ou d'instruments qui leur sont propres ;
- l'établissement d'une distance critique pour comprendre différentes formes de langage artistique, et tendre vers leur analyse et leur interprétation (œuvres plastiques, musicales, images et médias, films, spectacles, objets du cadre de vie...) ;
- la découverte et l'appropriation progressive des langages visuels, plastiques et sonores par leurs formes, lignes, contrastes, couleurs, codes, signes, structures, symboles, gestes, mouvements, rythmes et sons, dans leur relation à l'espace et au temps ;
- la construction de références culturelles et leur mise en relation avec les différentes cultures artistiques et anthropologiques ;
- la découverte de pratiques collectives par des projets visuels, plastiques (œuvres, expositions...) et musicaux (chœurs, ensembles instrumentaux...) ; la découverte des possibilités expressives du corps par le mouvement, la rythmique, la danse et le jeu théâtral ;
- le développement des techniques artistiques.

Au premier cycle, il y a quatre objectifs d'apprentissage principaux, qui se poursuivent et se transforment tout au long des cycles suivants :

	<i>Expression et représentation</i>	<i>Perception</i>	<i>Acquisition de techniques</i>	<i>Culture</i>	
Premier cycle	A 11 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques...	A 12 Mobiliser ses perceptions sensorielles...	A 13 Explorer diverses techniques plastiques, artisanales et musicales...	A 14 Rencontrer divers domaines et cultures artistiques...	Premier cycle
Deuxième cycle	A 21 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités des différents langages artistiques...	A 22 Développer et enrichir ses perceptions sensorielles...	A 23 Expérimenter diverses techniques plastiques, artisanales et musicales...	A 24 S'imprégner de divers domaines et cultures artistiques...	Deuxième cycle
Troisième cycle	A 31 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans différents langages artistiques...	A 32 Analyser ses perceptions sensorielles...	A 33 Exercer diverses techniques plastiques, artisanales et musicales...	A 34 Comparer et analyser différentes œuvres artistiques...	Troisième cycle

Figure 5: objectifs dans le domaine des Arts (selon PER)

Le réseau complet concerne chacune des disciplines. Ainsi, chaque objectif d'apprentissage se développe autant dans les Activités créatrices et manuelles, les Arts visuels que dans la Musique. Les différences interviennent essentiellement au niveau des composantes concernées qui relèvent parfois de spécificités propres à l'une ou l'autre discipline. Au final, ces trois entrées disciplinaires apportent leur contribution à l'approche des visées décrites pour l'ensemble du domaine Arts. (PER, 2012)

Les dénominations des enseignements qui contribuent principalement au domaine Arts varient sensiblement d'un canton à l'autre. Sans rechercher l'exhaustivité, en voici quelques-unes :

- Activités créatrices manuelles et textiles
- Travaux manuels
- Arts visuels, dessin, peinture
- Musique
- Cinéma
- Rythmique, théâtre et danse (en lien avec le domaine Corps et mouvement)
- Histoire de l'art. »

Il est donc important de souligner le fait que même si le théâtre n'est pas une discipline en tant que telle en Suisse romande, le PER incite les enseignants à utiliser toutes formes d'Art pour que les élèves puissent atteindre les objectifs d'apprentissage.

Le théâtre étant un art vivant, il trouve également des justifications avec le domaine du PER *Corps et Mouvement*, en particulier dans :

- CM 11 : Expérimenter différentes fonctions et réactions du corps, en exerçant diverses postures et nommant les différentes parties du corps.
- CM 12 : Développer ses capacités psychomotrices et s'exprimer avec son corps en construisant son schéma corporel, en utilisant le mouvement pour développer sa créativité et en dansant, en imitant en racontant des histoires avec son corps. L'élève est amené à mobiliser différentes parties du corps par des activités de découverte (observation, imitation...) et de jeux (miroir, pantin...).

Ces deux objectifs d'apprentissage sont étroitement liés aux activités corporelles que nous mettons en place dans notre expérimentation.

Le théâtre trouve aussi sa justification dans le domaine des langues, notamment dans L1, le français abordé par le théâtre. Le théâtre serait alors un outil d'apprentissage et développerait les objectifs suivants :

- L1 13-14 — Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire ;
- L1 11-12 — Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'appropriier le système de la langue écrite.

Une des caractéristiques du PER est de proposer une formation en réseau et en interdépendance. C'est pourquoi le théâtre est aussi justifié par les Capacités Transversales qui englobent, entre autres, des compétences en matière de collaboration, de communication et de pensée créatrice.

Dans le travail d'expérimentation que nous avons mené, nous avons tenté de toucher aux objectifs d'apprentissage du PER dans une progression et par un axe transversal. Il est vrai que le fond de notre travail ne se situe pas là, mais il est important de garder un lien avec la réalité de l'école. En effet, les activités mises en place durant l'expérimentation doivent pouvoir s'inscrire dans le programme scolaire. Ces activités ne doivent pas retarder ou compliquer les apprentissages au contraire elles doivent les favoriser.

2.2. La perception corporelle chez l'enfant

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à la perception corporelle de l'enfant et à son évolution. Nous nous appuyons à la fois sur les théories de Piaget et de Vygotsky, ainsi que sur les recherches de Krings pour justifier notre expérimentation.

Selon Krings (2009), la perception consciente du corps se définit comme « *l'appréciation qualitative et quantitative des caractéristiques corporelles auxquelles les sens ont donné accès* ». (p.132) Cela signifie que l'enfant acquiert une perception de son propre corps grâce à l'exercice sensori-moteur. Les expériences que l'enfant vit améliorent, changent, intègrent de nouveaux aspects moteurs, cognitifs ou affectifs qui s'associent à sa perception corporelle. En ce sens, sa perception corporelle évolue. De plus, à cette perception corporelle s'ajoute le concept de schéma corporel qui, lui, se définit comme étant l'assimilation psychique des perceptions sensorielles environnementales et personnelles traduites d'une part, par la représentation mentale ainsi que par l'utilisation adaptée de son corps dans des situations de vie.

Krings considère que le schéma corporel englobe à la fois l'expérience personnelle vécue du corps, l'aptitude à percevoir, à représenter mentalement et à maîtriser son propre corps. Ces éléments permettent de créer une base à fonction psychomotrice qui sera en mouvance tout au long de la vie de l'individu et en lien avec sa relation à l'environnement. Au travers de ce schéma corporel en perpétuel changement se jouent différents enjeux. Krings relève, entre autres, les enjeux socio-affectifs, moteurs et cognitifs.

Au niveau socio-affectif, l'enfant construit son identité corporelle unique, il apprend à se respecter et différencier son corps des autres. Il en découle un équilibre affectif. Si l'enfant parvient à se respecter corporellement en tant qu'individu unique alors l'équilibre affectif sera conservé.

En ce sens, l'enfant développera des capacités motrices, notamment concernant l'orientation de son propre corps, sa position inscrite dans l'espace, ses déplacements ou encore la manière de s'exprimer. L'enfant acquiert une meilleure perception spatiale de son corps et parvient à répondre à des consignes corporelles qui se complexifient avec le temps. A cette progression s'attache un vocabulaire spécifique qui évolue lui aussi. L'enfant ne dira plus « j'ai des pieds », mais « j'ai deux pieds » ou « J'ai deux pieds avec cinq orteils ». Dans une continuité cognitive, l'enfant capable d'oraliser son corps sera aussi capable de connaître son orientation et ses limites dans l'espace. Cela signifie que l'enfant saura qu'il a un bras droit et un bras gauche. Il sera aussi capable de reconnaître les articulations et leur orientation respective. Au travers de ces expériences corporelles, l'enfant sera latéralisé, c'est-à-dire qu'il prendra conscience des deux côtés du corps, droite-gauche, de l'axe vertical, et des notions de haut et de bas.

Par ailleurs, l'enfant doit s'éveiller corporellement pour acquérir des compétences. Krings (2009) propose de mettre en place des tâches perceptives qui s'inscrivent dans les compétences cognitives, affectives et motrices de l'âge de l'enfant. De plus, les différents stades du développement de Piaget et de Vygostky permettent de comprendre les objectifs mis en avant par Krings.

Avant d'aborder les objectifs de Krings, nous devons relever quelques éléments importants des différents stades de développement proposés par Piaget. Le premier stade se nomme la période de l'intelligence sensorimotrice. Elle se déroule de la naissance à deux ans. C'est à ce moment-là que l'enfant construit sa conduite par le réflexe et les habitudes déjà acquises. Le deuxième stade se nomme la période de l'intelligence préopératoire de deux à cinq ou six ans. A cet âge-là, l'enfant crée la pensée en tant qu'intelligence représentative. De cela découlent les notions de quantité, d'espace, de temps et la fonction symbolique, du langage. La troisième période, celle des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire se déroule de six à dix ans.

L'enfant perçoit l'emplacement du corps et l'orientation de celui-ci dans l'espace en l'absence de repères visuels, par les canaux proprioceptifs. Il peut nommer les chevilles, les hanches, les mollets, la nuque, les paupières, les avant-bras, les paumes. Vers sept ou huit ans, le bonhomme peut-être dessiné de profil. (Krings, 2009, p.137)

La dernière période, les opérations formelles, commence à 10 ans et se termine vers 16 ans. C'est la naissance de la pensée hypothético-déductible.

Avant deux ans, Krings (2009) met en avant l'importance des soins et des jeux partagés, des imitations et de ponctuer son langage. Dans ce sens, Piaget, lui, dit que l'enfant est dans une période sensorimotrice, cela signifie que l'enfant n'a ni parole ni fonction symbolique. Il construit et structure son réel grâce aux cinq sens. Les parents doivent d'une part rendre la vie accessible à l'enfant, le nourrir, l'habiller et d'autre part, ils doivent donner de l'affection à l'enfant afin qu'il se développe correctement.

Entre deux et six ans, Krings (2009) propose d'élargir les possibilités de l'enfant en mettant des jeux moteurs, des jeux dirigés au service des perceptions corporelles. Il pousse l'enfant à verbaliser et à représenter les caractéristiques du corps. Piaget caractérise cette période préopératoire comme étant le moment où l'enfant se constitue comme intelligence représentative. Cette période démontre l'avènement des notions d'espace et de temps. La période entre deux et sept ans s'inscrit dans le développement cognitif. A partir de ce moment, l'enfant prend conscience de son corps et de ses possibilités d'action. Il en résulte une motivation intrinsèque à expérimenter son corps et ses possibilités, puisqu'il comprend ce qu'il fait.

Grâce à l'ouverture vers ses nouvelles possibilités d'actions, l'enfant sera amené à prendre du recul par rapport à certaines situations, il aura le pouvoir d'oraliser ses faits et gestes. Conscientiser son corps, se le représenter mentalement permet le « corps perçu », par opposition « au corps vécu » de la période de la naissance à deux ans.

Cette conscientisation ne se traduit pas seulement par la capacité de l'enfant de percevoir les parties du corps comme élément un "réel corporel" ; l'enfant devient très rapidement capable de les représenter au sens piagétien du terme, c'est-à-dire de les évoquer, notamment par le langage.(...) A partir de deux ans environ, l'enfant commence à orienter sa perception sur lui-même : il parvient à discriminer les parties de son corps, à les reconnaître et à comprendre les termes qui traduisent des attitudes posturales coutumières comme debout, assis ou couché. A force d'entendre ces mots et de les voir associés à des gestes, il finit par les utiliser à son tour. Avec l'âge, son vocabulaire s'agrandit : il emploie les noms désignant les parties du corps et son langage s'enrichit de verbes se rapportant à des actions corporelles et de termes les nuancant. Plus tard, au pouvoir d'évocation des mots s'ajoute celui de la représentation graphique, comme celle que l'on trouve dans le traditionnel dessin du bonhomme. Evoluant plus lentement que la représentation verbale, la représentation graphique du corps progresse au fur et à mesure des expériences motrices vécues par l'enfant, des enseignements reçus et des progrès graphiques proprement dits. Renée Paoletti (2003, p.157)

En regard de la perception corporelle de l'enfant, notre recherche oriente notre expérimentation vers l'exercice moteur et vers la conscience de certains mouvements ou certaines parties du corps. La récurrence de certains exercices permet une automatisation et une assimilation indirecte consciente du corps ou de son mouvement. L'enfant suivra une progression dans l'exercice conscient de son corps.

En regard de la perception corporelle ainsi que de la conscientisation du corps de l'enfant, s'ajoute le dessin qui cherche à représenter le réel sur une feuille. Piaget nous explique dans un document en 1945 comment il inscrit le dessin de l'enfant dans le développement de celui-ci.

Durant les premiers mois de la vie, presque tous les comportements du jeune enfant peuvent devenir jeux s'ils se répètent pour eux-mêmes, sans autre fin que le simple plaisir lié à cet exercice. Ainsi, le jeu d'exercice, le plus précoce naît de la répétition de comportements non ludiques. C'est la répétition qui prend un sens ludique. Par exemple, dès que l'enfant comprend que des objets suspendus font du bruit quand il les agite, il reproduit cette activité par jeu.

Progressivement, le simple jeu moteur perd de son intérêt et tend à disparaître même si on peut considérer qu'il se prolonge dans les jeux de manipulation. L'exercice moteur se double d'une activité représentationnelle et le jeu devient alors symbolique. Il permet à l'enfant de "faire semblant", "comme si", d'entrer dans la fiction et par conséquent de transformer le réel en fonction de ses désirs, sans contraintes, ni sanction. La boîte devient une automobile, le cheval un balai, etc.

Le jeu symbolique, essentiellement subjectif, perd à son tour de son intérêt. D'une part, le développement de la pensée intérieure remplit la même fonction en permettant l'imagination de fictions mentales et d'autre part les progrès de la socialisation conduisent à une organisation collective des activités ludiques. Ces jeux imposent la compréhension, et le respect de règles collectives admises.

Pour Piaget et Inhelder, le dessin est une forme de la fonction symbolique qui s'inscrit à mi-chemin entre le jeu symbolique dont il présente le même plaisir assimilateur et l'image mentale avec laquelle il partage l'effort d'accommodation au réel. Comme le jeu symbolique, le dessin déforme la réalité et comme l'image mentale il tente de l'imiter. (Piaget cité par Baldy, 2008, p.79)

En sachant que le dessin de l'enfant tente de représenter la réalité, nous nous sommes posé la question de la progression du dessin du bonhomme chez les enfants.



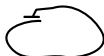

2.3 Le dessin du bonhomme

Dans ce chapitre, nous traiterons tout d'abord de l'évolution du dessin du bonhomme chez l'enfant. Nous nous arrêterons également sur les éléments stables des dessins. Nous aborderons également quelques éléments montrant que le dessin du bonhomme est un acte complexe pour l'enfant. Enfin, nous présenterons la place du dessin dans le PER.

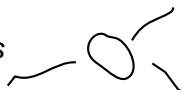

2.3.1 L'évolution du dessin du bonhomme

Selon Greig (2000), l'aventure graphique de l'enfant débute vers ses 9 mois. Jusqu'à l'âge de 2 ans, l'enfant ne produit que des gribouillis mélangeant des formes circulaires et des mouvements de va-et-vient. Il agrémente ses œuvres de points. Ces dessins, qui semblent abstraits pour l'adulte, ont un sens pour l'enfant. Il est capable de les expliquer : *C'est papa. C'est une vache...* « L'intention de l'enfant précède [...] ses réalisations et ses inventions successives se déploient pour y parvenir. » (Greig, 2000, p. 219)

Vers l'âge de 2 ans, l'enfant dessine ses premières figures-têtards. Elles sont encore confuses. En effet, l'enfant n'arrive que difficilement à produire un rond. Ce n'est que vers 3 ans que les premiers ronds apparaissent véritablement. L'enfant met en place différentes stratégies pour les fermer :

- fermeture en arc 
- fermeture recherchée 
- surcharge 
- rond fermé d'un seul trait 

En fonction de son développement global et de la stimulation par son environnement, l'enfant aura une production de dessin plus ou moins riche. De même, ses figures-têtards seront plus ou moins complètes. Cependant Greig(2000) relève deux catégories de figures récurrentes :

- rayonnantes 
- contenantes 

Dans leurs productions, les enfants combinent les deux pour former leurs figures, que ce soient des personnages, des animaux, des plantes ou, plus tard, des maisons.

Vers 3¹/₂ ans apparaît la verticalisation du bonhomme-têtard. Elle est symbolisée par l'apparition du nombril (un point entre les jambes) et des bras. Ensuite, l'enfant s'essaye au dessin du ventre avec plus ou moins de succès. Celui-ci apparaît pour faire face au problème de la fixation des bras. L'enfant sait que les bras ne partent pas des jambes, ni de la tête, mais il n'a pas encore une perception complète de son corps. Le tronc vient donc résoudre ce problème.

L'enfant a plaisir à dessiner. Il maîtrise l'outil et s'intéresse à son environnement. Le fantastique est bien présent dans ses productions. Le dessin du bonhomme se caractérise par la main-soleil (avec une surabondance de doigts).

Vers 4 ans, l'enfant complète son dessin du bonhomme avec un corps, des jambes et des bras à deux traits (épaisseur) et une tête rattachée (ou non) au tronc par un cou. Il intègre également les couleurs. L'enfant développe sa différenciation sexuelle en dessinant des personnages sexués. Puis, la différenciation sexuelle se fait par les vêtements. Certains accessoires deviennent des symboles sexuels (la pipe, la canne ou le chapeau pour l'homme ; le panier, les bijoux et le chapeau à plume pour la femme)

À cet âge, l'enfant fait aussi ses premiers dessins abstraits. Puis vers 5¹/₂ ans, l'enfant met en scène des événements, en particulier le mariage (ses parents, la princesse et le prince), les batailles et la mort.

Dès 5 ans, l'enfant délimite l'espace par les lignes du sol et du ciel. Parfois, surtout avec les représentations de la mer, il y a un arrière-plan.

À partir de 6 ans, l'enfant entreprend une production graphique plus abstraite. Sa production de dessins a atteint son pic. Il s'inspire de la littérature, des BD... pour dessiner des scènes complètes, voire des histoires sur plusieurs feuilles. Cependant, la qualité des personnages se trouve parfois diminuée du fait de l'abondance d'éléments dans son dessin.

Concernant le bonhomme, c'est à ce moment que la main à 5 doigts devient un standard. L'enfant réussit à dessiner des personnages de profil, de face ou de dos en fonction des besoins.

Jusqu'à ses 7 ans, l'enfant continue d'affiner sa perception du monde. Il alterne entre des *rabattements* et des vues de profil. L'anthropomorphisme, c'est-à-dire donner une figure humaine à tous les objets qu'il dessine, reste présent. Cependant, l'enfant peut, avec plus ou moins de fidélité recopier une image, une photo.

Le tableau ci-dessous résume les étapes :

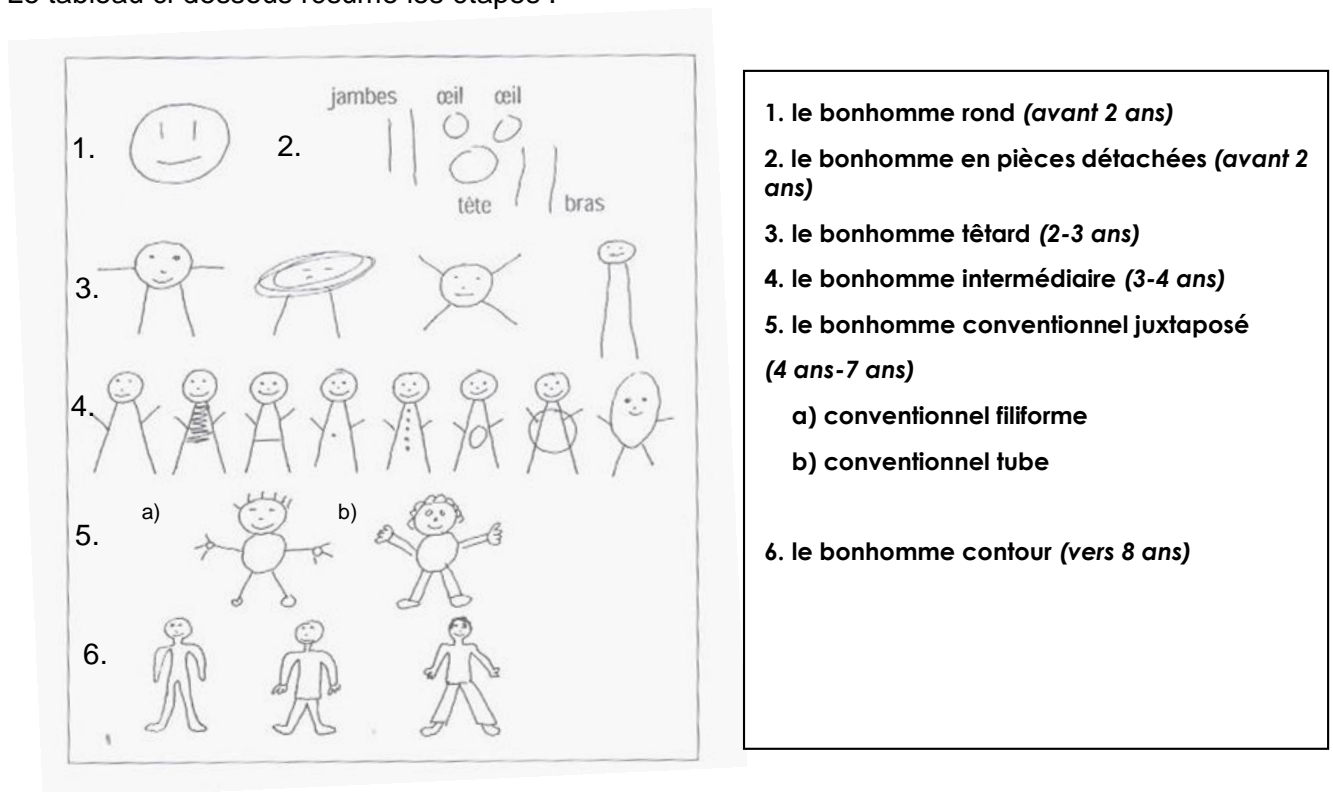


Figure 6: étapes du dessin du bonhomme (Baldy, 2008, p.69)

Le dessin du bonhomme évolue au fil du développement de l'enfant. Il passe d'un type plus primitif à un type relativement complet. Cependant, malgré l'évolution, un schéma stable et résistant perdure. Trois éléments sont représentatifs de cette stabilité.

La verticalité

L'enfant, dès les débuts de ses productions graphiques, essaie de dessiner les bonshommes debout. Il dessine les arbres perpendiculairement à la pente de la montagne alors que le bonhomme reste vertical. Le bonhomme est dessiné chronologiquement de haut en bas. De même, l'enfant dessine de manière symétrique, ce qui nous amène au deuxième élément stable.

Vue de face

Bien que voyant tous les jours des personnes dans des positions variées, l'enfant dessine, de manière quasi exclusive, les bonshommes de face. Ce point de vue change d'un objet à l'autre. Ainsi, les animaux (poissons, chevaux...) sont dessinés de profil et les tables vues de dessus. Le point de vue frontal du bonhomme peut, selon Baldy (2008) s'expliquer par de nombreuses raisons :

- Il donne le plus d'informations sur le bonhomme,
- Il permet de figurer tous les éléments significatifs,
- Chaque partie est figurée avec une forme caractéristique (figure géométrique élémentaire) faisant partie du vocabulaire graphique de l'enfant (tête ronde, corps ovale, jambes rectangulaires...),
- chaque partie est dessinée à la bonne place avec un minimum de superpositions de surface et de chevauchement de traits,
- L'agencement des parties respecte les règles de la symétrie, la séparation des parties permet de segmenter l'exécution. (p.97)

Les yeux

« Les yeux sont les fenêtres de l'âme ». Cette citation de Rodenbach prend tout son sens dans les dessins d'enfant. Dès les premiers bonshommes, l'enfant dessine deux yeux, ouverts dans la majeure partie des cas. C'est ce qui caractérise l'humain. À tel point que l'enfant a de la peine à ne dessiner qu'un œil dans un dessin d'un bonhomme de profil. Il préfère le dessiner de dos. « Les yeux semblent être au bonhomme ce que la fumée qui sort de la cheminée et la lampe de la cuisine (vue en transparence) sont au dessin de la maison : un signe de vie » (Baldy, 2008, p.99)

2.3.2 Complexité du dessin du bonhomme

« *En plus des sources référentielles externes (personnes, poupées, statues, dessins), le corps propre est une source de données pour l'élaboration de la représentation mentale du corps humain* » (Baldy, 2008, p.83).

L'enfant, en plus de voir des personnes, vit son propre corps. Il le ressent. Ce n'est pas représenter un objet artificiel, externe. Le modèle interne est double. Il y a la propre perception de son corps et l'image mentale qu'il se fait d'un humain. « Dessiner un bonhomme, c'est dessiner un exemplaire de la catégorie des êtres humains dont je fais partie. » (Baldy, 2008, p.83). Dessiner un bonhomme est donc une forme d'autoportrait en pied, puisque l'enfant y mettra automatiquement une part de lui-même.

« [...] *le schéma interne avec lequel l'enfant dessine le bonhomme ne se réfère pas directement à l'organisme humain, mais à la façon dont l'enfant le code avec le vocabulaire graphique dont il dispose* » (Baldy, 2008, p.89-90).

L'enfant se représente la réalité de manière incomplète. Son idée générale du dessin et ses capacités de représentation ne sont pas toujours suffisantes. De plus, il a un vocabulaire graphique et des routines gestuelles plus ou moins développés et stables. De ce fait, il n'arrive pas à représenter correctement l'objet qu'il voit. Et c'est d'autant plus difficile avec son propre corps qu'il le ressent, sans le voir complètement sans le truchement d'artifices (miroirs, photographies...).

Baldy (2008) propose une fresque de l'évolution du dessin. Chaque âge est caractérisé par trois dessins du bonhomme : inférieur, moyen et supérieur. Ainsi, tout en restant au clair sur les limites de l'interprétation, le tableau de références ci-après permet de situer l'enfant dans le développement de son dessin.






















	Inférieur	Moyen	Supérieur
4 ans	 Tête Yeux Jambes	 Nez Bouche Bras Tronc Pieds	 Cheveux 1 vêtement Doigts
5 ans	 Bras Nez Bouche Tronc Pieds	 Doigts Cheveux	 Tube Tronc : L > 1 Rapport : tronc/tête
6 ans	 Cheveux	 Tube 1 vêtement Tronc : L > 1	 Visage figuratif Cou 5 doigts 2 vêtements
7 ans	 1 vêtement	 Bouche figurative Rapport : tronc/tête	 Oreilles Bras, main et doigts figuratifs
8 ans	 Doigts *	 Cou Visage, bras main et doigts figuratifs	 Contour Tête figurative
9 ans	 Rapport : tronc/tête Bras, main et doigts figuratifs	 2 vêtements	 4 vêtements Narine Yeux détaillés
10 ans	 Cou Visage figuratif	 Contour Tête figurative 4 vêtements 5 doigts	 Profil Chevelure

Figure 7: fresque de l'évolution du dessin du bonhomme chez l'enfant (Baldy, 2008, p.77)

Ce tableau nous donne une base pour comprendre le niveau de développement des enfants.

2.3.3 Le dessin et le PER

Dans le PER, le dessin est présent sous la dénomination *Arts visuels* du domaine des Arts. Les objectifs d'apprentissage pour le 1er cycle sont les suivants :

- A 11 AV : Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques.
- A 12 AV : Mobiliser ses perceptions sensorielles.
- A 13 AV : Explorer diverses techniques plastiques.
- A 14 AV : Rencontrer divers domaines et cultures artistiques.

Dans notre travail, nous nous intéresserons particulièrement à :

A 11 AV dont une des attentes fondamentales est la réalisation de travaux d'imagination ou de mémoire à partir de sollicitations variées (perceptions sensorielles, souvenir et émotions notamment). Il s'agit de rechercher une réponse personnelle exprimant une idée.

Il est intéressant de constater que cet objectif peut être travaillé aussi bien par le biais des arts visuels que par la pratique d'activités d'expression corporelle et théâtrale. Mme Oppliger relève l'importance de la créativité dans le développement des apprentissages.

Il est important que chaque enfant, à partir d'une situation, puisse développer sa propre solution, sa propre stratégie, sa propre réponse. Ces démarches s'inscrivent dans la résolution de problèmes. En contrepartie par ailleurs, la créativité sert aussi l'invention, la création et l'originalité. L'enfant est amené à faire quelque chose de nouveau, à produire un geste, un son, une expression, une action en groupe ; il doit inventer en ne partant de rien avec l'activité, en testant et en se posant des questions. (...) On base l'éducation sur l'imitation de modèles, c'est une part importante, mais la création de choses inédites l'est tout autant. (Oppliger, communication personnelle, 2012)

A 13 AV dont les attentes fondamentales sont l'association de l'outil, sa tenue et le geste en fonction de la réalisation attendue. Il s'agit pour l'enfant de développer à la fois sa motricité globale et fine. Cet objectif d'apprentissage demande à l'enfant de composer des images en occupant l'espace disponible et de reproduire des formes selon une consigne. Il s'agit de placer les éléments dans un espace donné selon les repères usuels (gauche-droite, haut-bas...)

La relation entre le dessin et le schéma corporel se fait au travers du domaine Mathématiques et Sciences de la Nature :

MSN 17 : Construire son schéma corporel en représentant graphiquement son corps. L'attente fondamentale est de situer et nommer les principales parties de son corps (tête, bras, jambe, ventre, dos, cou...) et de son visage (nez, yeux, bouche, oreilles, cheveux...).

Par conséquent, les activités mises en place pour notre expérimentation s'inscrivent également dans le PER au niveau du dessin. Notre volonté de ne pas perturber les apprentissages par une expérimentation hors PER est donc respectée.

3. Construction du modèle d'analyse

Dans cette partie, nous présentons la façon dont nous avons construit notre modèle d'analyse.

Dans les deux premiers chapitres, nous expliquons les liens que nous avons faits entre la pratique d'activités d'expression corporelle et théâtrale et la perception corporelle ainsi que ceux entre la perception corporelle et le dessin de l'autoportrait en pied.

Nous présentons ensuite notre modèle d'analyse, en partant des questions de recherche et des objectifs y relatifs, et montrons comment nous arrivons à notre hypothèse de recherche.

3.1 Liens entre la pratique d'activités d'expression corporelle et théâtrale, la perception corporelle et la représentation du corps

Bien que les activités artistiques aient pour instrument privilégié le corps, danseurs, acteurs, musiciens, acrobates, sculpteurs créent avec la totalité de leur être. Chez eux, mental et corporel sont indissociables.

Dans nos gestes, dans nos mouvements, nous faisons appel à notre schéma corporel, image plus ou moins consciente que nous avons de notre corps engagé dans l'espace et dans le temps.

Ainsi, l'expression dramatique, par le jeu des corps dans l'espace, le mouvement, l'approche rythmique, le développement des réflexes, permet de construire, de modifier, d'affiner ce schéma corporel. (Landier et Barret, 1999, p.10)

Selon Landier et Barret, l'expression dramatique a une influence sur le schéma corporel. En effet, travailler les différentes parties du corps dans le mouvement permet d'affiner le schéma corporel.

Par notre expérimentation, nous voulons vérifier si des activités d'expression corporelle et théâtrale dans le cadre scolaire peuvent amener les enfants à affiner leur schéma corporel. Néanmoins, le schéma corporel étant une notion difficilement mesurable, nous préférons nous concentrer sur deux de ses éléments : la perception et la représentation corporelle.

Pour nous, la perception corporelle est un ressenti physique tandis que la représentation corporelle en est l'intellectualisation. Le lien entre ces deux notions nous paraît donc évident.

3.2 Liens entre la perception corporelle et le dessin du bonhomme

Sur le plan strict de la connaissance du corps, le dessin du bonhomme ne reflète pas la richesse de la perception que l'enfant a de son corps, notamment en matière de discrimination et de reconnaissance, ni la richesse de représentations sur le plan verbal. Toutefois, le dessin serait intéressant pour rendre compte des effets de certaines expériences motrices ponctuelles sur la représentation graphique du corps. (Le Boulch citée par Paoletti, 2003, p.57)

Comme le relève Le Boulch, le dessin du bonhomme ne reflète pas de façon complète la perception qu'un enfant a de son corps. En effet, il y a tout un cheminement cognitif et sensori-moteur entre la perception du corps et son illustration. En premier lieu, l'enfant perçoit son corps, puis il s'en fait une représentation mentale en relation avec son schéma corporel. Finalement, l'enfant tente, dans son dessin du bonhomme, de transcrire cette représentation mentale. Toutefois, cette illustration n'est qu'une vue partielle du schéma corporel. En effet, l'enfant n'a ni les capacités cognitives ni celles motrices de représenter sur le papier ce qu'il a dans la tête. Nous-mêmes ne sommes pas capables de dessiner un bonhomme anatomique respectant les proportions de l'homme de Vitruve.

Néanmoins, nous n'avons pas la prétention, dans ce travail, de faire une étude approfondie de la perception corporelle, mais de montrer que la pratique d'activités d'expression corporelle et théâtrale à l'école a une influence sur celle-ci. Nous pouvons donc, comme suggéré par Le Boulch, utiliser le dessin du bonhomme comme indicateur de cette influence.

Le dessin du bonhomme n'est donc pas à considérer comme le reflet exact du schéma corporel, mais comme un indicateur de la perception et de la représentation corporelle.

3.3 Questions de recherche et objectifs

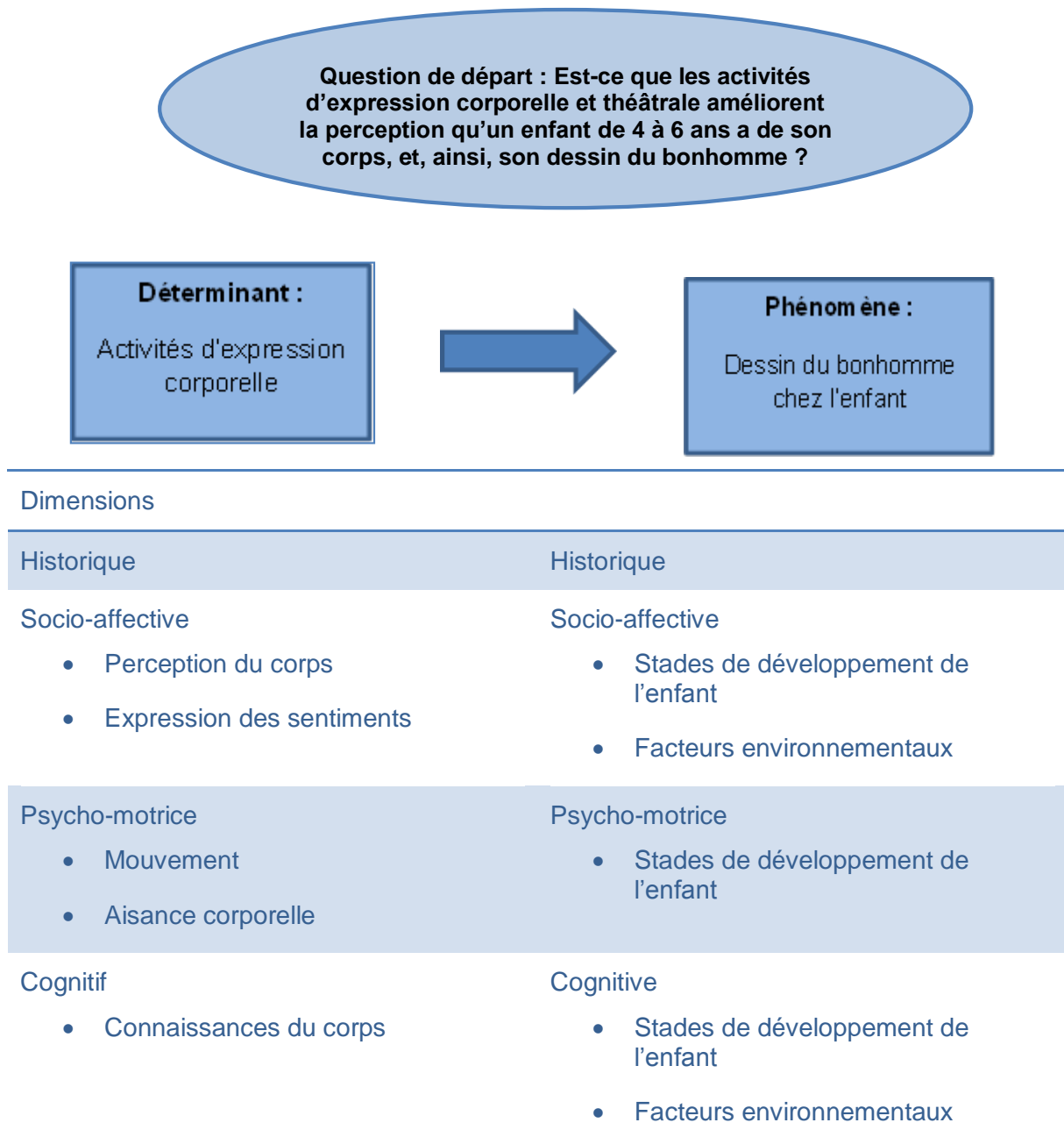
Est-ce que la pratique d'activités d'expression corporelle et théâtrale améliore la perception et la représentation qu'un enfant a de son corps ?

Est-il possible de mesurer cette évolution à l'aide du dessin du bonhomme ?

Objectifs :

1. savoir dans quelle mesure l'expression corporelle influence la perception et la représentation qu'un enfant de 4 à 6 ans a de son corps.
2. mettre en place une méthodologie pour mesurer la perception qu'un enfant a de son corps en utilisant le dessin du bonhomme

3.4 Schéma d'analyse



D'où nous tirons notre hypothèse de recherche :

Si un enfant pratique l'expression corporelle et théâtrale, il a alors une meilleure représentation de son corps, ce qui se transcrit par un dessin de son corps plus complet, plus complexe et plus riche.

Ces trois derniers termes doivent être définis. Ces définitions évolueront encore au gré des avancées de notre travail.

Complet : Nous retrouvons dans le dessin du bonhomme les différentes parties du corps humain : tronc, bras et mains, jambes et pieds et tête.

Complexe : Le bonhomme est dessiné avec des articulations, des volumes, un nombre de doigts correct, dans des positions variées Il y a disparition des effets de transparence...

Riche : Le dessin s'est enrichi de détails : vêtements, sourcils, rides, oreilles, couleurs...

4. Méthodologie

Dans cette partie, nous exposons nos choix méthodologiques.

Nous présentons, dans un premier temps, les entretiens que nous avons menés. Ensuite, nous expliquons l'expérimentation que nous avons mise en place, tant au niveau des aspects pratiques qu'au niveau des activités menées dans le cadre de celle-ci.

Enfin, nous explicitons les critères d'évaluations qui nous permettront d'analyser les résultats de l'expérimentation.

4.1 Choix de la méthodologie

Pour notre méthodologie, nous avons choisi d'utiliser l'entretien et une expérimentation. En effet, pour répondre à nos questions de départ et tester nos hypothèses, ces méthodes nous paraissaient les mieux adaptées.

Nous avons décidé, dans un premier temps, de réaliser deux entretiens avec des personnes de référence. Ces premières sources d'informations ont été exploratoires et nous ont donné une première base scientifique sur laquelle nous appuyer pour élaborer notre expérimentation. Cette dernière nous permettant, dans un deuxième temps, de vérifier et de tester les hypothèses émises.

4.2 Entretiens

4.2.1 Élaboration des entretiens

Afin de mettre en place un entretien, nous avons d'abord étudié les différents types d'entretiens. Il en existe trois : directif, semi-directif et non directif.

L'entretien directif se rapproche du questionnaire. Les chercheurs interrogent la personne de référence en suivant un protocole défini et dans un respect des libellés. Le sens des réponses est saisi de manière plus précise que sur un questionnaire et il est possible d'élargir certaines questions ou d'en approfondir le sens.

L'entretien semi-directif se déroule comme la *Commedia Dell'arte*. Cela signifie que les chercheurs ont une forme de canevas qui permet de guider l'entretien. Les grandes questions et les grands thèmes sont amorcés de manière concrète et ensuite, les chercheurs choisissent les directions que prend le questionnaire. Cette démarche est très répandue, car les différents intervenants peuvent s'adapter notamment au contexte, aux personnalités diverses participant à l'entretien.

L'entretien non directif consiste à laisser l'interviewé s'exprimer librement sur un thème donné sans l'intervention des chercheurs.

Nous avons choisi l'entretien semi-directif, car il nous permet d'évoluer, d'effectuer des relances et de rebondir sur les propos recueillis afin d'élargir l'entretien à des questions suscitées par la discussion. Nous avons donc élaboré un canevas d'entretien avec des questions ouvertes (annexe 10). Cela nous a permis d'ouvrir le champ des possibles sur la question de l'enfant, son corps et le théâtre. Les deux personnes interrogées ont reçu le canevas quelques jours avant l'entretien. Nous les avons prévenues de la durée et du contenu de notre travail. Dans les deux cas, l'entretien a été enregistré et les personnes nous ont permis de les citer dans notre travail.

4.2.2 Présentation des entretiens

Le premier entretien s'est déroulé le 22 septembre 2012 à la Haute Ecole Pédagogique de Porrentruy. Nous avons rencontré Mme Sarah Gigon-Berdat qui est enseignante depuis vingt ans. Après avoir enseigné à l'école enfantine, Mme Gigon-Berdat exerce actuellement en tant qu'enseignante spécialisée. Elle porte un grand intérêt à l'expression corporelle et théâtrale. Elle a d'ailleurs fait une formation d'une année en Belgique dans le domaine du théâtre avec des enfants en âge d'école enfantine.

Durant l'entretien, nous avons abordé la question de la place du théâtre à l'école et du rôle que peut jouer le théâtre à l'école. Mme Gigon-Berdat porte un regard particulier sur la question. Elle pense que l'art est une nécessité à l'école. Il est important d'apporter cette ouverture aux enfants. Le théâtre permet de cheminer avec les enfants vers l'expression, l'expression des sentiments, des émotions et aussi l'expression de soi. Il est indispensable que l'enseignant ou le formateur accompagne l'élève dans cette expression ou cette non-expression. L'enfant doit aussi prendre conscience qu'il a le droit de ne pas s'exprimer s'il le souhaite. De plus, dans le travail de production, l'enfant doit sentir qu'il n'y a pas de pression sociale quant au résultat, mais que l'enseignante est là pour amener chaque élève un peu au-delà de ses limites sans le mettre en danger. Les exercices de théâtre et d'expression corporelle cherchent à construire l'individu et son identité.

Le deuxième entretien s'est déroulé le 17 octobre 2012 à la Haute Ecole Pédagogique de La Chaux-de-Fonds. Nous avons rencontré Mme Catherine Oppliger. Outre son poste de formatrice en didactique et rythmique à la HEP, Mme Oppliger est également professeur de rythmique au Conservatoire de La Chaux-de-Fonds, pour des enfants d'âge préscolaire (cours parents-enfants) et d'âge scolaire.

Mme Catherine Oppliger relève que l'art s'inscrit dans la culture. De par les cours qu'elle enseigne, elle s'approprie diverses cultures et les transmet à ses élèves en passant par une forme d'art. Notamment lorsqu'elle travaille le rythme, elle passe par la danse et donc investit la musique et la danse dans une culture choisie. Après la culture et l'art, il y a l'enfant. Elle relève que le corps est le premier outil d'apprentissage de l'enfant. A partir de cela, Mme Oppliger s'efforce de développer les compétences motrices de l'enfant dans différentes tâches d'expression corporelle. Elle utilise la curiosité des enfants pour les amener à réinvestir les exercices et à créer eux-mêmes leur version de l'exercice. Enfin, Mme Oppliger relève encore qu'il est important de faire verbaliser les enfants quant à ce qu'ils sont en train de réaliser. C'est un long travail, car les enfants peinent à s'exprimer avec un vocabulaire adéquat, c'est pourquoi il faut le travailler.

Ces deux entretiens exploratoires nous ont permis de nous sécuriser quant à notre projet. En effet, nous avons posé des questions auxquelles nous avons préalablement réfléchi. En regard de leurs interventions, il s'est avéré que les réponses que nous avons reçues correspondaient à celles que nous attendions. Grâce à ces questionnaires, nous avons pu cibler notre recherche. Le corps, élément essentiel, relevé dans les deux entretiens nous a poussés à nous poser la question de savoir qu'est-ce qu'il y a derrière le corps ? Il y a l'enfant, l'enfant et ses perceptions.

4.3 Expérimentation

Dans la plupart des programmes d'éducation préscolaire, la connaissance de soi apparaît comme un des objectifs à atteindre avec les jeunes enfants. Dans ce contexte, le pédagogue a tout intérêt à recourir aux activités motrices comme point de départ des leçons spécifiquement orientées vers la perception du corps et de ses actions. En effet, l'expérience vécue du corps en mouvement peut constituer une base concrète sur laquelle le pédagogue peut s'appuyer pour amener les enfants à prendre conscience des parties du corps qui ont été engagées dans l'action, à les identifier, à dégager leurs caractéristiques morphologiques et fonctionnelles puis à les représenter par toutes les formes d'expression possibles, comme le langage verbal ou gestuel, le dessin ou la peinture. (Paoletti, 2003. p.159)

En nous inspirant de l'idée que le mouvement, donc l'expérience vécue amène le savoir cognitif et la représentation mentale, nous avons créé une expérimentation autour de l'expression corporelle théâtrale qui se veut différente du cursus ordinaire de l'enfant.

Notre expérimentation s'est déroulée en parallèle dans deux classes de 2H, du Jura durant les mois de novembre et de décembre 2012. La première classe comptait 9 élèves (4 garçons et 5 filles) et la deuxième 7 élèves (3 garçons et 4 filles) tous âgés de 5 et 6 ans. Dans chaque classe 4 élèves ont participé aux activités corporelles et théâtrales. Ils ont formé le groupe test. Les autres enfants formaient le groupe témoin.

Notre expérimentation a eu lieu lors d'un stage que nous avons effectué chacun dans une des deux classes. Par conséquent, nous avons travaillé séparément.

Notre expérimentation avait pour but de montrer, au travers du dessin de l'enfant, que celui-ci peut avoir une meilleure représentation de son corps s'il participe à des activités corporelles et théâtrales. C'est pourquoi nous avons mis en place des activités corporelles et théâtrales avec la moitié des élèves. De plus, les enfants ont été amenés à réaliser trois fois un autoportrait en pied. Nous avons choisi la feuille noire au format A4 et le crayon blanc comme support afin de différencier cette production des autres dessins réalisés dans le cadre de l'école.

Nous avons choisi l'autoportrait en pied, car le dessin du bonhomme est universel. « *L'objet "bonhomme" est universellement familier, géographiquement stable dans ses traits essentiels, à la fois simple dans ses lignes générales et compliqué dans ses détails.* » (Baldy, 2008, p.84).

Nous trouvons des gens sur l'ensemble du globe. Ceux-ci ont des traits physiques stables selon les régions, même s'il existe des différences notables (par exemple la couleur de la peau). De ce fait, un enfant reconnaîtra un dessin de bonhomme qu'il soit réalisé par un camarade de classe ou par un autre enfant habitant sur un autre continent, dans une autre culture. Il est donc facile de demander aux enfants de dessiner un autoportrait en pied, car les enfants ont l'habitude de dessiner des bonshommes, quelle que soit leur origine sociale et culturelle.

De plus, l'enfant est relativement objectif lorsqu'il se représente. « On considère généralement que le dessin du bonhomme seul est une tâche plutôt intellectuelle. » (Baldy, 2008, p.83). Cela signifie qu'un enfant dessinant un bonhomme sera relativement objectif. Et nous pouvons faire l'hypothèse qu'il sera également objectif dans la manière de se représenter. A contrario, quand il dessine sa famille, l'enfant y introduit des émotions. Les membres de sa famille seront représentés différemment en fonction des relations entretenues avec eux.

Notre expérimentation s'est déroulée en plusieurs phases :

Dans un premier temps, l'ensemble des élèves a dessiné un autoportrait en pied. Puis, nous avons tiré au sort quels élèves participeraient aux activités corporelles et théâtrales. Nous avons fait le choix du tirage au sort afin d'éviter toute subjectivité dans la sélection des élèves. Au total, 4 garçons et 4 filles ont participé aux activités corporelles et théâtrales.

Ensuite, nous avons fait, avec le groupe test, des activités corporelles et théâtrales durant 3 semaines, à raison de 2 rencontres d'environ 20 minutes par semaine. En fin de troisième semaine, tous les élèves ont fait un nouvel autoportrait en pied. Puis, les activités corporelles et théâtrales se sont poursuivies pendant encore trois semaines. Finalement, les élèves ont fait un troisième autoportrait.

Tout au long de notre expérimentation, nous avons dû faire face à de nombreuses contraintes pratiques.

Tout d'abord, nous avons dû nous assurer de trouver des classes de 1-2H dont les enseignantes nous permettent de mettre en place notre travail de recherche.

Nous avons décidé d'enlever les productions de deux élèves pour notre analyse. En effet, ces deux élèves ont été absents et n'ont pas pu réaliser l'ensemble des dessins, ni, pour l'un d'eux, la totalité des activités d'expressions corporelles et théâtrales.

La mise en place a aussi été régie par des contraintes matérielles, notamment la place à disposition. Comme les activités corporelles devaient être pratiquées hors de vue des élèves non concernés, nous devions trouver un autre endroit. Dans un cas, il s'est agi d'un vestiaire et dans l'autre des corridors de l'établissement.

Une contrainte importante a été la gestion du temps. Les séances ne duraient pas plus de 30 minutes, mais pendant ce temps, nous étions hors de la classe. Nous avons donc dû trouver des alternatives pour l'autre moitié de la classe. De plus, il fallait inscrire les activités dans la planification de la semaine, sans altérer les autres enseignements. Ce qui n'a pas été facile. En effet, le programme scolaire était déjà perturbé par les préparatifs en vue des fêtes de Noël.

De nombreux autres facteurs environnementaux ont pu influencer notre expérimentation, notamment lors des phases de dessin. En effet, les élèves devaient travailler individuellement. Ils pouvaient donc être pressés de terminer pour retourner jouer avec des camarades. De même, nous avons essayé de ne pas les sortir d'une autre activité, mais cela n'a pas toujours été facile. Le facteur chronobiologique est aussi important. En effet, nous avons fait notre expérimentation pendant la période de l'Avent. Les enfants étaient fatigués, mais aussi excités par la proximité des Fêtes.

Nous avons également décidé de mettre en place des activités de substitution pour les élèves ne faisant pas les activités corporelles (bricolage, lecture...) afin d'éviter les jalousies.

Malgré ces contraintes, notre expérimentation s'est déroulée de manière satisfaisante.

4.4 Activités d'expression corporelle

L'objectif de notre travail étant de voir si la pratique d'activités d'expression corporelle et théâtrale permet à l'enfant d'avoir une meilleure perception de son corps, nous avons axé les exercices mis en place autour du corps et du mouvement. Par cette démarche, nous rejoignons la vision de Mme Gigon-Berdat.

Je pense que le théâtre avec des petits, c'est, travailler sur leur être et ça s'inscrit d'abord dans le corps, puisqu'ils sont plutôt dans le kinesthésique à cet âge-là. Même avec les adultes, je travaille toujours d'abord au niveau du corps, le texte, c'est vraiment ce que j'aborde en dernier dans le travail de l'acteur. Ce qu'il faut c'est être vraiment dans son être. Il faut être installé dans sa personne. Pour les petits, c'est un travail autour du corps du mouvement, autour de l'émotion. L'émotion devient le deuxième axe. Le corps, le rythme, le rapport à soi, le rapport aux autres et enfin le rapport aux spectateurs. Après, il y a l'être au niveau émotionnel, qu'est-ce qui me fait pas plaisir, ce que je ressens, je suis détendu et stressé. Je travaille les états avec moi-même et dans la relation aux autres. Je travaille aussi en groupe pour créer des émotions avec une énergie de groupe. C'est aussi apprendre à se connaître. (Gigon-Berdat, communication personnelle, 2012)

Le cahier d'activité que nous avons élaboré permet aux élèves d'explorer l'ensemble de leur corps. L'objectif était de travailler, dans un premier temps, sur des parties spécifiques du corps, et, ensuite, de travailler sur le corps en entier. Des séances ont été consacrées aux parties du corps suivantes : le visage, les membres supérieurs et inférieurs et le tronc. Pour les membres, nous sommes, à chaque fois, partis des extrémités (doigts et orteils) puis sommes remontés vers le tronc. Enfin, nous avons travaillé sur l'ensemble du corps.

Nous avons également inclus dans les activités quelques exercices utilisant la voix. L'utilisation de sons dans les séances est restée secondaire, il nous semblait néanmoins pertinent de travailler cet aspect. En effet, il est important que l'enfant prenne conscience qu'il peut utiliser sa voix et que celle-ci sort de sa bouche, donc de son corps.

En outre, il nous a paru important de ne pas limiter les activités au travail avec son propre corps, mais également d'inclure des activités de groupe. Cet aspect avait pour but de travailler sur l'intégration et la communication.

Nous avons également veillé à mettre en place des activités ne nécessitant que peu de matériel. Il était, en effet, important qu'elles puissent être mises en place facilement dans le contexte d'une classe. De plus, ces activités devaient être suffisamment variées pour ne pas mettre en échec un élève, ce à quoi Mme Oppliger nous avait rendus attentifs.

Avec des groupes hétérogènes, on met en place des choses différenciées et surtout quand un seul élève a des problèmes qui le handicapent. Prenons un exemple, un élève ne peut pas sauter. Ça se remarque tout de suite. Il faut être vigilant par rapport aux moqueries. J'arrive souvent à relativiser cela en faisant des activités très variées qui permettent de valoriser l'enfant dans un autre domaine. [...] Il faut dédramatiser l'échec. (Oppliger, communication personnelle, 2012)

Pour finir, nous souhaitons encore souligner les éléments suivants. Certaines activités reviennent dans plusieurs séances de notre cahier d'exercices. La reprise permet, en effet, d'instaurer une forme de rituel, ce qui permet aux élèves d'être dans un cadre sécurisant, car ils bénéficient de repères. Nous avons également instauré un déroulement commun à toutes les séances. Ces dernières débutent par une activité d'éveil et se terminent par une activité de retour au calme. De plus, nous avons veillé à alterner des activités d'imitation avec d'autres plus créatives. Enfin, afin de tenir compte de l'aspect théâtral, nous avons mis en place des activités pendant lesquelles une partie des élèves du groupe joue devant l'autre.

4.5 Cahier d'activités

Nous vous présentons, ci-dessous, le cahier d'exercices que nous avons élaboré. Afin d'en améliorer la lisibilité, nous avons scindé les séances en deux colonnes, celle de gauche indiquant ce que nous devons faire et celle de droite les tâches de l'élève.

Nous avons volontairement élaboré un cahier d'activités suffisamment précis pour que le contenu des séances menées parallèlement dans les deux classes soit le même. Toutefois, nous nous sommes laissé une certaine marge afin que chacun puisse travailler selon sa sensibilité et selon le contexte de sa classe.



Première semaine

A. Dessine-moi un bonhomme, dessine-toi

Objectifs : — Définir les acquis déjà présents
— Se dessiner soi-même

Tâche : — Faire un autoportrait en pied

Déroulement

	
<p>Dessin</p> <ul style="list-style-type: none">• Dans un premier temps, donner la consigne, puis laisser l'enfant travailler seul. Récupérer le dessin quand l'enfant décide qu'il a terminé. <p>N. B. Possibilité de prendre des notes d'observation quant au processus utilisé pour la création du dessin de l'élève.</p>	<p>Dessin</p> <ul style="list-style-type: none">• Dessiner son autoportrait en pied.

Remarques :

Consigne impérative : Dessine-toi en entier.



Les élèves doivent avoir devant eux une feuille à dessin noire.

Ils utilisent uniquement un crayon blanc, sans gomme.

B. Première rencontre

- Objectifs :
- Reproduire des gestes
 - Créer des gestes
 - Expérimenter ses extrémités

Déroulement



	
<p>Réveil du corps</p> <ul style="list-style-type: none"> • Citer des parties du corps et les regarder <p>Le bout des doigts</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dessiner dans l'air des formes avec le bout du doigt et fixer son doigt. <p>Gestes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire un geste fini avec son corps. <p>Gestes et sons</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire un geste fini avec son corps. À l'aide de la voix, faire un son en relation avec le geste. <p>Peinture du bout des doigts</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dessiner avec l'extrémité du doigt sur une toile imaginaire <p>Écoute</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raconter l'histoire 	<p>Réveil du corps</p> <ul style="list-style-type: none"> • Citer les parties du corps et les regarder <p>Le bout des doigts</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dessiner des formes avec le bout du doigt et fixer son doigt. Suivre les consignes de l'enseignant. <p>Gestes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire un geste fini avec son corps, en suivant l'exemple de l'enseignant. <p>Gestes et sons</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire un geste fini avec son corps. À l'aide de la voix, faire un son en relation avec le geste. Suivre l'enseignant. <p>Peinture du bout des doigts</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dessiner avec l'extrémité du doigt sur une toile imaginaire. <p>Écoute</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écouter l'enseignant raconter une histoire en restant couché les yeux fermés.

Matériel nécessaire : texte (en annexe 11)

C. Deuxième rencontre

- Objectifs :
- Faire, expérimenter, s'observer
 - Explorer son visage
 - Explorer les transformations

Déroulement

	
<p>Réveil du corps</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respirer profondément les yeux fermés et prendre conscience de son corps • Citer les parties du corps (exemple : on inspire et on expire, on sent ses pieds qui touchent le sol, on sent ses chevilles...) <p>La grimace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire des bâillements en ouvrant bien grand la bouche • Mastiquer un chewing-gum imaginaire et faire des bruits uniquement avec le visage. • Face à un miroir, mastiquer un chewing-gum imaginaire et faire des bruits uniquement avec le visage. <p>Inspiration, expiration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rester couché les yeux fermés et écouter sa respiration • Inspirer et expirer profondément 	<p>Réveil du corps</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respirer profondément les yeux fermés et prendre conscience de son corps. <p>La grimace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire des bâillements en ouvrant bien grand la bouche • Mastiquer un chewing-gum imaginaire et faire des bruits uniquement avec le visage. • Face à un miroir, mastiquer un chewing-gum imaginaire et faire des bruits uniquement avec le visage. <p>Inspire, expire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rester couché les yeux fermés et écouter sa respiration • Inspirer et expirer profondément



Matériel : miroirs

Deuxième semaine

D. Troisième rencontre

- Objectifs :
- Observer le tronc de l'autre
 - Explorer le lien entre le tronc et les membres
 - Prendre conscience du corps qui résonne



Déroulement

	
<p>Réveil du corps</p> <ul style="list-style-type: none">• Frotter vigoureusement des parties du corps en les citant.• Frotter vigoureusement les parties du corps citées par les élèves <p>Rythmique sur le tronc</p> <ul style="list-style-type: none">• Créer des rythmes simples en frappant sur son tronc avec ses mains• Reproduire les rythmes créés par les élèves. <p>Inspiration, expiration 2</p> <ul style="list-style-type: none">• Se coucher les yeux fermés.• Inspirer et bloquer sa respiration pendant 3 secondes puis relâcher l'air.• Inspirer et bloquer sa respiration puis relâcher l'air lentement	<p>Réveil du corps</p> <ul style="list-style-type: none">• Frotter vigoureusement les parties du corps citées par l'enseignant.• Frotter vigoureusement les parties du corps citées par un camarade. <p>Rythmique sur le tronc</p> <ul style="list-style-type: none">• Produire individuellement des rythmes sur son tronc avec ses mains.• Reproduire les rythmes créés par l'enseignant et les camarades. <p>Inspiration, expiration 2</p> <ul style="list-style-type: none">• Se coucher les yeux fermés.• Inspirer et bloquer sa respiration pendant 3 secondes puis relâcher l'air.• Inspirer et bloquer sa respiration puis relâcher l'air lentement

E. Quatrième rencontre

- Objectifs :
- Jouer avec ses jambes, ses orteils
 - Mettre en sons
 - Utiliser jambes et orteils

Déroulement

	
<p>Réveil du corps</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tapoter des parties du corps. <p>Mes orteils sentent bon</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'asseoir en cercle • Masser ses pieds en silence. • Masser ses pieds en faisant des sons et des mimiques. <p>Gestes et sons (pied)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avec les pieds, faire un geste et un son arrêtés. <p>Tape du pied</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taper du pied. • Travailler sur le vite/lent et fort/doucement. <p>Course de chevaux.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner les consignes de mouvements. <p>Détente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire un texte sur la détente du corps. 	<p>Réveil du corps</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tapoter les parties du corps citées par l'enseignant <p>Mes orteils sentent bon</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'asseoir en cercle • Masser ses pieds en silence. • Masser ses pieds en faisant des sons et des mimiques. <p>Gestes et sons (pied)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avec les pieds, faire un geste et un son arrêtés. <p>Tape du pied</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taper du pied en suivant l'enseignant ou un camarade. • Suivre les mouvements de l'enseignant ou d'un camarade. <p>Course de chevaux.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire le cheval et suivre les consignes de l'enseignant. <p>Détente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se coucher les yeux fermés, respirer profondément.



Matériel : texte

Troisième semaine

F. Cinquième rencontre

- Objectifs :
- Observer le visage de l'autre
 - Faire bouger ses extrémités
 - Observer l'autre et rester calme

Déroulement



 <p>maître</p>	
<p>Réveil du corps</p> <ul style="list-style-type: none">• Tapoter des parties du corps.• Tapoter les parties du corps citées par les élèves. <p>Grimace</p> <ul style="list-style-type: none">• Mastiquer et faire des bruits uniquement avec le visage.• Face à un autre élève mastiquer un chewing-gum imaginaire et faire des bruits uniquement avec le visage, l'un fait, l'autre observe et inversement. <p>Peinture avec les extrémités</p> <ul style="list-style-type: none">• Utiliser son coude, son doigt, son genou, ses pieds et son nez pour dessiner sur une toile imaginaire. <p>Tape du pied</p> <ul style="list-style-type: none">• Guider une course de chevaux avec une moitié des élèves. Faire le même exercice avec l'autre moitié. <p>Détente</p> <ul style="list-style-type: none">• Se coucher les yeux fermés.• Inspirer l'air en trois fois et l'expirer en trois fois.	<p>Réveil du corps</p> <ul style="list-style-type: none">• Tapoter les parties du corps citées par l'enseignant.• Tapoter les parties du corps citées par les camarades. <p>Grimace</p> <ul style="list-style-type: none">• Mastiquer et faire des bruits uniquement avec le visage.• Face à un autre élève mastiquer un chewing-gum imaginaire et faire des bruits uniquement avec le visage, l'un fait, l'autre observe et inversement. <p>Peinture avec les extrémités</p> <ul style="list-style-type: none">• Utiliser son coude, son doigt, son genou, ses pieds et son nez pour dessiner sur une toile imaginaire. <p>Tape du pied</p> <ul style="list-style-type: none">• Faire en demi-groupe une course de chevaux guidée par l'enseignant. L'autre demi-groupe est spectateur. Changement des rôles. <p>Détente</p> <ul style="list-style-type: none">• Se coucher les yeux fermés.• Inspirer l'air en trois fois et l'expirer en trois fois.

G. Dessine-moi un bonhomme, dessine-toi 2

Objectifs : — Redéfinir les acquis
— Se dessiner soi-même

Tâche : — Faire un autoportrait en pied

Déroulement

	
<p>Dessin</p> <ul style="list-style-type: none">• Dans un premier temps, donner la consigne, puis laisser l'enfant travailler seul. Récupérer le dessin quand l'enfant décide qu'il a terminé. <p>N. B. Possibilité de prendre des notes d'observation quant au processus utilisé pour la création du dessin de l'élève.</p>	<p>Dessin</p> <ul style="list-style-type: none">• Dessiner son autoportrait en pied.

Remarques :

Consigne impérative : Dessine-toi en entier.

Les élèves doivent avoir devant eux une feuille à dessin noire.



Ils utilisent uniquement un crayon blanc, sans gomme.

Quatrième semaine

H. Sixième rencontre

- Objectifs :
- Utiliser ses lèvres sans sons
 - Chuchoter
 - Mémoriser un mot, une phrase courte



Déroulement

	
<p>Réveil du corps</p> <ul style="list-style-type: none">• Frotter vigoureusement les parties du corps citées par les élèves.• Tapoter les parties du corps citées par les élèves. <p>Téléphone arabe</p> <ul style="list-style-type: none">• Assis dans le cercle, chuchoter un mot à l'oreille de l'élève assis à côté.• Assis dans le cercle, chuchoter une phrase courte à l'oreille de l'élève assis à côté. <p>Lecture sur tes lèvres</p> <ul style="list-style-type: none">• Faire deviner un mot aux élèves en l'articulant sans produire de son. <p>Détente</p> <ul style="list-style-type: none">• Se coucher les yeux fermés.• Inspirer l'air en trois fois bloquer sa respiration et expirer en trois fois	<p>Réveil du corps</p> <ul style="list-style-type: none">• Frotter vigoureusement les parties du corps citées par les camarades.• Tapoter les parties du corps citées par les camarades. <p>Téléphone arabe</p> <ul style="list-style-type: none">• Assis en cercle, se passer le mot, en le chuchotant à l'oreille du voisin.• Assis en cercle, se passer la phrase courte en la chuchotant à l'oreille du voisin. <p>Lecture sur tes lèvres</p> <ul style="list-style-type: none">• Deviner le mot articulé par l'enseignant.• À tour de rôle, faire deviner un mot aux autres en l'articulant sans produire de son. <p>Détente</p> <ul style="list-style-type: none">• Se coucher les yeux fermés.• Inspirer l'air en trois fois bloquer sa respiration et expirer en trois fois

I. Septième rencontre

- Objectifs :
- Bouger ses bras
 - Exploiter des mouvements avec les bras
 - Être lent

Déroulement

	
<p>Réveil du corps</p> <ul style="list-style-type: none">• Frotter des parties du corps avec un objet doux. <p>Mouvements des bras</p> <ul style="list-style-type: none">• Mains jointes, bouger uniquement les bras. <p>Le miroir des bras</p> <ul style="list-style-type: none">• En duo, suivre les mouvements de bras d'un élève. <p>Détente</p> <ul style="list-style-type: none">• Se masser les bras en gardant les yeux fermés.• Se coucher les yeux fermés.• Lire un texte sur la détente du corps.	<p>Réveil du corps</p> <ul style="list-style-type: none">• Frotter les parties du corps citées par l'enseignant avec le même objet. <p>Mouvements des bras</p> <ul style="list-style-type: none">• Mains jointes, bouger uniquement les bras. <p>Le miroir des bras</p> <ul style="list-style-type: none">• En duo, suivre les mouvements de bras de son camarade. <p>Détente</p> <ul style="list-style-type: none">• Se masser les bras en gardant les yeux fermés.• Se coucher les yeux fermés.• Toucher les parties du corps citées par l'enseignant.



Matériel : objet doux (par ex. foulards), texte

Cinquième semaine

J. huitième rencontre

- Objectifs :
- Se déplacer
 - Faire du bruit avec les jambes et les pieds
 - Respecter le rythme de l'autre

Déroulement



	
<p>Réveil du corps :</p> <ul style="list-style-type: none">• Citer des parties du corps. <p>Bruit du pied</p> <ul style="list-style-type: none">• Taper du pied. Travailler sur le vite/lent et fort/doucement. <p>Vélo des jambes</p> <ul style="list-style-type: none">• Se coucher sur le sol et pédaler dans le vide. <p>Détente</p> <ul style="list-style-type: none">• Se coucher les yeux fermés, inspirer et expirer trois fois• Se relever• Lire le même texte que lors de la septième rencontre.	<p>Réveil du corps :</p> <ul style="list-style-type: none">• Frotter les parties du corps d'un autre élève citées par l'enseignant <p>Bruit du pied</p> <ul style="list-style-type: none">• Taper du pied en suivant l'enseignant. Travailler sur le vite/lent et fort/doucement. <p>Vélo des jambes</p> <ul style="list-style-type: none">• Se coucher sur le sol et pédaler dans le vide.• En duo, s'appuyer pieds contre pieds et pédaler. <p>Détente</p> <ul style="list-style-type: none">• Se coucher les yeux fermés, inspirer et expirer trois fois• Se relever.• Faire rouler une petite balle sur les parties du corps citées.

Matériel : balles, texte

K. neuvième rencontre

- Objectifs :
- Bouger son corps
 - Observer l'autre
 - Agir avec l'autre

Déroulement

	
<p>Réveil du corps :</p> <ul style="list-style-type: none">• Frotter les parties du corps d'un élève avec un foulard. <p>Train des obstacles</p> <ul style="list-style-type: none">• Créer un chemin parsemé d'obstacles (chaises, bancs...) <p>Marionnettiste</p> <ul style="list-style-type: none">• En duo, faire exécuter à un élève divers mouvements. <p>Détente</p> <ul style="list-style-type: none">• Se coucher les yeux fermés, inspirer et expirer trois fois.• Se relever.• Lire le même texte que lors des séances précédentes.	<p>Réveil du corps :</p> <ul style="list-style-type: none">• Frotter les parties du corps d'un camarade avec un foulard. <p>Train des obstacles</p> <ul style="list-style-type: none">• En groupe, se suivre comme un train et reproduire ce que fait le premier. Celui-ci doit pouvoir mener les autres et diversifier les mouvements. <p>Marionnettiste</p> <ul style="list-style-type: none">• En duo, faire exécuter à son camarade divers mouvements. <p>Détente</p> <ul style="list-style-type: none">• Se coucher les yeux fermés, inspirer et expirer trois fois.• Se relever.• À tour de rôle, masser un camarade avec une balle.



Matériel : foulards, matériel pour créer des obstacles, texte

Sixième semaine

L. dixième rencontre

- Objectifs :
- Bouger son corps
 - Observer l'autre
 - Agir avec l'autre

Déroulement

	
<p>Réveil du corps :</p> <ul style="list-style-type: none">• Citer des parties du corps. <p>Passage de la balle</p> <ul style="list-style-type: none">• En cercle, passer une balle en mousse à un élève. Garder un contact visuel et dire le nom de celui à qui la balle est destinée. <p>Même grimace</p> <ul style="list-style-type: none">• Distribuer aux élèves une photo de grimace. <p>Détente</p> <ul style="list-style-type: none">• Se coucher les yeux fermés, inspirer et expirer en trois fois.• Se relever.• Lire le même texte que lors des séances précédentes.	<p>Réveil du corps :</p> <ul style="list-style-type: none">• Tapoter les parties du corps citées par l'enseignant avec un objet mou (ex. balle en mousse) <p>Passage de la balle</p> <ul style="list-style-type: none">• En cercle, se passer une balle en mousse. Garder un contact visuel et dire le nom de celui à qui la balle est destinée. <p>Même grimace</p> <ul style="list-style-type: none">• Ayant reçu une photographie avec une grimace, la reproduire et marcher dans l'espace afin de retrouver la personne possédant la même grimace. <p>Détente</p> <ul style="list-style-type: none">• Se coucher les yeux fermés, inspirer et expirer en trois fois.• Se relever.• À tour de rôle, tapoter avec les mains sur les parties du corps d'un camarade en suivant l'histoire de l'enseignant.



Matériel : balles en mousse, texte

G. Dessine-moi un bonhomme, dessine-toi 3

Objectifs : — Observer les progressions des dessins
— Se dessiner soi-même

Tâche : — Faire un autoportrait en pied

Déroulement

	
<p>Dessin</p> <ul style="list-style-type: none">• Dans un premier temps, donner la consigne, puis laisser l'enfant travailler seul. Récupérer le dessin quand l'enfant décide qu'il a terminé. <p>N. B. Possibilité de prendre des notes d'observation quant au processus utilisé pour la création du dessin de l'élève.</p>	<p>Dessin</p> <ul style="list-style-type: none">• Dessiner son autoportrait en pied.

Remarques :

Consigne impérative : Dessine-toi en entier.

Les élèves doivent avoir devant eux une feuille à dessin noire.



Ils utilisent uniquement un crayon blanc, sans gomme.


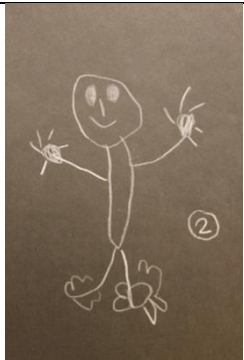


4.6 Présentation des critères d'évaluation




Afin de parvenir à une analyse de données cohérente et utilisable, nous avons choisi de reprendre le test de Goodenough tiré du livre « l'intelligence d'après le dessin du bonhomme ». Il nous a paru judicieux d'utiliser ce test, car il reprend les éléments principaux que le dessin du bonhomme contient. De plus, il a deux catégories de critères, d'abord simples et très faciles à juger, puis le test se complexifie pour ajuster des détails qui permettent une analyse pointue des différents dessins. Enfin, un point étant donné pour chaque critère présent dans le dessin, ce test permet de donner une évaluation chiffrée de chaque production, ce qui permet une clarté dans l'analyse.

Pour éclaircir les différents critères et avoir une meilleure lecture de l'analyse des données, nous avons décidé de présenter ci-dessous chaque critère d'analyse et, au besoin, de l'illustrer par un exemple ou un contre-exemple, issus des données récoltées lors de notre expérimentation.




Tableau 1: critères illustrés du test de Goodenough




Critères	Conditions et exemples Le point est accordé si...	Exemples
1. Présence de la tête	La tête est de forme ronde ou ovale	 Le point est acquis, car la tête est présente.
2. Jambes présentes	Il y a deux jambes exactement : qu'elles soient sous forme de traits ou de tubes	 Le point est acquis, car il y a la présence de deux jambes exactement.


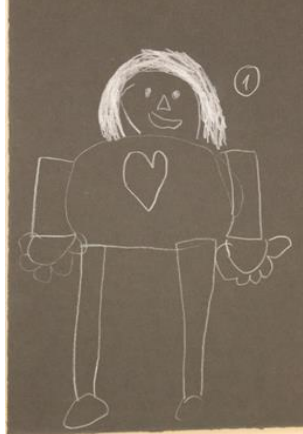

<p>3. Bras présents</p>	<ul style="list-style-type: none"> Il y a deux bras exactement (la présence des doigts seuls n'est pas suffisante). 	 <p>Ce bonhomme n'a pas de bras. Le point est refusé.</p>
<p>4.a. Tronc présent</p>	<ul style="list-style-type: none"> Le tronc est présent (sous forme de traits ou en deux dimensions) et placé en dessous de la tête. Aucun élément du visage ne doit être présent sur le tronc. 	 <p>Le point est nettement accordé. Le tronc est en deux dimensions et bien visible.</p>
<p>4.b. Tronc plus long que large</p>	<ul style="list-style-type: none"> Le tronc est en deux dimensions. Il doit y avoir une différence sensible entre la hauteur et la largeur de celui-ci. 	 <p>Longueur 4,5 cm, largeur 1 cm. La différence est significative. Le point est accordé.</p>
<p>4.c. Épaules indiquées</p>	<ul style="list-style-type: none"> Il y a un changement de direction de la partie supérieure du tronc (parties arrondies) Attention si le tronc est rectangle ou carré, le point n'est accepté que si l'élève explique la présence d'épaules. 	 <p>Les épaules sont arrondies et marquées. Le point est accepté.</p>




		 <p>Ci-dessus, les épaules ne figurent pas.</p>  <p>Ci-dessus, l'élève a signifié par la parole les épaules, le point est accordé.</p>
<p>5.a. Bras et jambes attachés tous quatre au tronc</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les bras et les jambes sont rattachés au tronc. 	 <p>Le point n'est pas accordé, car les bras sont attachés à la tête et non au tronc.</p>

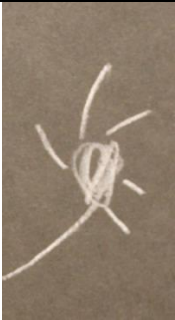


<p>5.b. Jambes attachées au tronc . Bras attachés au tronc à l'endroit correct</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les jambes sont attachées sous le tronc et si les bras sont attachés en haut du tronc 	<div data-bbox="1002 188 1334 730" data-label="Image"> </div> <p>Ci-dessus, le point est accordé, car l'élève a signifié les épaules et les jambes se trouvent en dessous du</p> <div data-bbox="874 887 1114 1240" data-label="Image"> </div> <p>tronc. Ci-dessus, le point n'est pas accordé, les bras sont attachés trop bas, par rapport au dessin du tronc.</p>
<p>6.a. Cou présent</p>	<ul style="list-style-type: none"> • On distingue un cou 	




<p>6.b. Lignes du cou continuant celles de la tête, du tronc ou des deux</p>	<ul style="list-style-type: none"> Le cou est lié sans discontinuité à la tête, au tronc ou au deux. 	 <p>Le point est accordé. Le cou est lié au tronc de manière évidente.</p>  <p>Le cou est séparé en une unité, le point n'est pas accordé.</p>
<p>7.a. Yeux présents</p>	<ul style="list-style-type: none"> Des yeux sont présents (même des points) 	
<p>7.b. Nez présent</p>	<ul style="list-style-type: none"> Il y a un nez Attention : s'il n'y a qu'un trait avec les deux yeux, on peut accorder le point à la bouche ou au nez, mais pas au deux. 	
<p>7.c. Bouche présente</p>	<ul style="list-style-type: none"> Il figure une bouche Attention : s'il n'y a qu'un trait avec les deux yeux, on peut accorder le point à la bouche ou au nez, mais pas au deux. 	

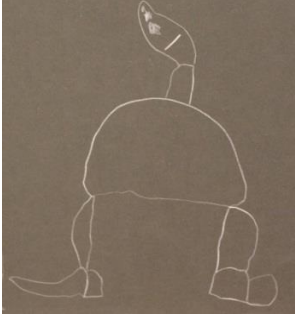

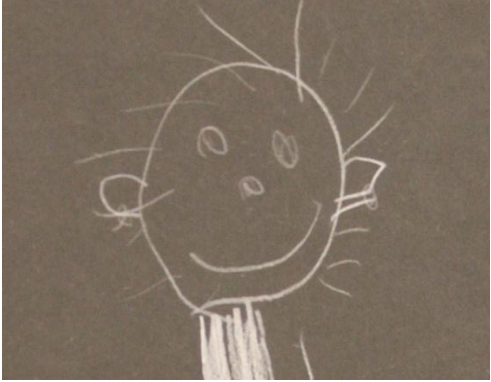
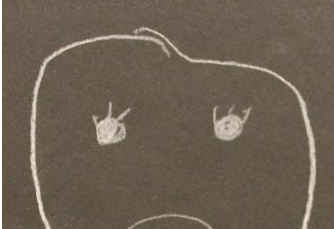
<p>7.d. Nez et bouche à la fois, deux lèvres indiquées</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a une bouche et un nez en deux dimensions • La bouche a deux traits. • Le nez est triangle ou en demi triangle <p>Pour ce critère, nous avons été moins exigeants que Goodenough.</p>	<p>Les points 7a, 7b, 7c, 7d sont accordés, car il y a la présence de deux yeux, une bouche et un nez. De plus, le nez est en demi-triangle on distingue les lèvres, c'est pour cela que le point 7d est accordé.</p>
<p>7.e. Narines indiquées</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les narines sont représentées par au minimum deux points. 	 <p>Les narines sont bien présentes, le point est accordé.</p>
<p>8.a. Présence des cheveux</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a des gribouillis au-dessus de la tête 	 <p>Le point est accordé, car on distingue des gribouillis au-dessus de la tête du bonhomme.</p>
<p>8.b. Cheveux dépassant la circonférence de la tête et sans transparence (du crâne à travers les cheveux). Représentation meilleure qu'un gribouillage</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La coiffure est construite (par exemple : frange) et recouvre les traits du contour de la tête qui ne doivent plus être visibles en transparence. 	 <p>La frange apparaît très nettement, le point est accordé.</p>

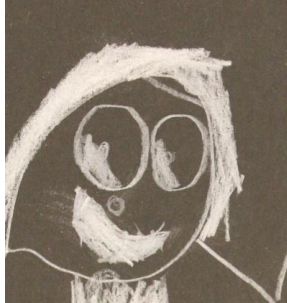
		 <p data-bbox="863 573 1390 674">Le point n'est pas accordé, car les cheveux sont posés sur la circonférence de la tête.</p>
<p data-bbox="204 712 416 775">9.a. Vêtements présents</p>	<ul data-bbox="496 712 847 943" style="list-style-type: none"> • On distingue un vêtement qui peut être symbolique (rayures du pull ou boutons du manteau). Le nombril et le cœur ne doivent pas être visibles. 	 <p data-bbox="879 1155 1385 1218">Le point n'est pas accordé, car il y a la présence du cœur.</p>
<p data-bbox="204 1227 400 1357">9.b. Deux pièces du vêtement non transparentes</p>	<ul data-bbox="496 1227 847 1525" style="list-style-type: none"> • On distingue deux pièces de vêtement qui recouvrent sans transparence le corps du bonhomme. Point difficile à obtenir, la cohérence doit être au niveau du vêtement et dans la manière de le porter. 	 <p data-bbox="879 1805 1362 1865">Le point est accordé par la présence des boucles d'oreille et du top rayé.</p>

<p>10.a. doigts indiqués</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Des doigts sont présents. 	 <p>Le point est accordé, le nombre de doigts importe peu.</p>
<p>10.b. Nombre exact de doigts</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a 5 doigts exactement. Ceux-ci peuvent être sous forme de traits ou de tubes. 	 <p>Le point est accordé, car il y a 5 doigts exactement.</p>
<p>10.c. Les deux dimensions des doigts, plus longs que larges et l'angle formé par eux ne dépassant pas 180°</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a 5 doigts exactement qui sont représentés en deux dimensions. Ils doivent être plus longs que larges. 	 <p>Nous accordons, le point, car toutes les conditions sont respectées.</p>

<p>10.e. Mains représentées de façon distincte des doigts ou des bras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La main, les bras et les doigts sont distincts. 	 <p>Nous distinguons bien les 5 doigts, la main et le bras. Ces éléments sont dissociés, mais présents alors le point est accordé.</p>  <p>Ici, on voit la main et le bras. Les doigts sont dessinés de manière à les identifier alors le point est aussi accordé.</p>
<p>11.a. Articulations des bras : coudes ou épaules ou les deux</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a un changement de direction à l'endroit de l'articulation. <ul style="list-style-type: none"> ❖ À l'âge de 5 ans, il est rare de voir apparaître le coude ou le genou. 	 <p>L'élève gagne le point, car l'épaule est fortement marquée.</p>
<p>12.a. Proportion de la tête</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La mesure se trouve entre la moitié et le dixième de la surface du tronc 	

<p>12.b. Proportion des bras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La mesure des bras est égale ou légèrement plus longue que le tronc 	 <p>Les proportions des bras sont respectées donc le point est accordé.</p>
<p>12.c. Proportion des jambes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La mesure des jambes est comprise entre la hauteur du tronc et deux fois cette hauteur. 	 <p>Pour ce point, les jambes sont plus grandes que le tronc sans doubler ses proportions donc le point est accordé.</p>
<p>12.d. Proportion des pieds</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les pieds sont proportionnés. 	
<p>12.e. Les bras et les jambes représentés en deux dimensions</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les bras et les jambes sont en deux dimensions 	 <p>Le point est accordé, car les bras et les jambes sont en deux dimensions.</p>

<p>13. Talons indiqués</p>	<ul style="list-style-type: none"> Le talon est nettement indiqué 	 <p>Le talon est bien indiqué donc le point est accordé.</p>
<p>15.a. Oreilles présentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> Il y a des oreilles. 	 <p>Il y a des oreilles, mais elles ne sont pas proportionnelles donc ce dessin obtient le point 15 a, mais pas 15 b.</p>
<p>15.b. Oreilles présentes avec une position et une proportion correctes</p>	<ul style="list-style-type: none"> Il y a des oreilles placées entre le milieu et les deux tiers de la tête. Leur hauteur doit être plus grande que leur largeur. 	<p>Les oreilles sont proportionnelles et le placement est correct, le point est accordé.</p> 
<p>16.a. Détail des yeux. Sourcils</p>	<ul style="list-style-type: none"> Il y a la présence de traits verticaux qui partent des yeux ou placés au-dessus. 	

		<p>Nous distinguons les cils de ce bonhomme, donc le point est accordé.</p>
<p>16.b. Détail des yeux. Pupille indiquée</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a la présence d'un point ou de quelque chose de plus précis dans chaque oeil 	 <p>Nous voyons le regard du bonhomme et ses pupilles, le point est accordé.</p>
<p>Remarques : Les critères ci-dessous ne sont pas pris en compte dans notre recherche. En effet, selon le test de Goodenough ces éléments n'apparaissent pas encore entre 5 et 6 ans. Après vérification, il s'est avéré qu'aucun de nos élèves n'a obtenu les points pour ces critères. Nous avons pris le parti de ne pas expliquer les différents points comme ils n'interviennent pas dans notre travail. Cependant, il est possible de consulter l'ouvrage de Goodenough afin de mieux comprendre les points mentionnés.</p> <p>9.c. Dessin entièrement sans transparence lorsque le veston et le pantalon sont représentés</p> <p>9.d. 4 ou plus pièces de vêtement nettement indiquées</p> <p>9.e. Costume complet sans naïvetés</p> <p>10.d. Opposition du pouce</p> <p>11.b. Articulations des jambes : genoux, hanches ou les deux</p> <p>14.a. coordination motrice. Ligne A</p> <p>14.b. coordination motrice. Ligne B</p> <p>14.c. coordination motrice. Ligne de la tête</p> <p>14.d. coordination motrice. Ligne du tronc</p> <p>14.e. coordination motrice. Bras et jambes</p> <p>14.f. coordination motrice. Traits du visage</p> <p>17.a. Front et menton indiqués tous deux</p> <p>17.b. Dépassement du menton</p>		

5. Résultats

« Le dessin d'enfant suit la même évolution, qu'il soit occidental, africain, asiatique... Il est universel. »

Edwige Antier

Cette partie est consacrée à la présentation des résultats de notre recherche.

Nous analysons tout d'abord les résultats globaux et regardons s'ils corroborent ou non nos hypothèses de recherche. Nous étudions ensuite les résultats obtenus plus en détail afin d'en tirer des pistes d'explications. Nous donnons également quelques repères tirés de la littérature afin d'étayer notre analyse.

Ensuite, nous nous concentrons sur les résultats obtenus pour deux enfants. Nous faisons tout d'abord une comparaison des trois dessins de ces élèves, afin de voir les différences entre leur évolution respective. Finalement, nous étudions plus précisément le premier et le dernier dessin d'une élève, afin de montrer concrètement au lecteur la façon dont nous avons évalué les dessins.

5.1 Présentation des résultats

Notre hypothèse de départ était : *si un enfant pratique l'expression corporelle et théâtrale, il a alors une meilleure représentation de son corps, ce qui se transcrit par un dessin de son corps plus complet, plus complexe et plus riche*. Pour la vérifier, nous avons comparé les résultats obtenus au test de Goodenough, par les élèves ayant participé aux activités corporelles et théâtrales (CO) et le groupe témoin (NCO). Nous avons également catégorisé les élèves en fonction du sexe (F pour fille et G pour garçon).

Tableau 2: nombre de points pour les dessins des élèves ayant participé aux activités d'expression corporelle et théâtrale

	Dessin 1	Dessin 2	Dessin 3	Différence entre dessin 3 et dessin 1
CO F1	20	21	24	4
CO G1	11	13	13	2
CO F2	12	13	16	4
CO G2	14	21	22	8
CO F4	12	16	18	6
CO G6	14	13	11	-3
CO F5	19	22	18	-1
Moyenne	15	17	17	3

Tableau 3: nombre de points pour les dessins des élèves n'ayant pas participé aux activités d'expression corporelle et théâtrale

	Dessin 1	Dessin 2	Dessin 3	Différence entre dessin 3 et dessin 1
NCO G3	15	17	13	-2
NCO F3	10	13	11	1
NCO G4	19	22	18	-1
NCO G5	8	9	9	1
NCO G7	14	14	12	-2
NCO F6	7	10	13	6
NCO F7	25	24	22	-3
Moyenne	14	16	14	0

Ces tableaux montrent une différence entre les deux groupes. Si le nombre de points moyen obtenu pour le premier dessin (niveau de départ) est comparable pour les deux groupes (14,5 pour CO et 14 pour NCO), nous observons une différence significative pour le troisième dessin (17,4 pour CO et 14 pour NCO). Il y a donc eu, en moyenne, une augmentation de 2,9 points pour les élèves ayant participé aux activités corporelles et théâtrales, alors que le nombre de points moyen est resté constant pour le groupe-test.

Ces résultats semblent donc corroborer notre hypothèse de recherche. Cependant, il y a lieu de tenir compte des réserves suivantes.

Premièrement, notre expérimentation s'est faite avec un petit nombre d'élèves. De ce fait, chaque participant a une grande influence sur la moyenne. Nos résultats doivent donc être relativisés, un nombre supérieur d'élèves aurait été nécessaire pour obtenir des résultats plus significatifs.

Deuxièmement, il y a une forte hétérogénéité entre les élèves au sein des groupes, autant dans les points obtenus à chaque dessin que dans leur évolution. A titre d'exemple, nous constatons une dispersion entre 7 et 25 points pour le premier dessin des élèves NCO et entre 11 et 20 pour les élèves CO. Une forte hétérogénéité est également constatée dans l'évolution des différents élèves. Par exemple, dans le groupe CO, l'élève G6 a perdu 3 points entre son premier et son troisième dessin alors que l'élève G2 en a gagné 8. Notre hypothèse de recherche se vérifie donc pour la moyenne de chaque groupe, mais pas pour chacun des élèves pris individuellement.

Troisièmement, nous constatons qu'il n'y a pas une évolution positive (à l'image de CO F1) chez tous les élèves entre les trois dessins. Par exemple, certains élèves, à l'instar de CO G6, perdent des points entre chaque dessin, alors que d'autres, après en avoir gagné au deuxième, en perdent pour le dernier (NCO G3). Nous pouvons même observer que ce dernier cas de figure apparaît fréquemment chez les élèves du groupe témoin, chez qui nous constatons d'ailleurs une régression entre le premier et le troisième dessin pour plus de la moitié du groupe.

Nous pouvons expliquer ce phénomène par des facteurs environnementaux, nous pensons notamment à la chronobiologie. En effet, les mois de novembre et décembre ayant des jours courts, ils sont souvent plus pénibles pour les individus. De plus, la période de l'Avent crée de l'excitation chez les élèves et donc une diminution de la concentration. Le dernier dessin ayant été fait la dernière semaine avant Noël, les élèves étaient certainement moins attentifs que lors des deux premiers.

A contrario, nous observons une évolution positive chez la grande majorité des élèves ayant participé aux activités corporelles et théâtrales, alors même qu'ils étaient soumis aux mêmes facteurs environnementaux que l'autre groupe. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que

les activités de notre expérimentation ont eu un effet de consolidation sur leur perception du corps, et donc leur représentation en les rendant moins sensibles aux facteurs environnementaux. Ceci s'explique notamment par le fait que les activités d'expression corporelle et théâtrale se sont déroulées entre chaque dessin et ont donc stabilisé les éléments qui composent ce dernier.

Les deux graphiques ci-dessous montrent bien l'hétérogénéité des élèves et les différentes évolutions observées entre les trois dessins.

Tableau 4: courbes des points obtenus au test de Goodenough par les élèves CO

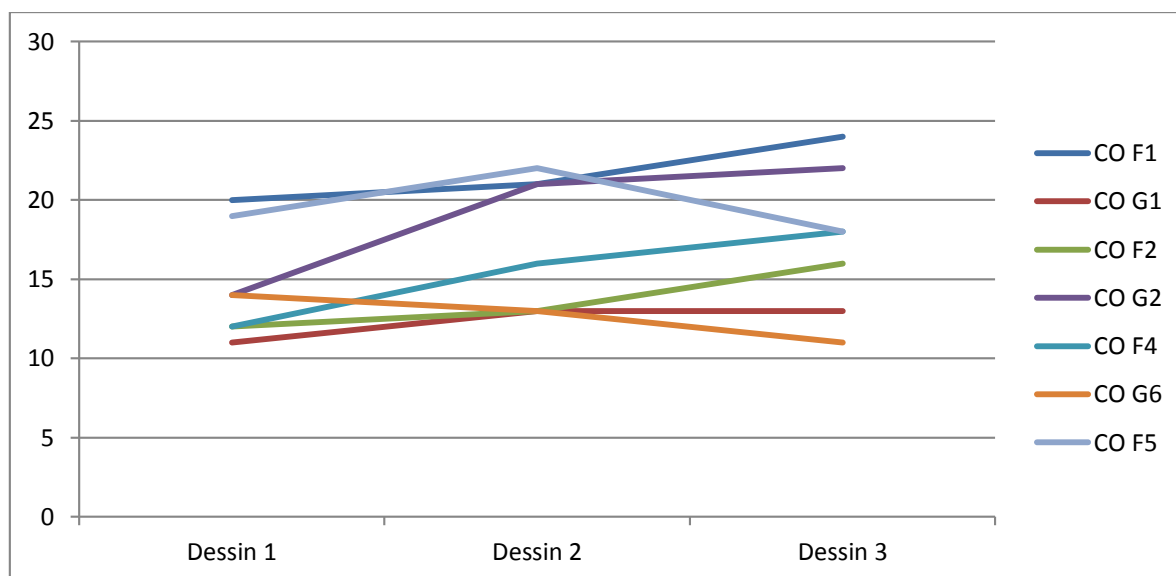
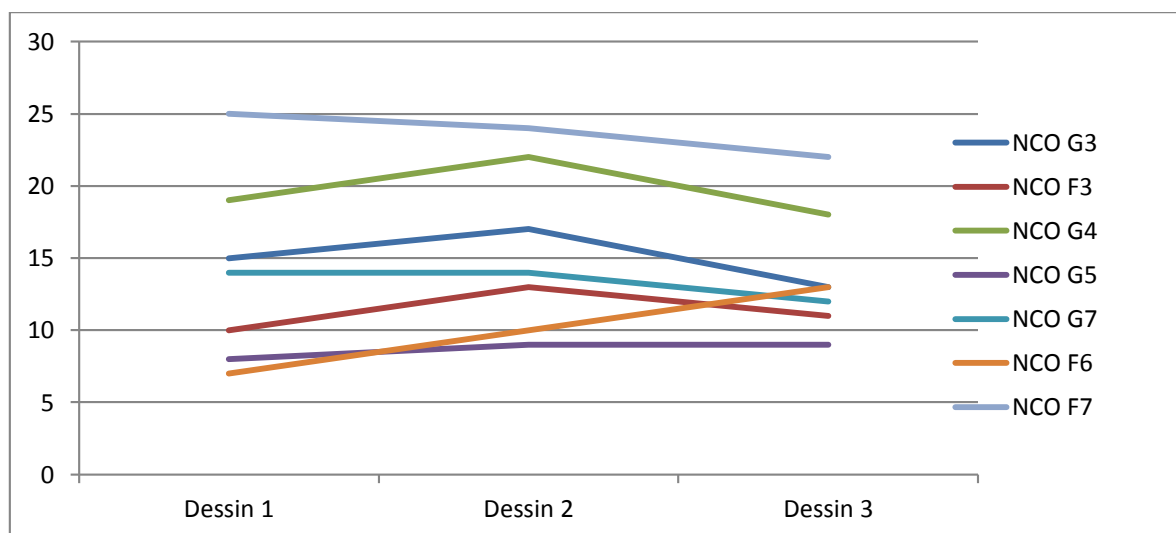


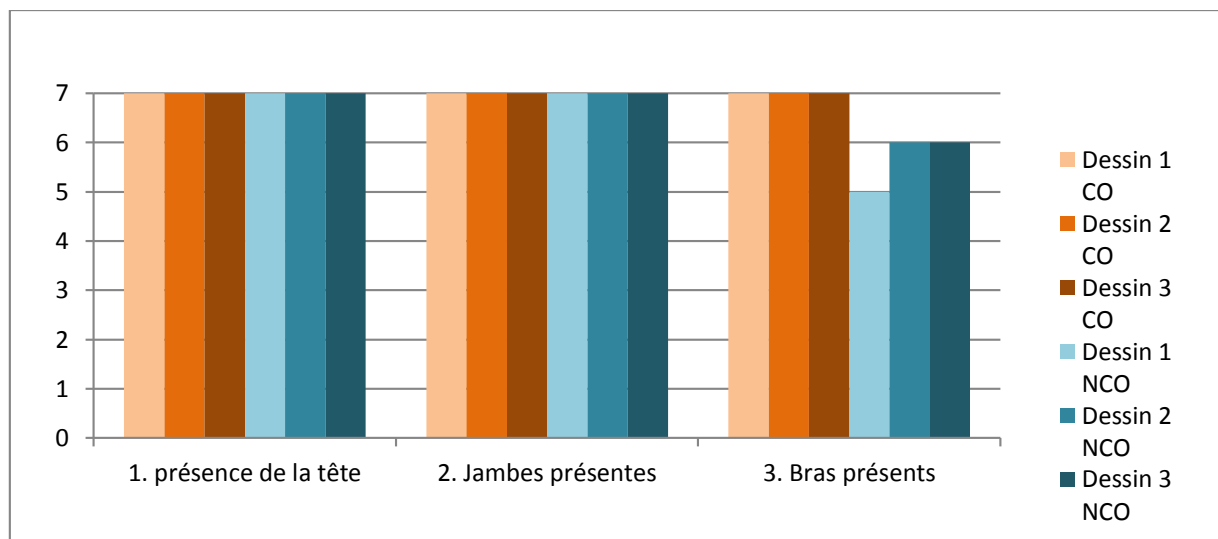
Tableau 5: courbes des points obtenus au test de Goodenough par les élèves NCO



Après avoir analysé les résultats totaux des autoportraits en pied, regardons maintenant plus en détail les résultats pour quelques critères.

Dans les tableaux suivants, l'axe vertical représente le nombre d'élèves ayant obtenu pour les critères représentés sur l'axe horizontal.

Tableau 6: trois principaux éléments présents

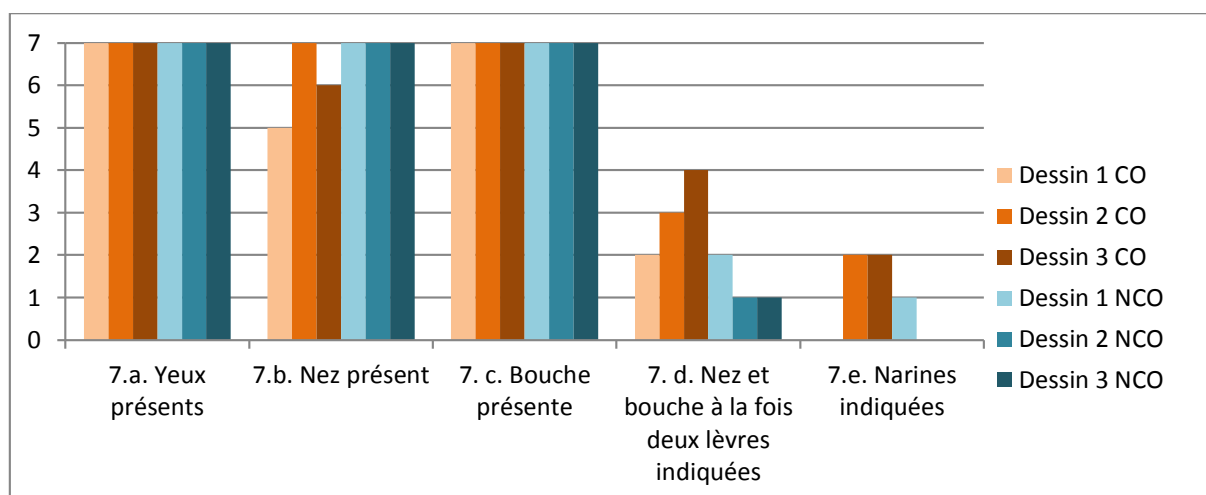


Dans ce premier graphique, nous pouvons constater en premier lieu que la tête et les jambes sont présentes chez tous les enfants dès le début du processus. Quant aux bras, ils sont présents dans 85 % des premiers dessins. Par la suite, un élève les ajoute dès le deuxième dessin, alors qu'un autre ne les reproduit jamais. Il n'est pas possible de comparer les résultats des deux groupes concernant ce critère, car il était déjà acquis à 100% au premier dessin pour les élèves du groupe CO, mais pas pour ceux du groupe témoin.

Dans le processus de développement du dessin du bonhomme, ces trois éléments apparaissent successivement. Selon Baldy (2008) la présence de la tête, des jambes et des bras figure à plus de 80% dans les dessins de bonshommes des enfants entre 5 et 6 ans. Nous relevons dans notre expérimentation des proportions similaires.

En ce qui concerne les détails du visage, la présence des yeux et de la bouche est un élément stable de la production graphique. Cela s'explique notamment par le fait que ce sont les parties du visage dont les enfants perçoivent le mieux l'utilité (voir et goûter).

Tableau 7: présence des éléments du visage



La présence du nez présente une instabilité chez les élèves CO. Néanmoins, il semble que tous les élèves aient compris qu'ils possèdent un nez, celui-ci apparaissant au moins dans un des autoportraits en pied de chaque élève. Cependant, cet élément n'est pas encore stabilisé.

Quand nous nous intéressons à la précision de la représentation du nez et de la bouche, nous constatons que certains élèves ayant participé aux activités corporelles et théâtrales en ont acquis une image plus détaillée. Ils ajoutent en effet, dès le deuxième dessin, des lèvres et/ou des narines. Une évolution similaire est observable pour les détails des yeux.

Tableau 8: détails des yeux

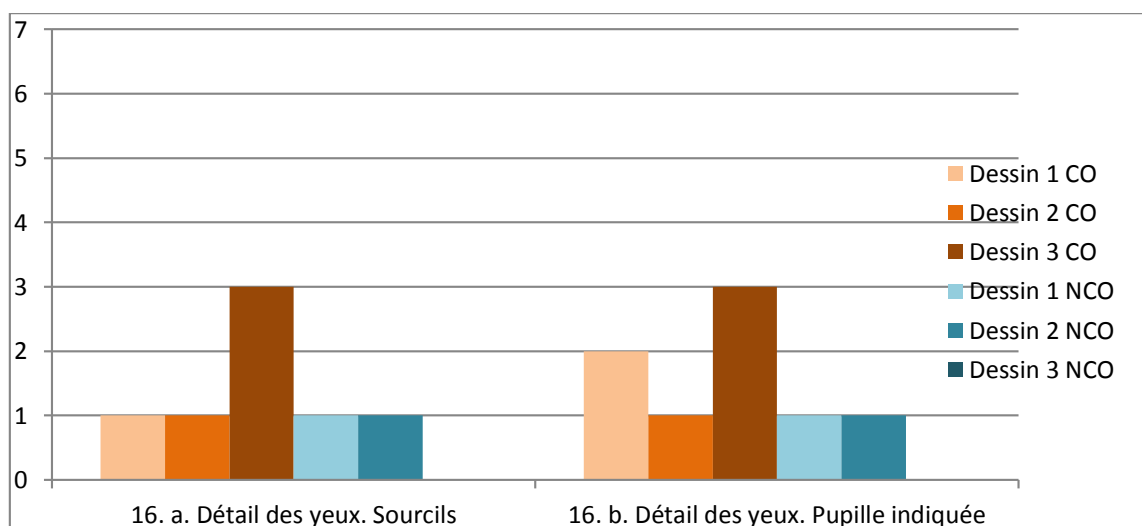
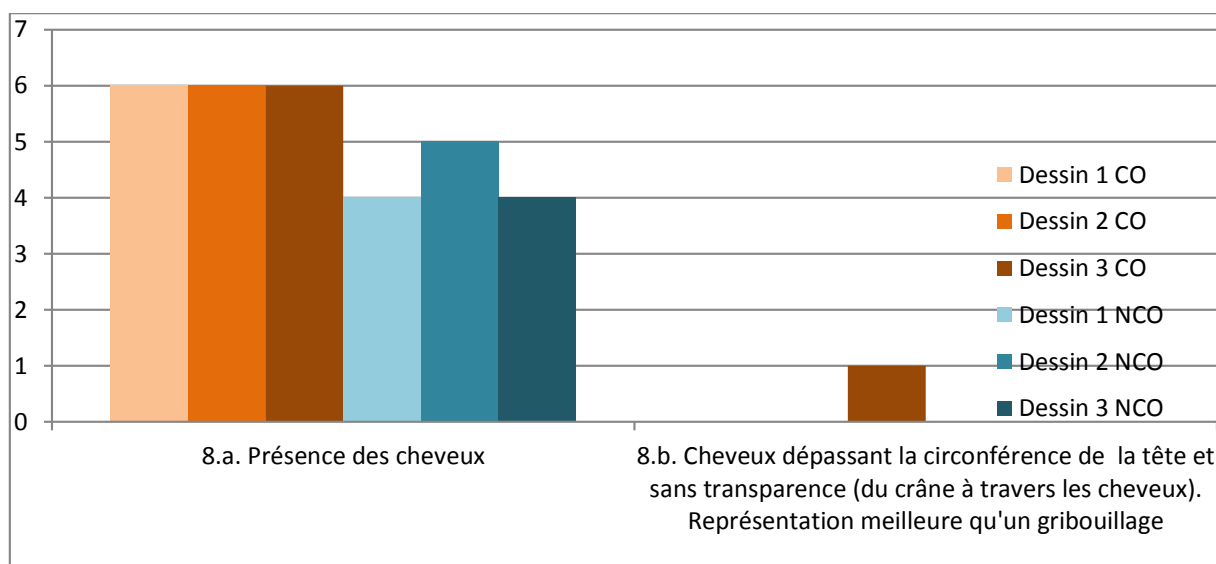


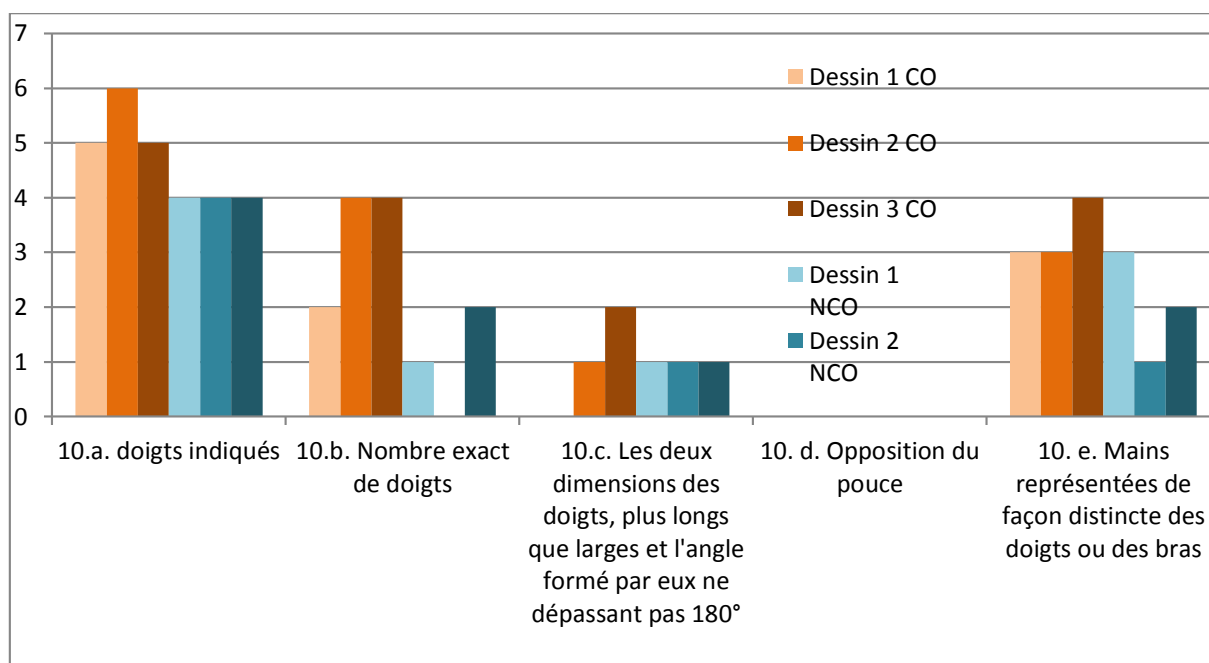
Tableau 9: détails des cheveux



La présence de cheveux est constatée dans 6/7 autoportraits en pied des élèves ayant participé aux activités corporelles et pour au moins 4/7 pour les élèves NCO. Il est important de souligner que, malgré les apparences, cet élément n'est pas stabilisé chez les élèves. En effet, si pour chacun des dessins, le nombre d'élèves ayant acquis le point est presque stable, il ne s'agit, dans les faits, pas des mêmes élèves. En réalité, la présence de cheveux est stable dans les trois dessins chez huit élèves seulement. Il ne semble pas y avoir de différence significative entre les deux groupes.

De plus, un enfant CO a obtenu le critère 8.b. pour son dessin N°3. Il a vraisemblablement compris que les cheveux ne sont pas tangents au crâne, mais qu'ils ont un certain volume. Toutefois, il faudrait analyser les dessins de bonhomme qu'il a réalisés depuis la fin de notre recherche pour s'assurer que la modification du type s'est stabilisée.

Tableau 10: détails des mains



Concernant le dessin de la main, nous constatons que les doigts sont dessinés par plus de 50% des élèves. Ce résultat correspond aux études de Baldy (2005) qui indiquent que les enfants entre cinq et six ans placent les doigts dans 50% des cas. (p.64) Les critères 10.b., 10.c. et 10.e. montrent qu'en moyenne les élèves CO ont progressé dans la connaissance de leur main. Le nombre d'élèves dessinant 5 doigts à chaque main est, par exemple, passé de 2/7 à 4/7 entre le premier et le deuxième dessin. Ce critère est plus fluctuant chez les élèves NCO. Selon Piaget (1966), la présence du bon nombre de doigts augmente quand l'enfant est dans la période incluant les opérations logico-mathématiques. En effet, lorsque l'enfant sait compter, il tend à mettre le bon nombre de doigts à son bonhomme. Baldy (2008), lui, souligne que l'enfant dessine le nombre de doigts nécessaire afin que le dessin soit pour lui visuellement satisfaisant. Selon lui, le nombre exact de doigts est atteint chez 50% des enfants seulement vers huit ou neuf ans.

Si les mains sont régulièrement représentées de manière distincte du bras et des doigts, nous constatons dans ce domaine à la fois une progression chez les élèves CO et une régression chez les élèves NCO. Les mains et les doigts sont un élément clef de l'évolution du dessin du bonhomme vers 5-6 ans.

Ici encore, nous constatons que les élèves CO semblent acquérir une représentation plus détaillée de leur corps.

Si le tronc est représenté dans 80% des cas, les élèves ont plus de difficulté à en respecter les proportions. Alors que les élèves NCO passent de 2/7 à 5/7 pour le critère 4.b, nous notons une régression pour les élèves CO, de 6/7 à 4/7. Selon Baldy (2008), l'enfant ne proportionne pas le tronc, car il n'a pas encore une réelle connaissance de ces propres proportions. (p.163) Cela peut également venir soit d'un souci esthétique, soit d'une vision narcissique de son corps. Il est difficile d'expliquer la régression chez les élèves du groupe CO. Nous pouvons cependant poser l'hypothèse suivante : en s'attachant à dessiner plus de détails aux extrémités, pour le visage et les mains notamment, les élèves ont peut-être montré moins d'attention au tronc. Le même phénomène s'observe pour le cou.

Tableau 11: détails du tronc

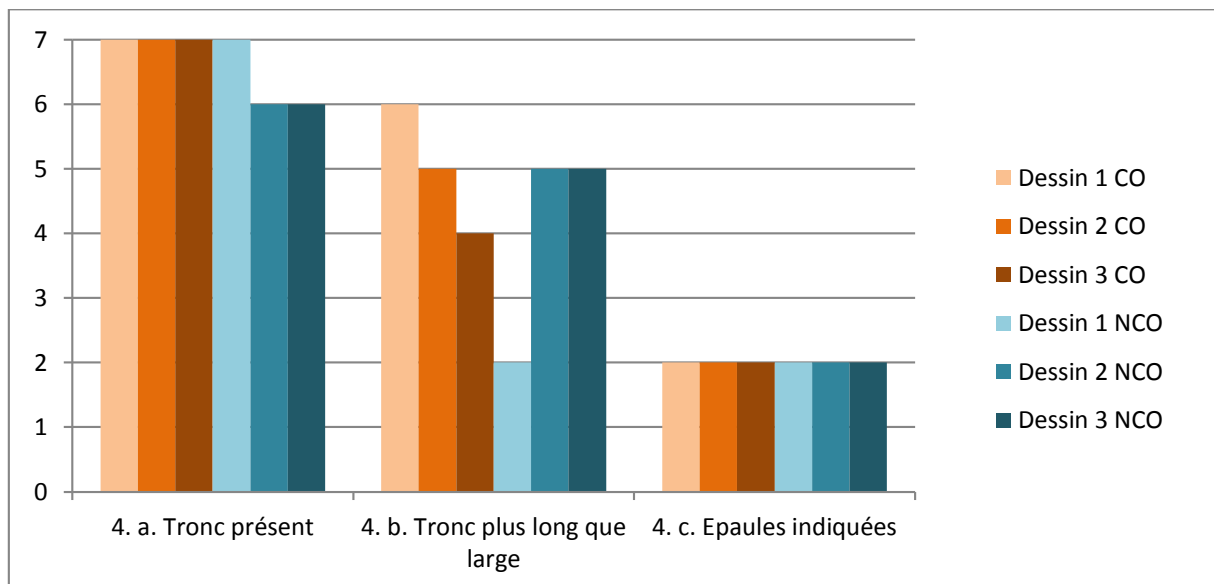
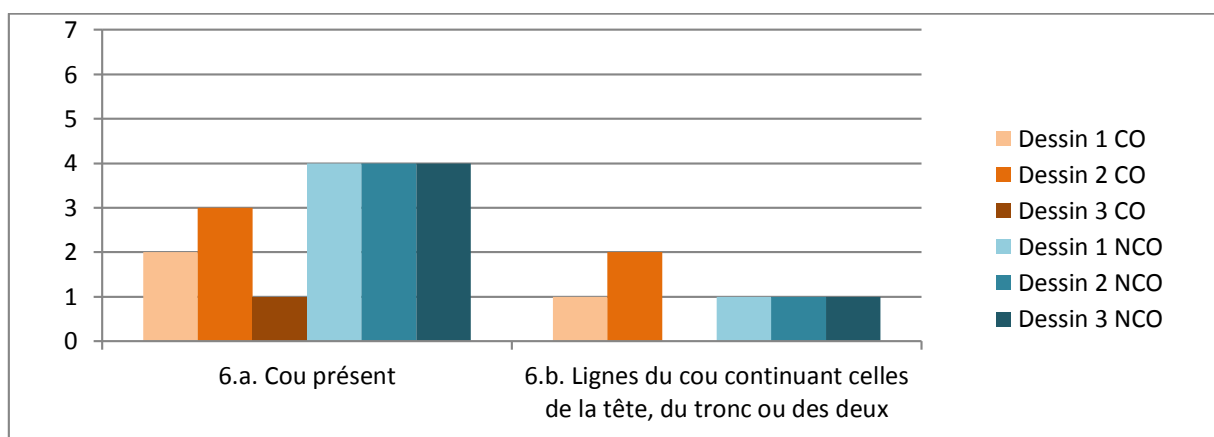


Tableau 12: détails du cou



Lorsque nous regardons les critères individuellement, nous constatons que les autoportraits en pied des élèves CO montrent plus de détails sur les extrémités du corps (par exemple présence de narines ou nombre de doigts). Cela semble démontrer que les activités d'expression corporelle et théâtrale que nous avons faites avec eux ont eu une incidence positive sur la représentation des extrémités. A contrario, une telle incidence n'est pas visible dans la représentation du cou et du tronc. Nous pouvons supposer que l'ordre des activités corporelles et théâtrales, qui commençaient par les extrémités et se recentraient sur le tronc puis sur le corps en son ensemble, a permis l'acquisition et la consolidation de la représentation des extrémités, mais que ce travail de consolidation n'a pas pu être fait ni pour le tronc ou le cou ni pour les proportions du corps. En effet, le temps très court entre les exercices et le dernier dessin n'a peut-être pas suffi aux élèves pour bien s'approprier leurs nouvelles découvertes.





Il ressort de nos observations que nous ne pouvons établir un lien entre la progression des dessins des élèves CO et le déroulement des activités.


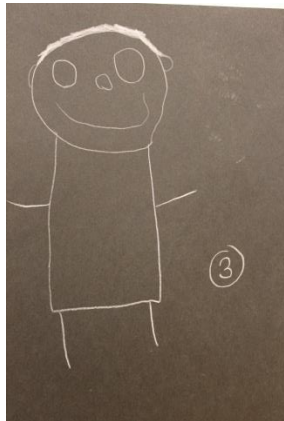
5.2 Analyse longitudinale

Afin de compléter notre analyse, nous avons décidé d'analyser les productions de deux enfants et de les comparer. Cette analyse longitudinale permettra également au lecteur de mieux se rendre compte de la manière dont nous avons procédé pour l'analyse des productions graphiques.

Nous avons porté notre choix sur ces deux enfants, car leurs premiers dessins présentent de nombreuses caractéristiques comparables. Cependant, l'élève F2 a participé aux activités corporelles, ce qui n'est pas le cas de l'élève G7. L'analyse de ces six autoportraits en pied montre bien à la fois le niveau moyen des productions graphiques des enfants de cet âge et l'évolution rapide qui peut se faire, quelles qu'en soient les causes.

Tableau 13: comparaison de l'évolution des dessins des élèves F2 et G7

Elève F2, 6 ans		Elève G7, 6 ans
	<p>Dans les deux cas, les principaux critères représentatifs d'une production graphique d'enfants de 6 ans sont présents.</p> <p>L'élève F2 présente un visage plus complexe avec des yeux possédant des pupilles et une bouche en deux dimensions. Les bras sont attachés à la tête.</p> <p>L'autoportrait en pied de l'élève G7 possède des oreilles et les bras sont attachés au tronc. Les productions des deux élèves présentent un vêtement non transparent.</p>	
	<p>Nous constatons déjà une importante évolution dans la production graphique de l'élève F2. La silhouette générale est complètement transformée. L'élève F2 complète son autoportrait en pied par un vêtement plus détaillé possédant un haut ligné et des pantalons. Nous notons également la présence de boucles d'oreilles.</p> <p>De son côté, l'élève G7 présente une variation de son autoportrait qui en garde les caractéristiques.</p>	

Elève F2, 6 ans	suite	Elève G7, 6 ans
	<p>L'élève F2 continue d'évoluer dans sa production graphique. Elle augmente la complexification de son autoportrait en pied en dessinant de manière plus représentative les membres supérieurs. Nous constatons la présence de mains différenciées des bras et comprenant chacune cinq doigts. Les cheveux encadrent complètement l'autoportrait en pied (pas figurés ici)</p> <p>L'élève G7, quant à lui, présente un autoportrait en pied moins complexe que les deux précédents. Les doigts ont disparu et le tronc n'est plus habillé. Cependant, la structure globale reste la même.</p>	

Interprétations :

Tableau 14: Interprétation de l'évolution des dessins des élèves F2 et G7

Elève F2, 6 ans	Elève G7, 6 ans
<p>Cette élève a beaucoup évolué dans sa production graphique. Dès son deuxième dessin, elle a sexué son autoportrait en pied (cheveux longs, boucles d'oreilles et vêtement triangulaire symbolisant une robe). Les activités corporelles semblent lui avoir donné une meilleure représentation d'elle-même, notamment au niveau de ses mains. Mais il est également possible qu'elle ait découvert de nouvelles habiletés motrices pendant ces six semaines.</p> <p>L'élève a modifié son type de dessin. L'évolution semble être permanente. Il est probable que le premier dessin soit son ancien type et qu'elle alterne encore un peu entre les deux, le temps de consolider son nouveau type.</p> <p>Cette élève a également complété son autoportrait en pied par des nuages dans le ciel. Toutefois, ces éléments de décor ne sont pas le fruit de nos activités, mais de son imaginaire.</p>	<p>Cet élève a probablement trouvé une représentation du bonhomme qui le satisfait pour le moment (conservation du type). Cette hypothèse se trouve renforcée par les autres dessins produits pendant les six d'expérimentation et qui présentent tous les mêmes caractéristiques.</p> <p>Nous pensons également que la légère régression dans le dernier dessin peut être attribuée à des facteurs environnementaux. C'était la dernière semaine avant les vacances de Noël et il y avait donc de la fatigue et de l'excitation.</p>

5.3 Analyse comparative des dessins 1 et 3 de l'élève F2

Analyse complète autoportrait en pied 1 : 12 pts

Nous allons maintenant analyser les autoportraits en pied numéro 1 et 3 de l'élève F2.

Tête

- 1. présence de la tête
- 7.a. yeux présents
- 7.b. nez présent
- 7.c. bouche présente
- 8.a. présence des cheveux
- 16.b. détail des yeux (pupilles)

6 pts

Bras

- 3. bras présents
- 10.a. doigts indiqués

2 pts

Tronc

- 4.a. tronc présent
- 4.b. tronc plus long que large
- 9.a. vêtements présents

3 pts

Jambes

- 2. jambes présentes

1pt



Figure 8: autoportrait en pied 1 de l'élève F2

Analyse complète autoportrait en pied 3 : 17 pts

Tête

- 1. présence de la tête
- 7.a. yeux présents
- 7.b. nez présent
- 7.c. bouche présente
- 7.d. nez et bouche indiqués en deux dimensions
- 8.a. présence des cheveux

6 pts



Bras

- 3. bras présents
- 10.a. doigts indiqués
- 10.b. nombre exact de doigts
- 10.e. mains représentées de façon distincte des doigts ou des bras.

4 pts

Tronc

Figure 9: autoportrait en pied 3 de l'élève F2

- 4.b. tronc plus long que large
- 5.a. bras et jambes attachés tous les quatre au tronc
- 9.a. vêtements présents
- 9.b. deux pièces du vêtement non transparentes

5 pts

Jambes

- 2. jambes présentes
- 12.c. proportions des jambes

2 pts

6. Conclusion

6.1 Vérification de la question et des hypothèses de départ

Dans notre travail, nous avons étudié l'influence de la pratique d'activités d'expression corporelle et théâtrale sur la représentation que des enfants de 4 à 6 ans ont de leur corps.

Notre hypothèse était que la pratique d'activités d'expression corporelle et théâtrale permettrait à l'enfant d'avoir une meilleure représentation de son corps. En effet, les activités d'expression corporelle offrent à l'élève l'opportunité de découvrir son corps, d'améliorer la compréhension de ses mouvements et de percevoir que son corps peut être un vecteur d'expression. L'enfant développerait ainsi une meilleure perception de son corps.

Afin de pouvoir étudier la perception que les élèves ont de leur corps, nous avons utilisé l'autoportrait en pied. En effet, l'enfant va utiliser dans son dessin la représentation qu'il a de son corps. Par conséquent, nous sommes partis du principe que plus un enfant aura une représentation complexe de son corps, plus son autoportrait reflétera cette complexité (même si, nous l'avons vu, le dessin de l'enfant ne transcrit pas complètement la représentation qu'il a de son corps). Nous avons donc pris l'autoportrait en pied comme indicateur de la représentation du corps. Nous avons utilisé le test de Goodenough pour analyser les dessins. Cependant, il est important de rappeler que le test de Goodenough nous donne une clé de lecture objective et technique sur une liste de points critériés. C'est un regard de chercheur qui se pose sur les créations des enfants. Dans le métier d'enseignant, il est évident que d'autres éléments complexifient la lecture du dessin, notamment l'originalité, la maîtrise de l'outil, l'expression du dessin, les commentaires de l'enfant face à sa production, la personnalité de l'enfant, le contexte.

Pour vérifier notre hypothèse de départ, nous avons réalisé une expérimentation durant six semaines dans deux classes de 2e HarmoS. Nous avons créé un cahier d'activités d'expression corporelle et théâtrale que nous avons mis en pratique avec huit élèves âgés de 5 et 6 ans. Afin de mesurer s'il y avait une évolution de la perception qu'ils ont de leur corps, nous leur avons fait faire trois autoportraits en pied, un avant de commencer le cahier d'activité, un au milieu et un à la fin. Huit autres élèves du même âge formaient le groupe témoin. Ils n'ont donc pas participé aux activités d'expression corporelle et théâtrale, mais ont fait les trois autoportraits.

Les résultats de notre expérimentation montrent qu'en moyenne les élèves du groupe ayant participé aux activités d'expression corporelle et théâtrale ont complexifié leurs autoportraits en pied au cours de l'expérimentation. Par contre, la complexité moyenne des autoportraits en pied des élèves du groupe témoin n'a pas évolué entre le premier et le troisième dessin. Nous avons donc observé que, dans le cadre de notre expérimentation, la pratique d'activités d'expression corporelle et théâtrale enrichit l'autoportrait en pied d'enfants de 5 à 6 ans. Par conséquent, nous pouvons en déduire que notre hypothèse de départ est vérifiée : les activités d'expression corporelle et théâtrale semblent améliorer la perception corporelle de l'enfant, ce qui se transcrit dans la représentation graphique de l'autoportrait en pied.

L'analyse plus détaillée des résultats montre que l'évolution des autoportraits du groupe ayant participé aux activités d'expression corporelle et théâtrale est particulièrement visible sur les détails des extrémités du corps, par exemple dans le nombre de doigts ou dans les détails du visage. A contrario, cette évolution est moins marquée au niveau du tronc ou dans la représentation du corps dans son ensemble. Cette constatation semble s'expliquer par l'ordre des activités que nous avons mises en place. En effet, notre cahier d'activité débutait par les extrémités du corps, pour remonter ensuite en direction du tronc, l'ensemble du corps étant abordé en dernier. Nous avons donc, sur la base de nos résultats, posé l'hypothèse que l'évolution de la représentation du corps chez l'enfant par la pratique d'activités d'expression corporelle et théâtrale demande du temps pour être assimilée et stabilisée. De plus, la répétition d'une activité semble permettre à l'enfant de faire évoluer efficacement la perception

qu'il a de son corps. Cependant et comme dit précédemment, nous n'avons pas pu constater de réels liens entre la progression des activités et l'évolution des autoportraits en pied.

6.2 Limites et ouvertures de notre travail

Notre travail souffre de limites, dues aux conditions de sa réalisation. Des expérimentations plus poussées permettraient d'approfondir notre question de recherche et de développer les résultats que nous avons obtenus. Nous présentons donc dans ce chapitre autant les limites et les fragilités de notre recherche que des pistes qui permettraient d'élargir et de compléter le sujet.

La première limite de notre travail a été le temps à notre disposition pour l'expérimentation avec les élèves. En effet, nous avons travaillé dans les deux classes durant six semaines. Ce laps de temps est très court. L'expérimentation sur une durée plus longue aurait permis de se rendre mieux compte de l'évolution de l'autoportrait chez les élèves pratiquants une activité d'expression corporelle et théâtrale régulière.

De plus, les trois autoportraits en pied ont été dessinés dans un intervalle de 6 semaines. La récurrence de cette tâche a pu engendrer une fatigue chez les élèves, qui n'ont peut-être pas porté la même attention à tous les dessins. Si les productions graphiques avaient été plus espacées, nous aurions peut-être eu une meilleure concentration chez les élèves.

Enfin, une expérimentation aussi courte ne nous a pas permis d'étudier de façon approfondie la question de la stabilisation des autoportraits. Il aurait en effet été intéressant de pouvoir vérifier notre hypothèse disant que pour que les élèves puissent assimiler et stabiliser les nouvelles connaissances de leur corps, il leur faut du temps et pouvoir répéter les mêmes exercices plusieurs fois. De même, il serait également intéressant de voir si l'évolution observée durant l'expérimentation a persisté après la fin des activités, ou si les nouvelles connaissances n'étaient pas assez stabilisées et qu'un nouvel autoportrait effectué maintenant donnerait des résultats identiques pour les deux groupes.

Nous avons effectué notre expérimentation sur un total de 16 élèves, dont 8 faisaient partie du groupe test. Le nombre réduit d'enfants a donc une incidence sur la fiabilité des résultats. En effet, dans ces conditions chaque sujet a une forte influence sur les résultats, ce qui peut amener à des biais. Pour obtenir des résultats fiables, un plus grand nombre d'élèves serait nécessaire. De plus, nous avons conduit notre expérimentation dans deux classes qui ne reflètent pas l'ensemble de la population que l'on peut rencontrer dans les classes. Le projet pour devenir plus solide devrait s'intéresser à un grand nombre de classes.

De même, notre analyse ne permet pas de montrer si le fait d'être spectateur a un effet sur la perception et la représentation du corps. Il faudrait avoir un troisième groupe composé d'élèves qui n'auraient pas pratiqué les activités corporelles et théâtrales, mais qui auraient été des spectateurs permanents lors de ces activités.

Enfin, toujours au niveau de l'expérimentation, il est important de noter qu'elle a été menée séparément dans les deux classes, par des personnes différentes. Chacun de nous s'est donc occupé seul des activités d'expression corporelle et théâtrale dans une classe. Si nous avons suivi le cahier d'activité pour que les exercices soient les mêmes dans les deux classes, chacun de nous a ajouté à la leçon sa propre personnalité et sa sensibilité. De plus, pour des raisons d'organisation les activités n'ont pas pu être effectuées aux mêmes dates et au même moment de la journée dans les deux classes. Les élèves ont donc été soumis à des facteurs extérieurs différents.

Au niveau de l'analyse des résultats, il est important de souligner une nouvelle fois que l'autoportrait en pied est un indicateur de la perception corporelle de l'enfant, non pas le reflet précis de celle-ci. Il serait dès lors intéressant pour approfondir la recherche de trouver d'autres indicateurs et de les tester.

De plus, si l'autoportrait en pied peut être considéré comme un indicateur de la perception corporelle, il faut néanmoins souligner que le dessin est un processus complexe. « Le dessin

peut être considéré comme le témoin de chacun des processus intervenant dans sa production (moteurs, cognitifs et émotionnels). » (Baldy, 2008, p.83).

Le dessin met donc, selon Baldy (2008), en relation tous les éléments du développement de l'enfant. Il apparaît comme une forme de synthèse. Il est par conséquent nécessaire de faire attention, lors de l'analyse du dessin de l'enfant. En effet, l'enfant n'a pas forcément un développement régulier et parallèle de ses compétences psychomotrices, cognitives et émotionnelles. De ce fait, un dessin exécuté avec difficulté peut refléter aussi bien un manque de maturité émotionnelle ou cognitive qu'une difficulté motrice à réaliser le tracé. Par conséquent, un dessin n'obtenant que peu de points au test de Goodenough (1956) ne signifie pas nécessairement que l'enfant a une mauvaise représentation de son corps, mais peut, par exemple, être le fruit de difficultés motrices.

C'est pourquoi nous avons envisagé lors de l'élaboration de notre expérimentation de nous entretenir avec les enfants pour qu'ils nous expliquent leurs démarches de création de leurs autoportraits en pied (par quoi ils commencent, qu'est-ce qui est difficile ?...). Cela nous aurait donné des détails supplémentaires sur le dessin ainsi que sur la perception que l'enfant a de son corps. En effet, un enfant ayant des difficultés à produire n'en a, généralement, pas pour juger. Selon Baldy, les enfants sont à même d'évaluer un dessin dès 4 ans. Progressivement, ils développent un esprit critique qui leur permet de juger un dessin, d'en expliciter les *erreurs* sans être capables, eux-mêmes de ne pas faire ces *erreurs* (par exemple les rabattements du réalisme intellectuel). Néanmoins, les moyens et le temps à disposition ne nous permettaient pas de relever un tel défi. En effet, il se serait avéré impossible de pouvoir, seul, interroger les huit élèves de notre classe lors de chacun des autoportraits. Nous aurions dû choisir moins d'élèves.

Les critères utilisés pour évaluer les autoportraits en pied sont objectifs, mais il demeure une subjectivité dans leur application. En effet, les nuances sont parfois infimes entre un point accordé et un qui ne l'est pas. Il serait intéressant dans un travail de plus grande envergure de demander à un plus grand nombre de personnes de juger les dessins. Cela permettrait aux chercheurs de confronter leurs résultats et d'étayer plus précisément les conditions d'acceptation d'un critère. L'argumentation et la discussion permettraient de cibler les critères complexes.

6.3 Place du théâtre à l'école

Au vu de notre recherche, faire des activités d'expression corporelle et théâtrale dans une classe de 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS s'inscrit comme une évidence dans le programme scolaire. Il est en effet important d'amener les élèves à pouvoir s'exprimer corporellement et ainsi acquérir une meilleure perception corporelle. Cela ne peut, en effet, qu'être bénéfique pour les autres apprentissages.

Si la mise en place d'activités d'expression corporelle et théâtrale peut paraître compliquée au premier abord (par exemple si on imagine la mise en scène d'une pièce de théâtre), nous avons voulu montrer, par la création de notre cahier d'activité, que des activités simples et ne demandant pas trop d'investissement ni en temps et ni en matériel peuvent être mises en place. De plus, celles-ci répondent aux objectifs du Plan d'Etude Romand.

Au vu des résultats de notre recherche, nous espérons que notre travail contribuera, même modestement, à permettre à la pratique d'activités d'expression corporelle et théâtrale de se faire une place plus importante dans l'école d'aujourd'hui.

6.4 Perspectives

Pour nous, le théâtre s'inscrit dans une continuité des apprentissages. Il sera présent dans nos futures classes. Nous étions déjà convaincus des bénéfices du théâtre et de l'art en

générale à l'école. Cependant, il sera intéressant de travailler le théâtre sur une période d'une année ou de deux ans. Le travail pourra être mis en place de manière plus conséquente à raison de deux fois par semaine 20 à 30 minutes par exemple.

Nous pensons qu'il pourrait se dérouler comme suit. D'abord, nous pensons qu'il est indispensable de travailler la respiration de l'enfant. L'enfant doit prendre conscience que son corps bouge même lorsqu'il ne fait rien. Il doit se centrer sur son corps et l'investir. Grâce à cela, l'enfant conscientise son existence. Ensuite, l'enfant doit apprendre à bouger et à créer avec son corps. Les exercices doivent être répétitifs pour avoir un sentiment de sécurité mais aussi progressifs pour éviter l'ennui. Ces exercices-là prennent une place très importante dans le travail. Au travers de ce premier axe, l'enfant se cherche et se rencontre. Il fait connaissance avec son entier. Dans cette perspective, l'enfant doit aussi apprendre à regarder l'autre, à coopérer et à construire avec l'autre. Ce deuxième axe s'inscrit comme une évolution. En effet, dans notre recherche, l'enfant travaille avec l'autre mais il serait indispensable d'aménager plus de temps où l'enfant est « spectateur ». De ce fait, l'enfant peut observer ce que l'autre fait afin de se créer un imaginaire.

De plus, nous pensons que la représentation devant un public motive les élèves. Il serait important d'aboutir à quelque chose de concret afin de le présenter.

7. Références

7.1 Bibliographie

7.1.1 Le dessin d'enfant

Baldy R (2008). *Dessine-moi un bonhomme. Dessins d'enfant et développement cognitif*. Paris : Ed. In Press.

Bédard N. (2009). *Comment interpréter les dessins d'enfants*. Genève : Ed. Ambre.

Crotti, E. & Magni, A. (1998). *Gribouillages le langage secret des enfants*. Saint-Julien-en-Genevois : Ed. Jouvence.

David, R. (1998). *La découverte de votre enfant par le dessin*. Paris : Ed. Archipel.

Goodenough, F. L. (1956). *L'intelligence d'après le dessin. Le dessin du bonhomme*. Paris : PUF.

Greig, P. (2000). *L'enfant et son dessin Naissance de l'art et de l'écriture*. Ramonville-Saint-Agne : Editions Eres.

Luquet, G.H. (1927). *Le dessin enfantin*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé S.A.

Royer J. (1995). *Que nous disent les dessins d'enfants ?* Paris : Hommes et perspectives.

Wallon Ph. (2001). *Que sais-je ? Le dessin d'enfant*. Paris : PUF.

7.1.2 Théâtre

Bretos L. (2006). *Enseigner le théâtre à l'école*. Paris : scérén.

Coulon A. (2005). *Théâtre aujourd'hui N°10, l'ère de la mise en scène*. Paris : scérén.

Degaine A. (2000). *Histoire du théâtre dessinée, de la Préhistoire à nos jours, tous les temps et tous les pays*. Paris : Nizet.

Diggelmann G. (1999). *Le Corporal. Ouvrage pratique d'expression orale*. Lausanne : LEP.

Faure F. (2002). *50 activités de jeux dramatiques en EPS*. Limoges : CRDP du limousin.

Gwénola D. (2003). *Ô théâtre*. Paris : scérén.

- Landier J.-C. & Barret G. (1999). *Expression dramatique. Théâtre*. Paris : Hatier.
- Paoletti, R. (2003). *Education et motricité : l'enfant de deux à huit ans*. Paris : DeBoeck université s.a.
- Renoult N. et B. & Gautier P. (1992). *L'enfant et le théâtre. Techniques d'expressions au service de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Vallon C. (1998). *Le théâtre pour enfants. Guide pratique*. Lausanne : Ed. Favre.

7.1.3 Autres

- Breton, S. (1996). *Le corps et ses représentations avec les 4/5ans*. Paris : Nathan.
- Charmillot, M. (2007). *Références bibliographiques de documents électroniques*. Genève : Université de Genève, FAPSE. Section des sciences de l'éducation.
- De Lièvre B. & Staes L. (2000). *La psychomotricité au service de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck & Belin.
- Dropsy J. (1996). *Vivre dans son corps. Expression corporelle et relations humaines*. Genève : Ed. I.E.S.
- Dolto, F. (1992). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Seuil.
- Friedrich J-M. (2004). *Le corps et ses représentations avec les 5/6 ans*. Paris : Nathan.
- Hegel G.W.F. (1997) *Esthétique T.2*, Paris : Le livre de poche.
- Kant E. (2000). *Critique du Jugement*. Paris : Flammarion.
- Krings F. (2009). *Psychomotricité à l'école maternelle, les situations motrices au service du développement de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck
- Pelgrims, G. (1999, janvier). *Adaptation en langue française des normes de publication liées aux références de l'American Psychological Association*. Manuscrit non publié, Université de Genève
- Pelgrims, G. (2003). *Références bibliographiques : guide pour les travaux universitaires en Sciences de l'éducation*. Genève : Université de Genève, FAPSE

7.2 Sites internet

Entretien avec Philippe Meirieu recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient. Théâtre et transmission. Conférence donnée au stage national du Pôle National de Ressources THEATRE, mars 2004 : consulté le 20 mars 2013

<http://meirieu.com/ARTICLES/THEATRE%20ET%20TRANSMISSION.pdf>

WIKIPEDIA / classification des arts / histoire du théâtre : consulté du 10 janvier au 22 mars 2013

www.wikipedia.org

ANNEXES

Mémoire professionnel

« Expression et éveil des perceptions corporelles en regard du dessin du bonhomme chez l'enfant entre 5 et 6 ans »

Annexes du travail de
Fragnière Alexandre et
Vuillaume Amandine

Porrentruy, 2013

Canevas d'entretiens relatif aux recherches exploratoires du mémoire professionnel

A. Introduction

1. Présentation de notre projet en quelques mots
2. Qui êtes-vous (nom, prénom si en accord) métier, nombre d'années de pratique ?
3. Quels rapports avez-vous avec les enfants ?
4. Comment côtoyez-vous les enfants ?

B. Arts et école

5. Comment justifieriez-vous les arts et l'école ? Les arts dans l'école et plus particulièrement le théâtre dans l'école ?
6. Pensez-vous que le théâtre a un apport bénéfique pour l'enfant ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?
7. Avez-vous déjà mis en place des activités théâtrales à l'école ?
8. Quels en sont les difficultés, les avantages, les bénéfices ?
9. A la vue du programme que nous allons mettre en place, que pensez-vous que cela puisse apporter aux enfants ?
10. Est-ce pertinent ?
11. Voyez-vous des éléments non pertinents et pourquoi ?

C. Représentation

12. Comment l'enfant perçoit-il son corps entre 4-6 ans ?
13. Quels sont les facteurs/les activités déjà mis en place par l'école pour améliorer les représentations et les perceptions de l'enfant ?
14. Qu'en est-il avec le PER ?
15. A quelle fréquence faites-vous dessiner les enfants ?
16. Sont-ils toujours sous consigne ?
17. Dans quelle mesure les enfants sont-ils libres dans leurs dessins ?

Retranscription d'entretiens relatifs aux recherches exploratoires du mémoire professionnel

Porrentruy, le 22 septembre 2012

Madame Sarah Gigon-Berdat

- *Avez-vous tous les jours des contacts avec les enfants ?*
- Oui.
- *Faites-vous actuellement du théâtre avec les enfants ?*
- Non.
- *Est-ce par choix ?*
- Non c'est par un changement de voie professionnelle. Je suis enseignante spécialisée. J'ai participé à l'élaboration d'un programme P3 en promotion santé et aspects liés au développement personnel. À la suite de cela, j'ai formé les enseignantes. Depuis 24 ans, je côtoie des enfants tous les jours.
- *Comment justifiez-vous les arts dans l'école et plus particulièrement le théâtre ?*
- Je pense que c'est une nécessité. En fait je pense que c'est un éveil à la culture en proposant des activités artistiques à l'école. Je pense qu'on apprend aux enfants à s'exprimer par le biais de la créativité et à penser. C'est une ouverture au sens large qui est une forme d'apprentissage. Mettre en lien ce qu'on connaît de la vie et du monde pour exprimer créer et en faire quelque chose. Mettre du sens derrière ce qu'on sait. C'est une mise en pratique des apprentissages et s'exprimer en tant qu'individu et notamment créer et apprendre.
- *Et le théâtre en particulier ?*
- Il y a l'ouverture au sens large. Il est important de savoir qu'il y a différents types d'écritures et de moyens de s'exprimer. En tant qu'individu on peut s'inscrire dedans ou pas par le théâtre, mais aussi par le dessin ou en étant simplement spectateur. En se nourrissant d'expositions ou autres cela permet de se construire en tant que personne. Il y a aussi un rapport aux ressentis. Il faut laisser la place pour ressentir des choses. Il y a tout ce qui touche aux émotions qui peuvent être développé au travers de l'art. Là, on touche à des aspects de la personne qui sont aussi très importants parce que je pense que si on est éveillé au plan émotionnel, on peut acquérir des savoirs purs avec plus d'aisance. Moi je trouve que c'est central et fondamental pour la construction de l'individu. Je parle de l'éveil à tous les arts.

Après, le théâtre à l'école, je pense que c'est une branche qui ne s'enseigne pas facilement. On touche à beaucoup de choses quand on parle de théâtre. On touche en premier lieu à la personne, à l'être. C'est important de bien mener le théâtre, parce que, quand on touche à l'être dans sa globalité, on propose l'expression de l'émotion et c'est une forme de mise à nu.

Même au travers des textes qu'on va choisir ou que l'enfant va écrire, il se livre, il lâche des choses. Le rôle du formateur en théâtre c'est d'accompagner l'élève à se découvrir, à oser le faire s'exprimer ou oser ne pas s'exprimer. Qu'est-ce que je donne, ou pas ? Et en même temps, c'est aussi accompagner tout cela en tant que responsable du parcours. Il y a très vite des mises en danger face aux autres. On doit donner les outils et assurer la sécurité afin que les acteurs puissent aller où ils veulent. C'est très difficile, mais c'est aussi un épanouissement de l'être.

Pour que ce soit un épanouissement, il faut des garde-fous.

- *Vous avez donc mis en place des activités théâtrales uniquement comme cours facultatif ?*
- À l'école enfantine, je mettais en place une représentation chaque année. J'ai donné des cours de théâtre dans tous les degrés. L'objectif de présentation était toujours là en fin de formation.
- *Quelles sont les principales difficultés pour l'enseignant ?*
- En tant qu'enseignant, il faut être juste. C'est un travail très fin. Je pense que le théâtre avec des petits c'est travailler sur leur être et ça s'inscrit d'abord dans le corps, puisqu'ils sont plutôt dans le kinesthésique à cet âge-là. Même avec les adultes, je travaille toujours d'abord au niveau du corps. Le texte, c'est vraiment ce que j'aborde en dernier dans le travail de l'acteur. Ce qu'il faut c'est être vraiment dans son être. Il faut être installé dans sa personne. Pour les petits, c'est un travail autour du corps, du mouvement et de l'émotion. L'émotion devient le deuxième axe. Le corps, le rythme, le rapport à soi, le rapport aux autres et enfin le rapport aux spectateurs. Après, il y a l'être au niveau émotionnel. Qu'est-ce que me fait plaisir ? Qu'est-ce qui ne me fait pas plaisir ? Ce que je ressens : je suis détendu ou stressé. Je travaille les états avec moi-même et dans la relation aux autres. Je travaille aussi en groupe pour créer des émotions avec une énergie de groupe. C'est aussi apprendre à se connaître.
- *Quels sont les avantages à travailler avec des petits ?*
- C'est vraiment l'enjeu lié au corps. Je travaille beaucoup sur l'intuition, sur l'instinct. Plus tard on a des codes d'expressions et on a déjà des clefs de fonctionnement, alors que le petit enfant vit juste son être. Les petits ont moins peur du regard. Le rôle du formateur c'est de veiller au respect de chacun pour qu'il puisse se construire. L'intérêt chez les petits c'est la spontanéité, le rayonnement, l'énergie, la pureté. Le formateur doit savoir vivre et entendre les propositions de chacun, mettre en avant et en forme des compositions. Le rapport au jeu est intéressant. Le formateur doit faire des jeux symboliques des enfants un jeu théâtral. Et à partir de ce jeu symbolique aller vers une prise de conscience. Qu'est-ce que je veux donner aux autres ? Il y a cette force du jeu.
- *À quoi faut-il faire particulièrement attention lors du processus de création ?*
- Ne jamais les mettre en danger face à eux, ni face à leurs copains, ni face au public et avoir des petites ambitions. On leur donne envie de faire quelque chose d'eux. On les stimule dans un cadre sécurisant. On est un guide. On donne

l'impulsion. On doit définir un projet qui doit être large. Il faut faire de l'art, faire du beau.

- *Comment l'enfant perçoit-il son corps ?*
- La représentation du corps est liée à la représentation de l'être, son être intime. Il y a de grandes variations entre chaque enfant. Je ne pense pas que l'enfant perçoive son être comme un tout. Pour lui, c'est le mouvement et le rythme qui est important. Par exemple, il sent son cœur qui bat, il fait les rythmes de marche avec les bras. Importance de la notion de rythme dans le corps, donc dans le mouvement. Ce corps qui est un tout. L'enfant prend conscience qu'il va bouger un bras ou une main. Il joue avec les variations. Il se perçoit comme un tout ou comme des parties. C'est intéressant de travailler autour du corps comme un tout, de travailler les sensations, la globalité du corps et de développer la sensibilité. On affine les perceptions corporelles. On joue à l'*ours mou* ou à la *petite fille apeurée*. À leur âge, il n'y a pas trop de limites. Jouer avec la voix aussi permet une prise de conscience des éléments qui font le corps. C'est un tout composé des parties.
- *Quelles sont les différences entre aujourd'hui et il y a 20 ans ? Les enfants se connaissent-ils mieux ?*
- Je pense qu'aujourd'hui les enfants sont plus dans l'intellect. Ils ont moins d'expériences au niveau corporel et je pense qu'ils habitent moins leur corps. Ils sont beaucoup plus vite dans l'abstraction, dans les concepts. Ils faisaient plus d'expériences corporelles il y a 20 ans.
- *Faites-vous dessiner les enfants en autoportrait ?*
- Oui, une fois par mois. C'est un moyen de se centrer sur soi et de se définir. On voit comment l'enfant se perçoit. Pour voir comment les enfants évoluent, il faut leur donner très peu de consignes. Je pense que je dis à l'enfant : « *Tu te dessines toi.* » Si le dessin n'évolue pas, je travaille autour du corps. Pour le travail autour du dessin, j'utilise toujours la même feuille, le même rituel. Pour finir, je pense que le corps c'est un tout. Il y a des entraînements par la gym et par le théâtre. Je pense qu'on peut beaucoup entraîner le développement psychique et émotionnel, mais, parfois, ça ne libère pas les choses qui sont bloquées dans le corps. Avec les petits il y a peut-être moins de barrières et on peut mieux avancer. L'enfant possède sa propre identité et on ne peut pas aller au-delà de ce qu'il veut donner.

Retranscription d'entretiens relatifs aux recherches exploratoires du mémoire professionnel

La Chaux-de-Fonds, le 17 octobre 2012

Madame Catherine Oppliger

- *On a pris contact avec vous, c'est plutôt pour votre travail en tant que rythmicienne avec des enfants préscolaires.*
- J'ai des groupes au Conservatoire. Je commence avec les enfants de trois ans, l'année avant qu'ils entrent en première année HarmoS. En principe le groupe d'âge que j'ai le plus fréquemment c'est 1-3 HarmoS.
- *C'est là que vous côtoyez des enfants ?*
- Oui.
- *Avez-vous d'autres cours avec eux ?*
- Non, plus maintenant. J'ai donné des cours mais plutôt de solfège et d'instruments mais c'est moins corporel.
- *Des enfants entre 1-3 HarmoS pendant 45 minutes par semaine ?*
- Oui.
- *Vous n'avez pas d'autres formes de contacts avec des enfants ?*
- Non.
- *Concernant les arts et l'école, comment justifieriez-vous les arts à l'école, les arts dans l'école et plus particulièrement le théâtre à l'école, les activités corporelles?*
- Pour moi, c'est clair par rapport au contexte dans lequel j'enseigne qui est le Conservatoire. Ce sont les enfants dont les parents les ont inscrits. De par mon expérience professionnelle, j'ai eu à travailler dans des classes enfantines dans le canton de Vaud. J'avais une fois par semaine des classes enfantines, sachant que, dans le canton de Vaud, une leçon de gymnastique sur trois est focalisée sur la rythmique. Je vois bien l'importance de ce type de cours à l'école enfantine dans la perspective de s'approprier son corps, dans la vision que vous avez-vous de percevoir son corps pour savoir l'utiliser. Plus tard, l'enfant aura aussi une représentation par le dessin ou par autre chose, mais, pour moi, dans les premières années, l'expression corporelle est fondamentale. Ça l'est aussi après, quand l'enfant travaille avec son corps en gym ou dans d'autres activités de motricité plus fine. Il faut toujours rester en contact avec son corps qui est son premier outil. Les apprentissages fondamentaux (lecture, écriture, math...) passent, sans aucun doute, d'abord par le corps, notamment par le mouvement. D'une manière globale,

l'éducation psychomotrice est fondamentale dans ces degrés-là. L'utilisation du corps dans l'espace est un des piliers de l'apprentissage. Après c'est aussi dans le PER, mais ce n'est pas beaucoup développé. On peut retrouver ça dans les textes d'introduction pour les premiers degrés. Il faut respecter le développement psychomoteur.

- *Vous nous dites que l'art fait partie de la culture, pour vous ça veut dire quoi ?*
- Quand je parle de culture, pour moi, si je prends d'une manière concrète mes cours, on emploie de la chanson. On aura donc du répertoire qu'il soit contemporain ou ancestral, des rondes, des chansons, des danses et des musiques que je fais écouter. Selon moi, c'est un accès à la culture. Après il y a aussi comment je bouge avec cette musique. Ce sont aussi des codes d'expression que je transmets dans mes cours.
- *Dans quel sens aborderiez-vous la créativité. Est-ce que vous pensez que la créativité c'est de l'originalité et de la création ou de la résolution de problèmes ?*
- Je pense que c'est vraiment les deux, parce que, pour moi, c'est important de développer la résolution de problèmes, que chaque enfant, à partir d'une situation, puisse développer sa propre solution, sa propre stratégie, sa propre réponse. Mais c'est aussi inventer, créer, faire quelque chose de nouveau, produire un geste un son, une expression une chose en groupe. La créativité c'est inventer en partant de rien et, en testant l'activité, se poser des questions. Créer du nouveau, c'est pour moi très important parce qu'on base beaucoup l'éducation sur l'imitation de modèles. C'est important aussi, mais la création de choses inédites c'est tout aussi important. Dans notre époque c'est de plus en plus important d'être créatif, car on ne peut plus toujours imiter ou refaire ce qui a été fait avant. Tout change très vite et on doit s'adapter et donc de trouver des solutions adéquates à des situations nouvelles.
- *Vous pensez qu'un enfant passe par la créativité pour créer son schéma corporel ? Quel est le lien entre créativité et schéma corporel ? Est-ce par l'effort, l'exercice qui va se constituer une connaissance sensorielle ?*
- Moi je crois que ce qui est très important c'est l'exploration de toutes les possibilités que son corps a. Et, à cet âge, c'est génial de voir la curiosité avec laquelle ils essaient. Ils sont comme émerveillés par des découvertes. Je trouve que c'est vraiment très important de donner une large part à cela, de se demander : « *avec ton corps qu'est-ce que tu peux faire ?* » que ce soit à travers un objet, une musique ou en groupe et de voir que tel et tel a trouvé cette solution et que tel autre en a trouvé une autre et que moi j'en propose encore une autre. Après en s'appropriant les idées des autres, en faisant par imitation ou en ajustant, on arrive encore à créer quelque chose de différent. L'apport du groupe est important. L'enfant seul peut se tester et s'amuser, mais le travail en groupe donne davantage de possibilités, d'imagination, d'idées et surtout de plaisir. (...)
- *Quels sont les apports bénéfiques de toutes ces activités corporelles pour l'enfant ?*

- On parle globalement. L'idée que l'enfant prend plaisir à découvrir son corps. Il aime refaire ce qu'il sait déjà et il aime maîtriser les actions. Je le vois dans des choses simples, ils sont contents d'être dans cette jouissance d'avoir réussi. Cela les rassure. Emmagasinier des expériences c'est important et cela contribue à augmenter leur confiance en eux. Cela se voit dans leurs corps. On le voit dans leur plaisir. Certains enfants ont peur de ne pas réussir et donc ils s'empêchent d'essayer. D'autres n'ont que faire de la réussite et ils essaient. Prendre confiance en soi, c'est s'habituer au regard de l'autre, chercher à mettre en discussion comment je me montre par rapport à l'autre que ce soit verbalement ou corporellement. Quand on parle de présentation, c'est une sorte de pierre qui va marquer ce moment-là et qui compte vraiment pour l'enfant. Le spectacle permet la mémoire. C'est un bagage pour la suite. C'est aussi un point final pour le projet.
- *Vous avez mis en place des activités théâtrales à l'école, nous aimerions savoir dans quels degrés ?*
- Souvent dans les degrés 1-2H, afin de participer au spectacle d'école, mais également au Conservatoire.
- *Vous faites cela de façon régulière ?*
- Oui.
- *Quels sont les difficultés, les avantages et les bénéfiques de ces activités corporelles ?*
- Difficultés dans le processus de création et de mise en place dans une séquence. Quand on fait un spectacle, il y a des moments difficiles parce qu'il faut répéter un peu plus, parfois dans un endroit un peu différent, avec des partenaires différents. À cet âge-là, ce n'est pas évident car, parfois, les enfants n'en comprennent pas le sens et peuvent perdre patience. Je ne vois pas d'autres grandes difficultés.
- *On peut trouver des difficultés dans le cadre, mais aussi au niveau de la construction des exercices, de la séquence et avec les enfants.*
- Pour la séquence, on les a aussi dans d'autres domaines. On a des groupes hétérogènes. On met en place des activités différenciées, surtout pour les élèves qui ont des problèmes qui les handicapent. Par exemple, ils ne peuvent pas sauter. Ça se remarque de suite. Il faut donc être vigilant par rapport aux moqueries. J'arrive souvent à relativiser un handicap en faisant des activités très variées qui permettent de valoriser l'enfant dans un autre domaine : par le chant, l'imitation de rythme, etc. On se rattrape ou on est plus à l'aise. Il faut dédramatiser le sentiment d'échec. Dans mon cours, il n'y a pas d'enjeux de promotion. Cela rend la tâche plus facile. Cependant, je me fixe quand même des objectifs et j'en parle aux parents si j'en vois qu'il y a des problèmes. Cela permet une liberté pour la manœuvre et on peut utiliser différents chemins.
- *Vos cours sont-ils sur toute l'année ?*
- Oui et, en général, les enfants restent deux ans dans mon cours.

- *Parlons des avantages.*
- Moi je travaille dans le sens dans une visée musicale, c'est important de développer l'oreille, l'aspect social et l'aisance dans le corps. Je le dis aux parents, ici l'enfant vient pour s'intégrer au groupe. L'enfant apprend toutes sortes de compétences transversales, passer son tour, regarder l'autre se produire. Pour moi c'est très important même si ce n'est pas pour cela que les enfants sont inscrits au début.
- *Ça apporte quoi à l'enfant en termes de développement ?*
- De la coordination et une plus grande aisance et maîtrise du tonus de certains gestes.
- *Est-ce qu'il peut acquérir les connaissances de son schéma corporel ?*
- Oui, avec des chansons à gestes. En déplaçant un objet avec une partie du corps, il va donc se mettre dans une position et devra citer la partie du corps. Ainsi il l'active consciemment par l'acte et la parole. Chercher les possibilités avec le corps des parties du corps. D'abord il y a une phase instinctive ou l'enfant essaie puis on affine le geste et, finalement, on verbalise. Mettre les mots sur les gestes permet de les conscientiser.
- *Comment un enfant entre 4-6 ans perçoit-il son corps ?*
- De manière globale et pas très précise. Un peu comme un gros paquet. Ils se déplacent à la manière d'un bonhomme Michelin. Plus ils grandissent plus ils ont d'aisance. Ils ne mobilisent plus que les parties qui sont impliquées dans le geste.

Dans le dessin du bonhomme et dans la façon de bouger, on trouve des similitudes. D'abord l'enfant dessine un rond. Donc c'est comme un gros paquet. Il marche de façon abrupte. Il se fait des croche-pieds et ensuite il dessine des membres et devient plus à l'aise avec son corps pour se déplacer.

Ce que je trouve intéressant chez les tout petits, c'est qu'ils ne prévoient pas la conséquence de leurs actions. Ils ne voient pas les gens devant eux par exemple. Le rôle de l'enseignant est de prévenir les dangers. On analyse ; on leur dit : « regarde, fais attention, observe ». Il faut verbaliser pour que certains comprennent. Certains peuvent avoir une conscience de prudence.

- *Comment faire avec les enfants pour faire un feedback ?*
- C'est très intéressant. Je crois qu'il y a un stade où la verbalisation, c'est trop tôt. J'avais une équipe d'enfants qui avaient juste 4 ans. L'idée c'était de marcher de manières différentes. J'avais pris l'idée de changer de souliers : souliers de ski, de danse, de marche...et d'associer à cela au piano. Je jouais la musique des pieds et rapidement je n'avais plus besoin d'évoquer. En entendant la musique, c'était facile. Je leur ai demandé : « Comment vous avez fait pour suivre ? » Ils ont répondu : « ben on a fait. » parce que, à leur stade, ils n'arrivaient pas à expliquer. Je dirais qu'à cet âge-là la verbalisation n'est pas mise en place. Elle viendra peut-être dans une année. Mais, à ce stade-là, ce qui est important, c'est qu'ils perçoivent les différences et les traduisent en mouvement. Ils vont sur le chemin et on peut les aider. Il faut définir à quels moments ils doivent verbaliser ou pas. Moi, j'attends trop

des enfants une réponse verbale. Ce qui est important, c'est qu'ils découvrent leurs corps et qu'ils l'intègrent à leur manière. On travaille avec la perception, le ressenti. En 2H, on demande aux élèves de dire, ou on verbalise pour aider, ou ceux qui regardent doivent dire ce qu'ils ont vu. Il faut dire plus que : « c'était bien ou pas bien » Il faut une observation précise. Les enfants commencent à critiquer avec des critères d'observation. Le rapport entre le dessin et comment l'enfant se sent dans son corps, comment il se le représente, entre certainement en corrélation, mais il y a aussi beaucoup d'autres facteurs qui entrent en jeu : la motricité, le contexte, la manière de poser la question...

La sieste

L'histoire du petit garçon et de la petite fille qui respiration.

Un petit garçon et une petite fille étaient couchés dans l'herbe. Ils sentaient la rosée mouiller leurs dos, leurs jambes et leurs pieds.

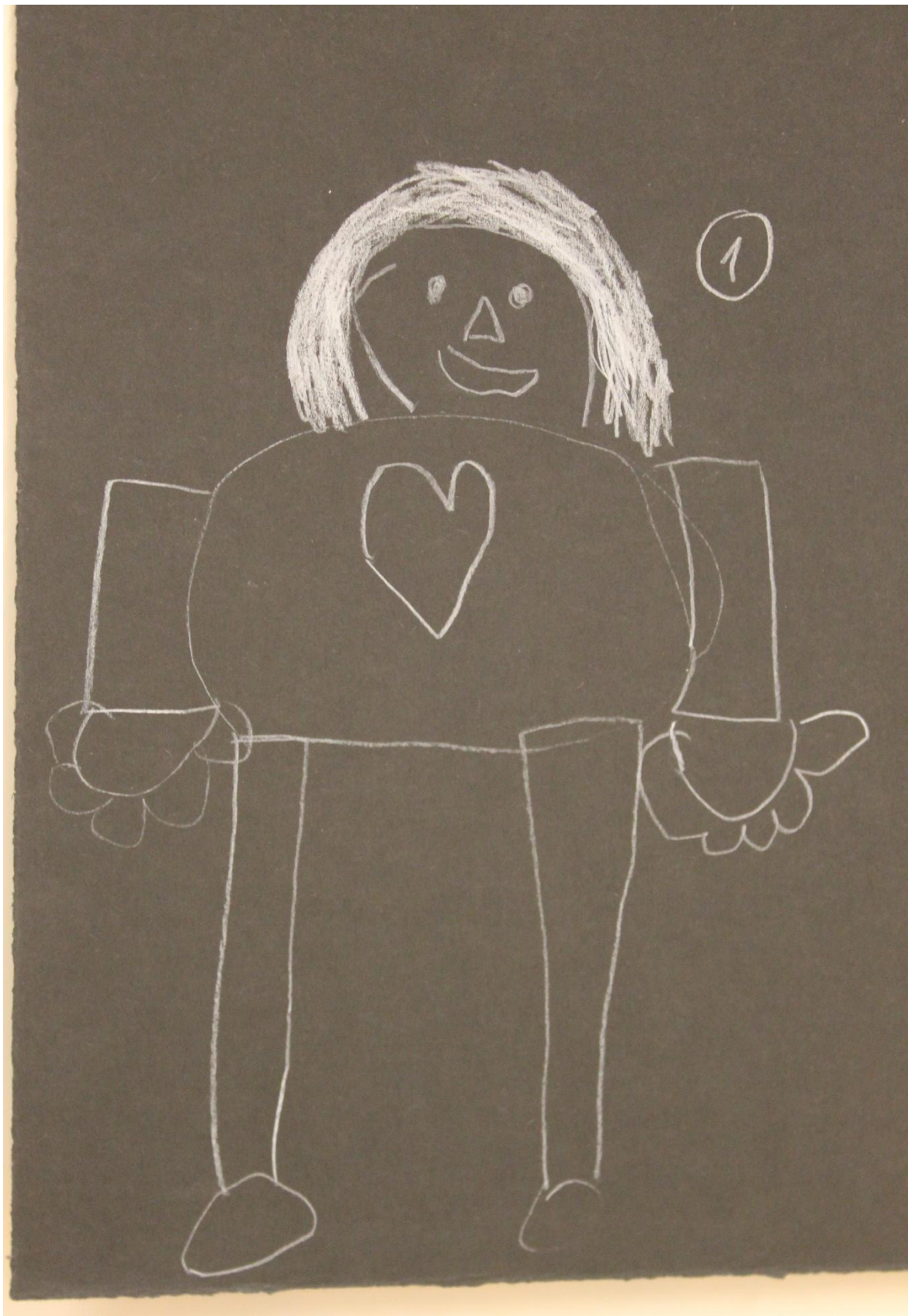
Alors qu'ils respiration profondément, ils sentirent une fourmi monter sur leur pieds, leurs jambes, leurs ventres, leurs bras, leurs doigts. Puis deux fourmis parcoururent leurs pieds, puis trois, puis quatre, puis cinq, puis dix. Dix petites fourmis parcoururent les pieds, puis montèrent dans les jambes et sur le ventre. Elles coururent sur le torse et sur le cou pour arriver sur les épaules, les bras et la tête.

Les deux enfants s'endormirent en compagnie des fourmis. Etrangement, ils firent le même rêve. Les fourmis s'étaient transformées en petits lapins qui courraient sur toutes les parties de leurs corps. Les lapins sautaient d'un pied à l'autre, montaient sur les chevilles et les genoux puis se faufilaient jusqu'au nombril. Là, ils s'arrêtèrent un instant. Ils réchauffèrent le ventre des enfants. Et pouf ! Ils disparurent. Dans ce rêve étrange, les enfants aperçurent des éléphants qui courraient à toute vitesse dans leur direction. Au moment où les éléphants arrivaient pour écraser et piétiner les enfants de la tête aux pieds. Boum ! Les enfants se réveillèrent.

Alors, les deux enfants engourdis par le sommeil s'étirèrent et baillèrent à grande bouche pour enfin ouvrir les yeux. Dans un élan de joie, ils partirent dans un grand éclat de rire.

Pendant toute la durée de la lecture, les enfants imaginent qu'ils sont les enfants de l'histoire et reproduisent les gestes de ceux-ci. Par contre, ils doivent imaginer les fourmis, les lapins ou les éléphants.

Annexe 5 Dessins 1 Elèves ayant participé aux activités corporelles



CO F1 Dessin 1



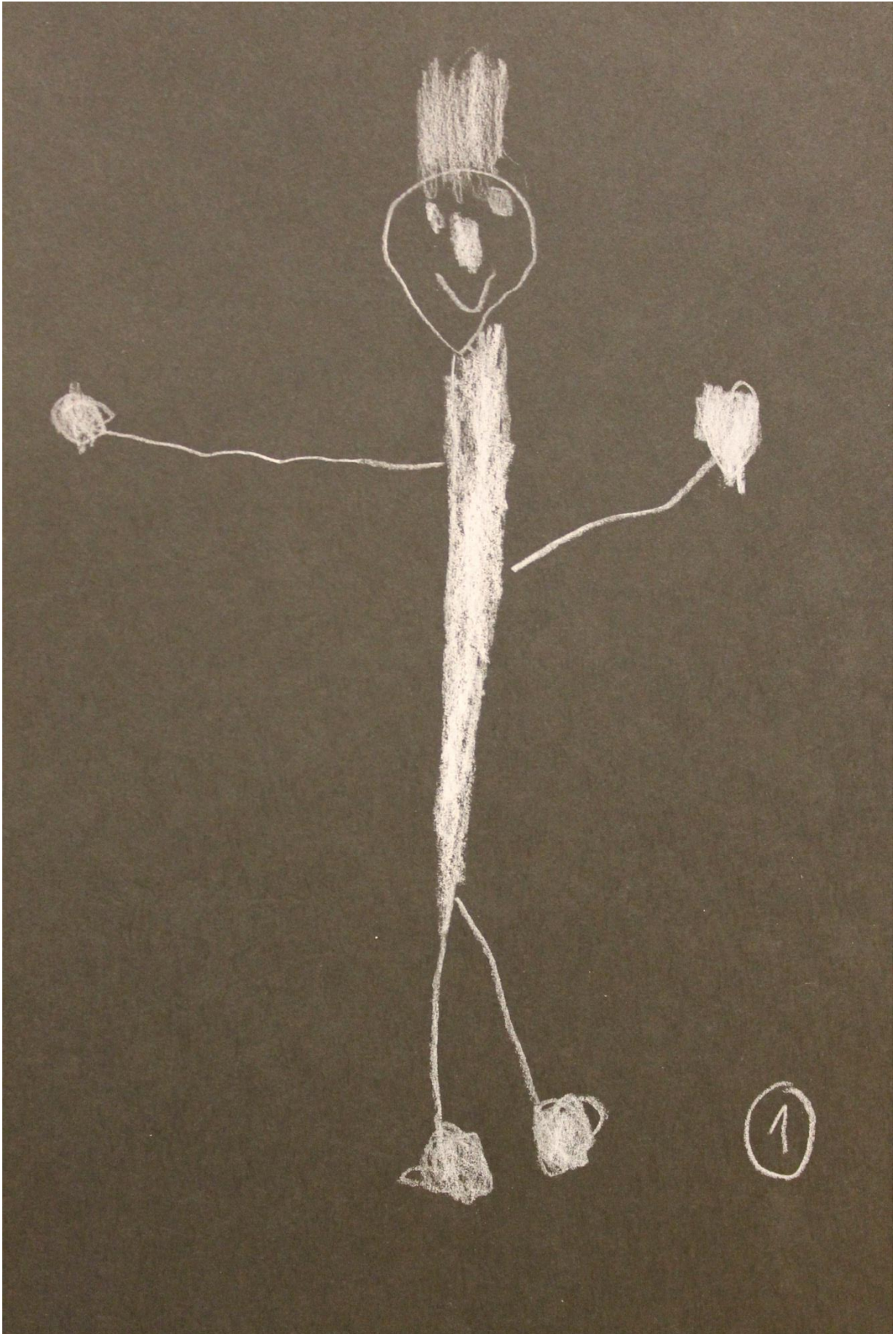
CO F2 Dessin 1



CO G2 Dessin 1



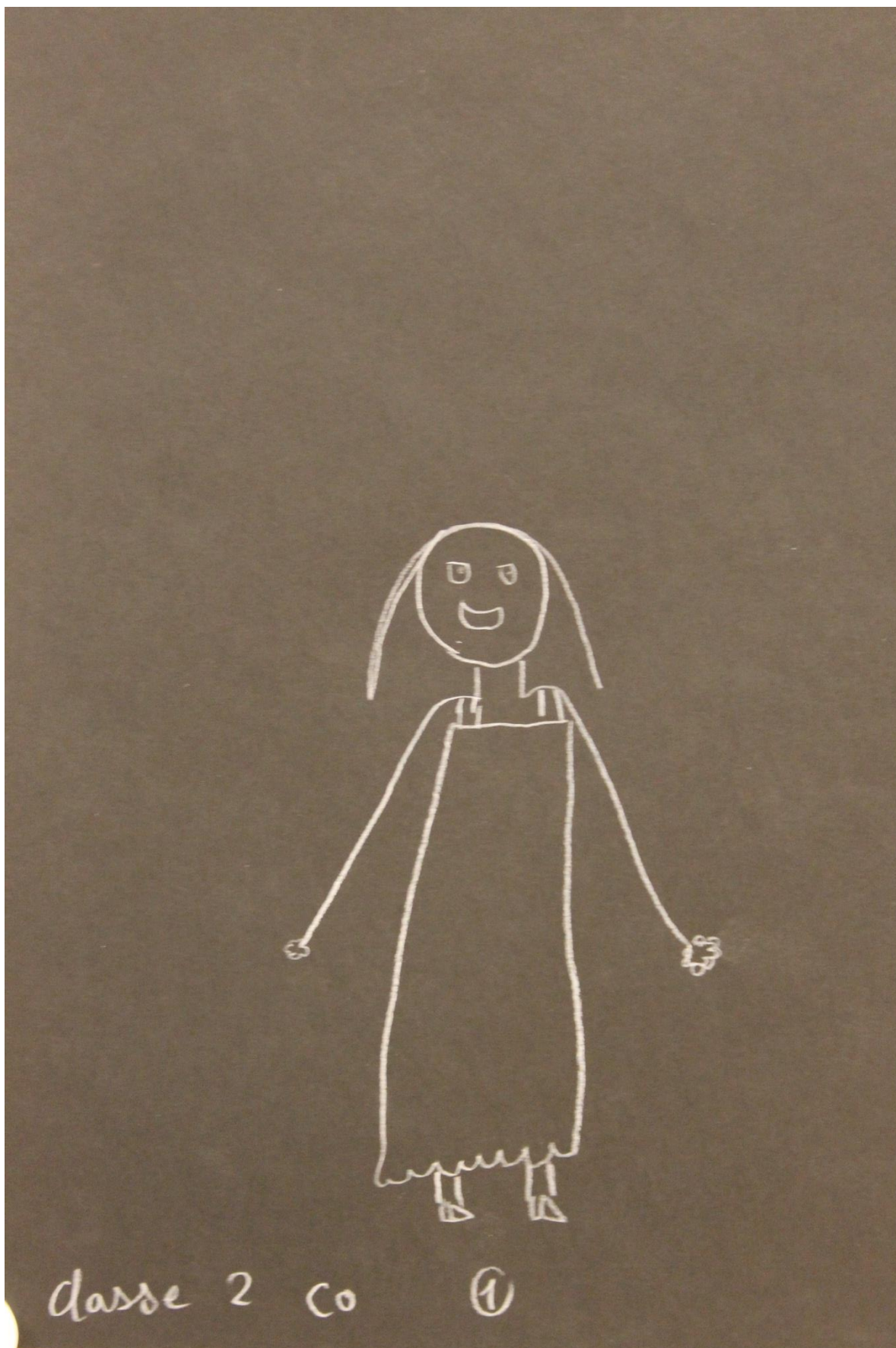
CO G1 Dessin 1



CO G6 Dessin 1

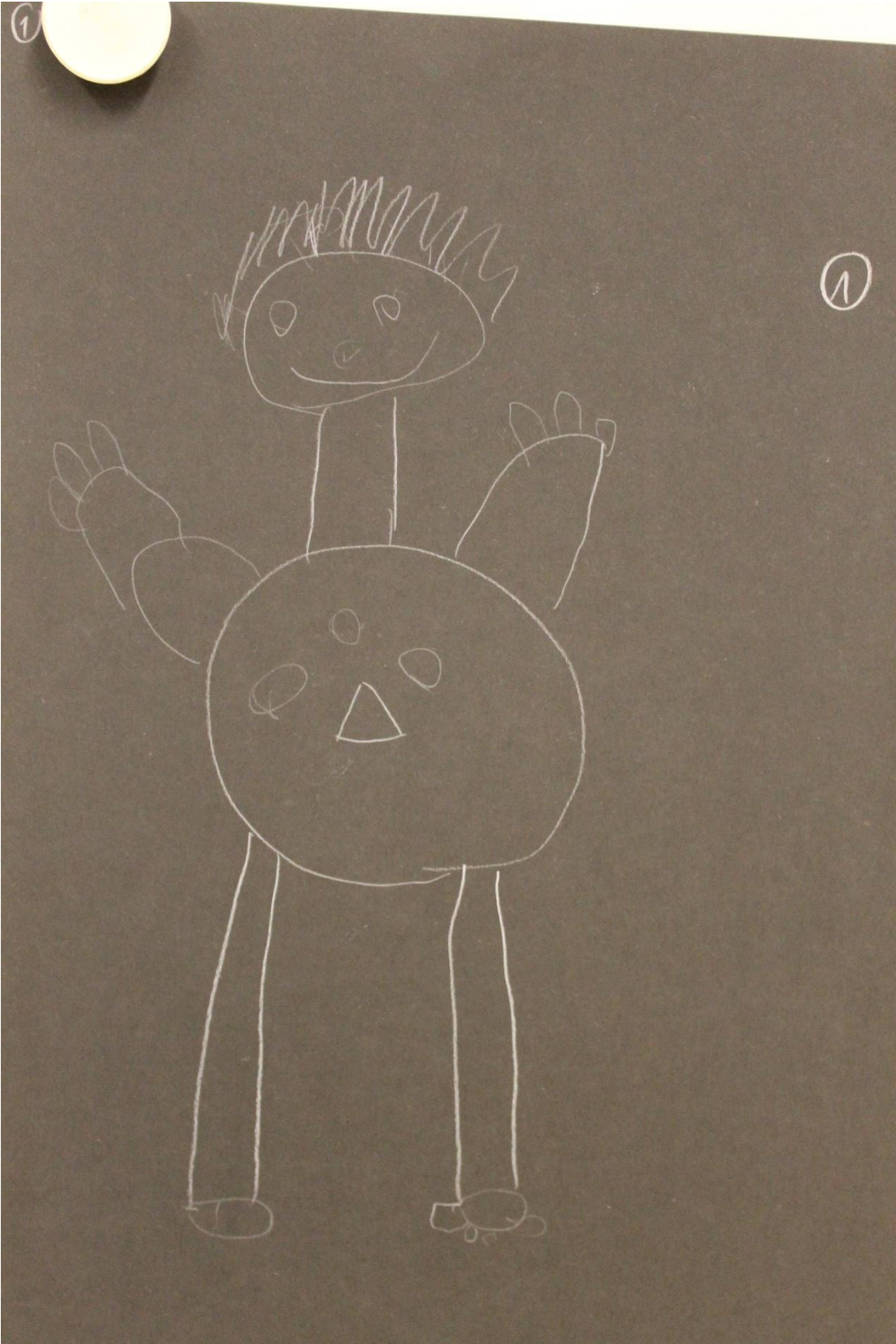


CO F4 Dessin 1

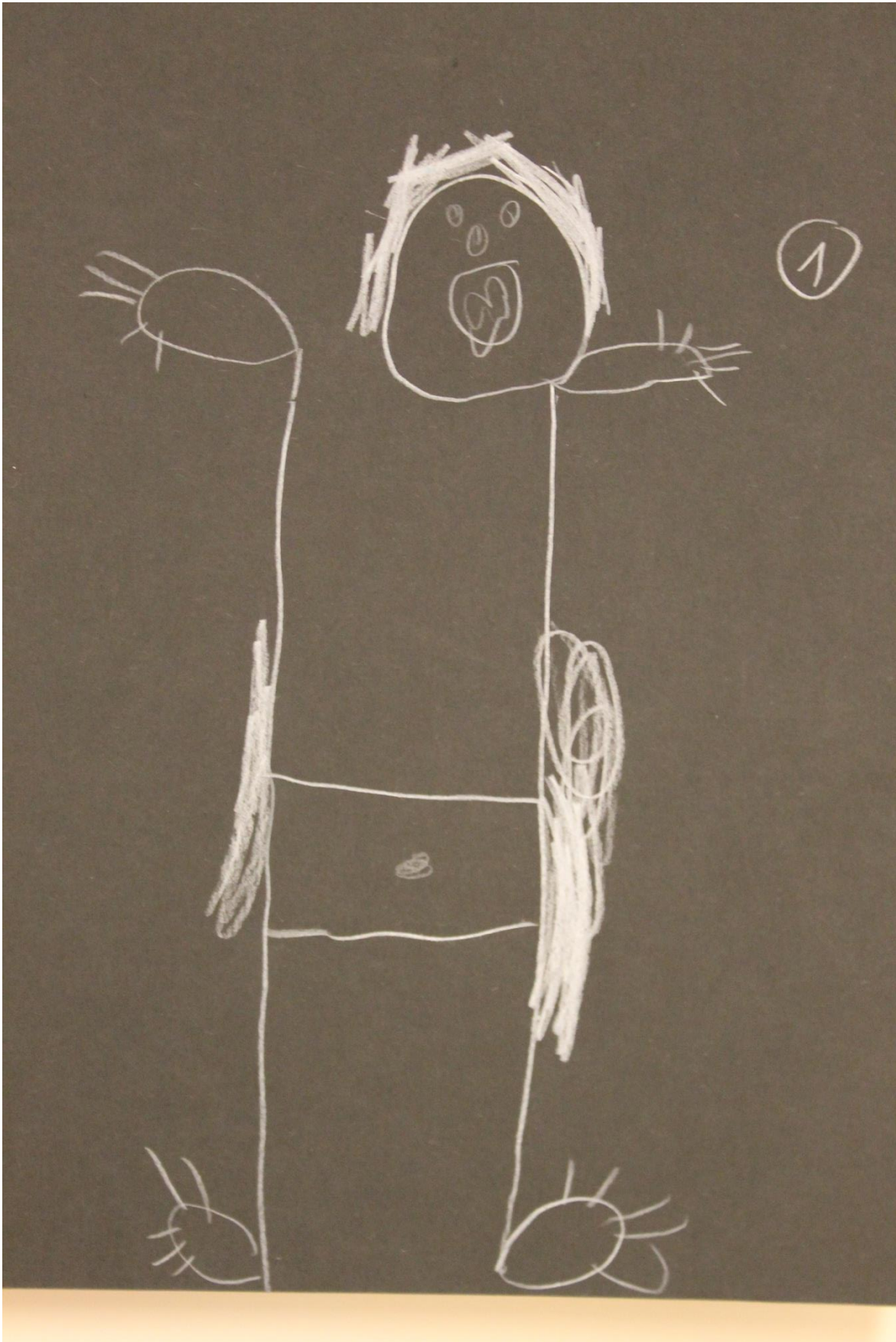


CO F5 Dessin 1

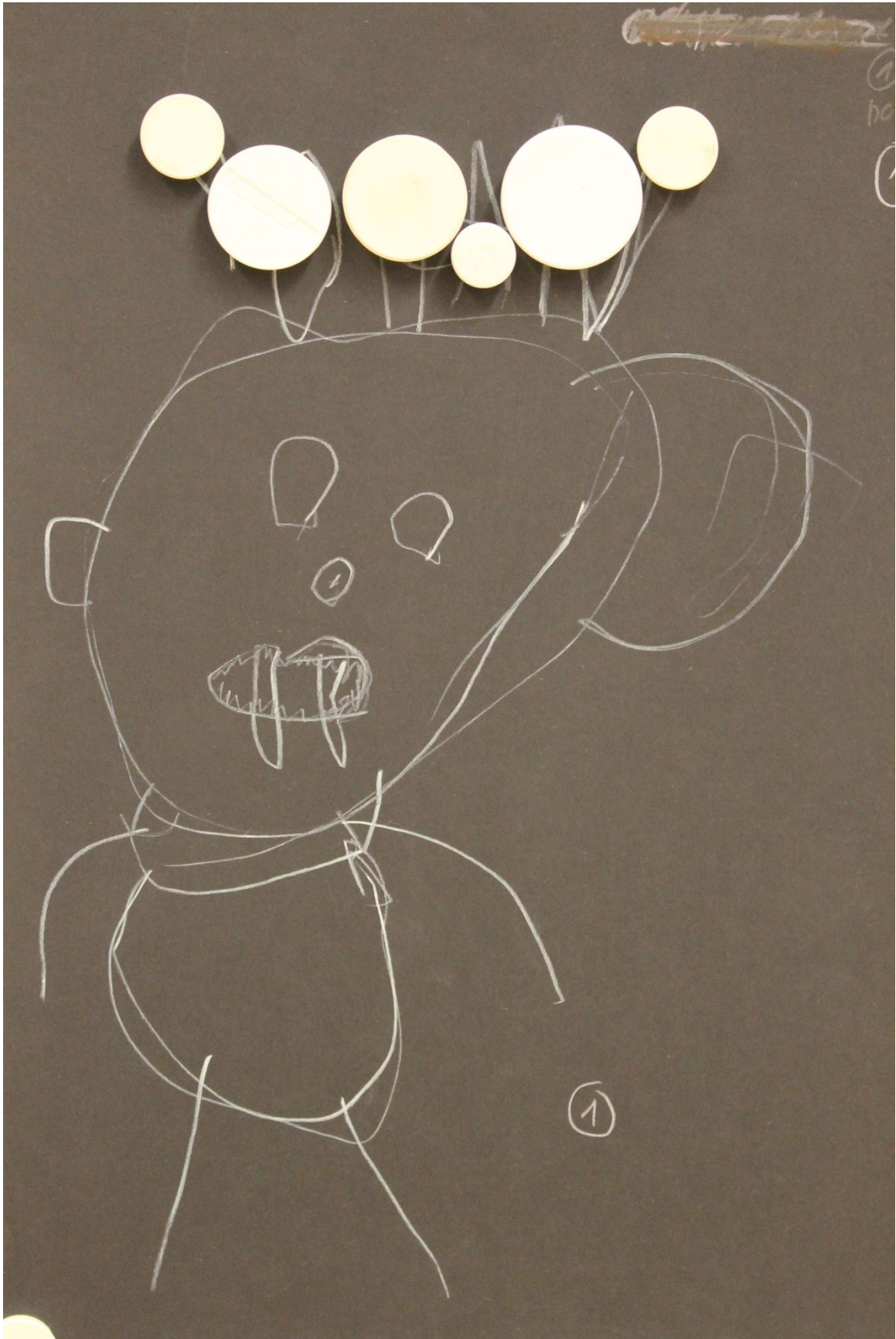
Annexe 6 Dessins 1 Elèves n'ayant pas participé aux activités corporelles



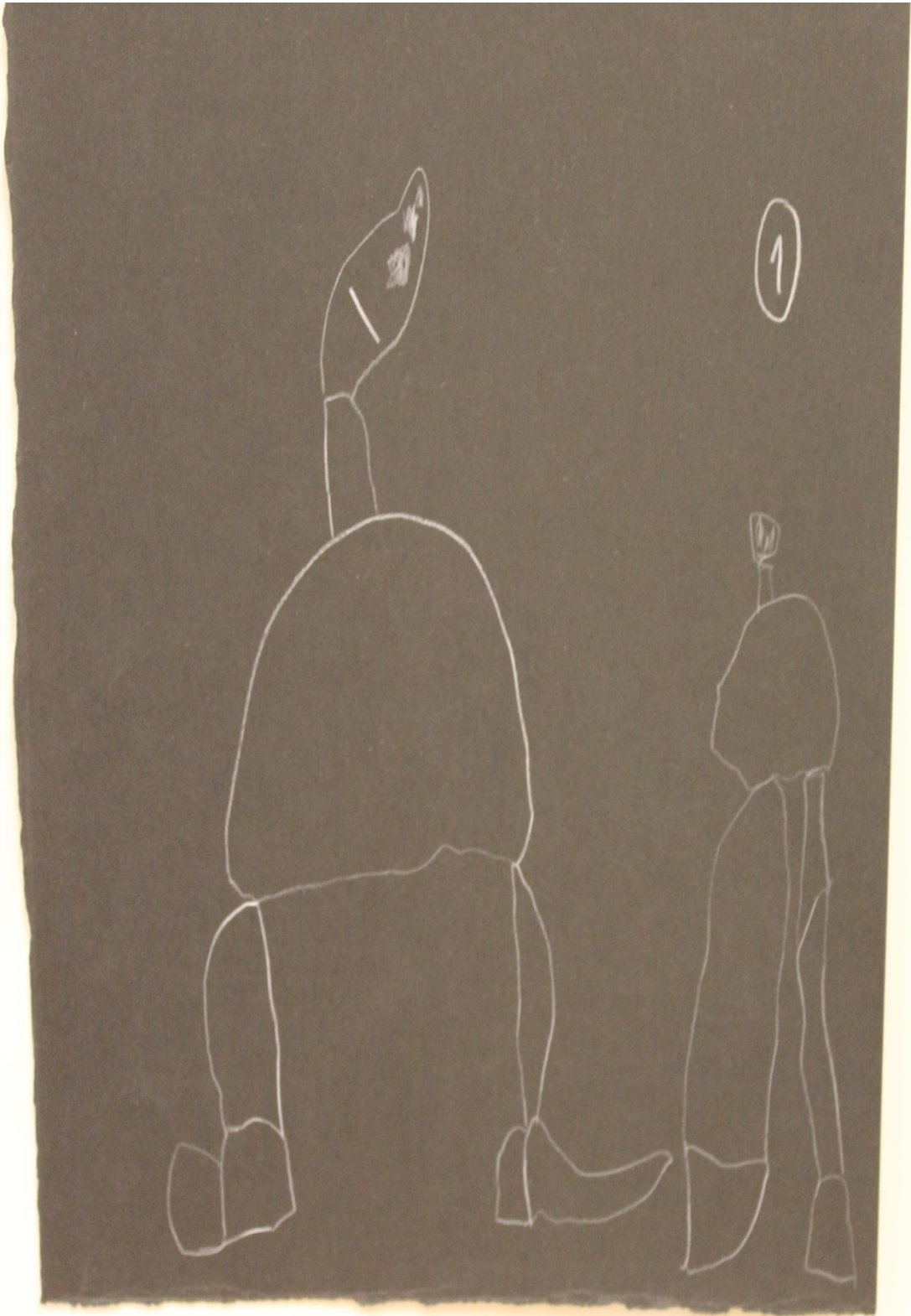
NCO G3 Dessin 1



NCO F3 Dessin 1



NCO G4 Dessin 1



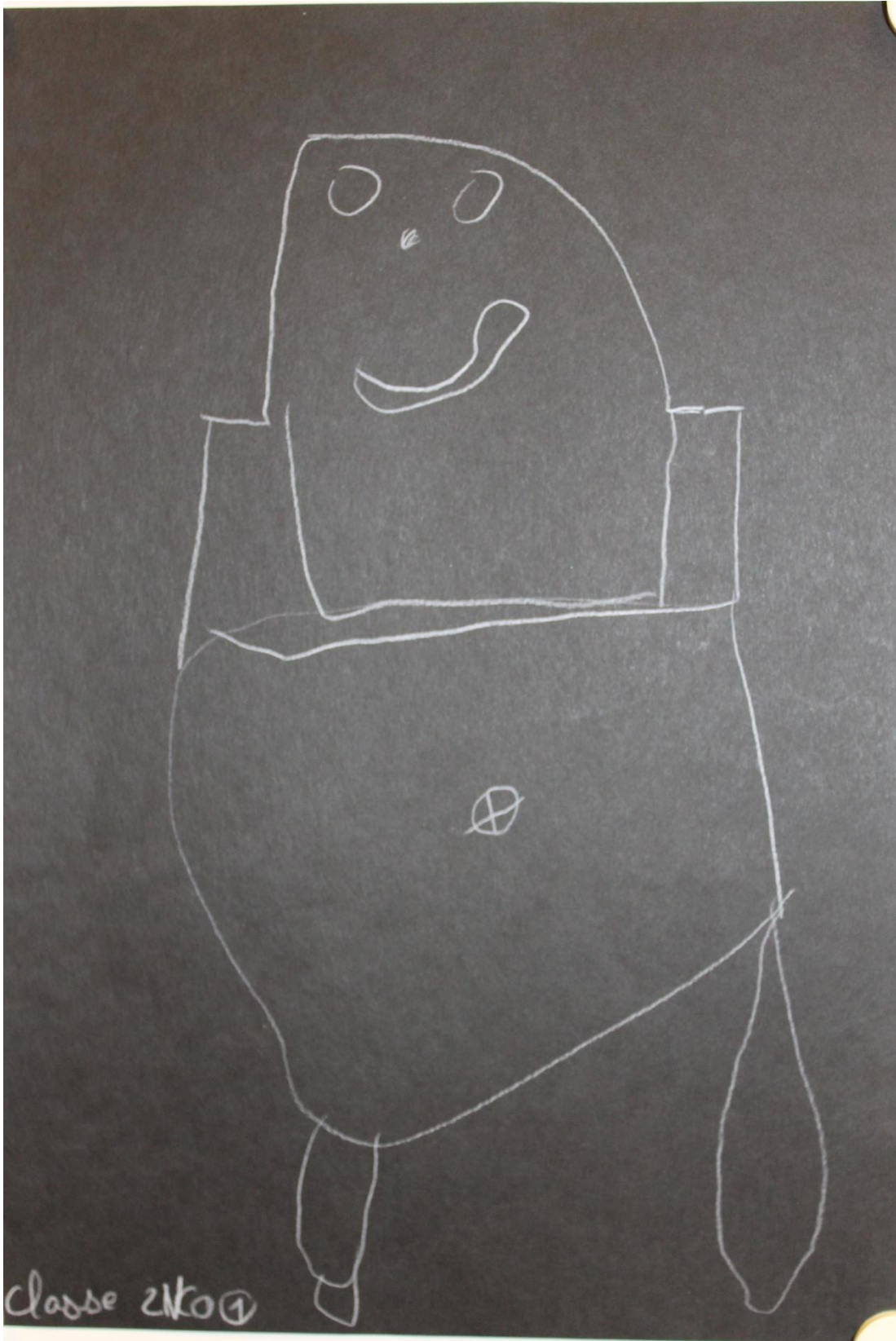
NCO G5 Dessin 1



NCO G7 Dessin 1

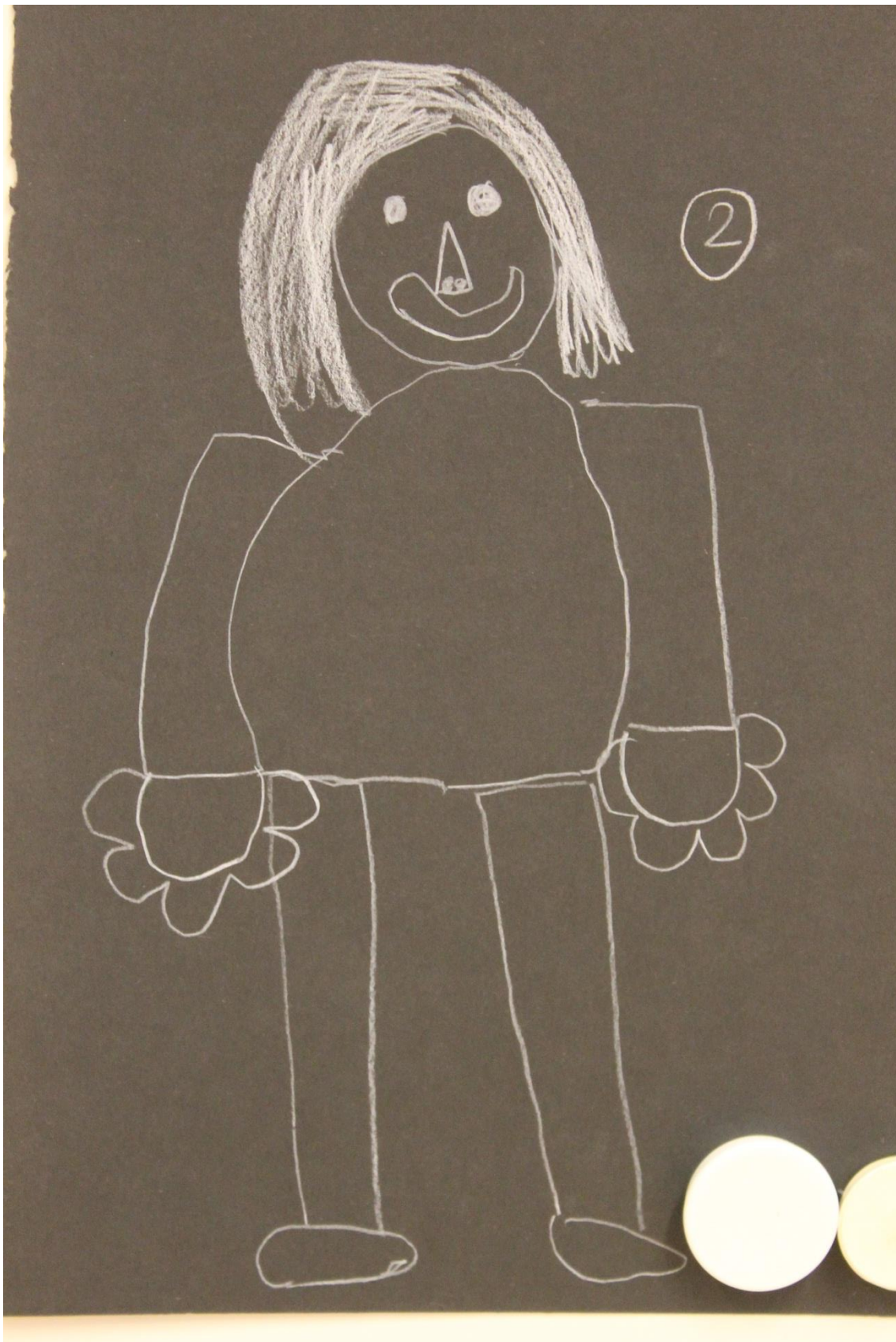


NCO F7 Dessin 1



NCO F6 Dessin 1

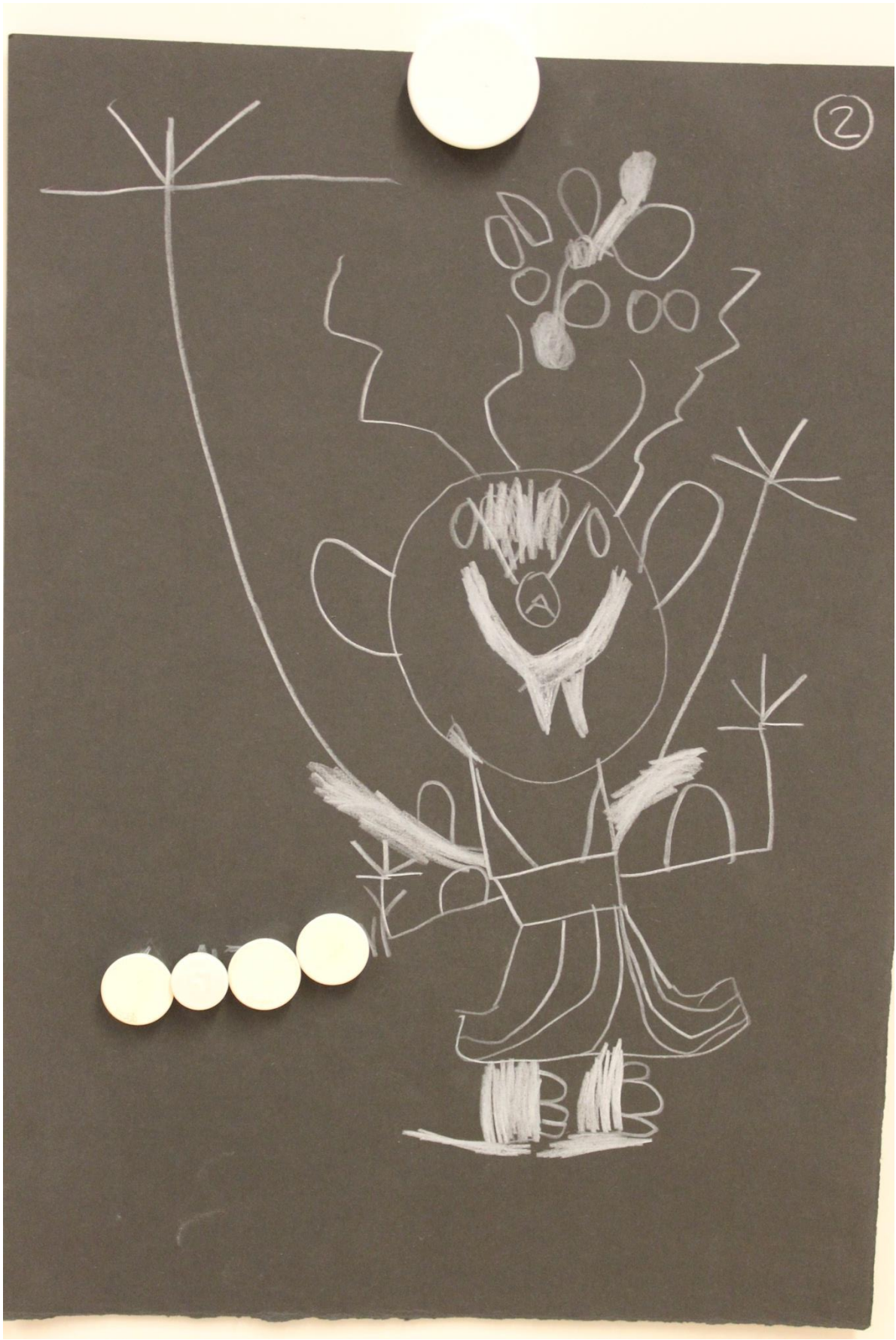
Annexe 7 Dessins 2 Elèves ayant participé aux activités corporelles



CO F1 Dessin 2



CO F2 Dessin 2



CO G2 Dessin 2



CO G1 Dessin 2



CO G6 Dessin 2



CO F4 Dessin 2

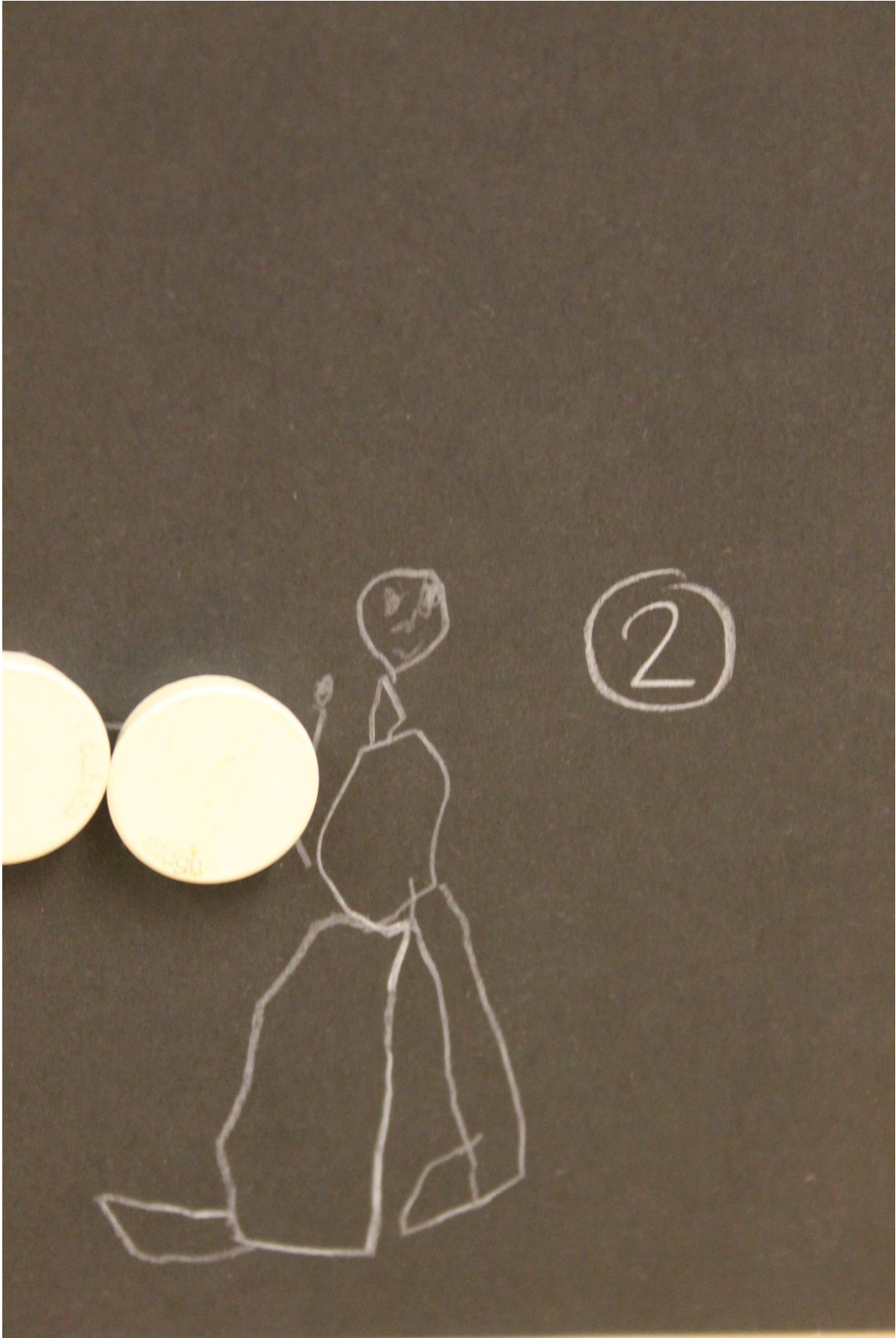


CO F5 Dessin 2

Annexe 8 Dessins 2 Elèves n'ayant pas participé aux activités corporelles



NCO F3 Dessin 2



NCO G5 Dessin 2



NCO G7 Dessin 2



NCO F7 Dessin 2



NCO F6 Dessin 2



NCO G3 Dessin 2



NCO G4 Dessin 2

Annexe 9 Dessins 3 Elèves ayant participé aux activités corporelles



CO F1 Dessin 3



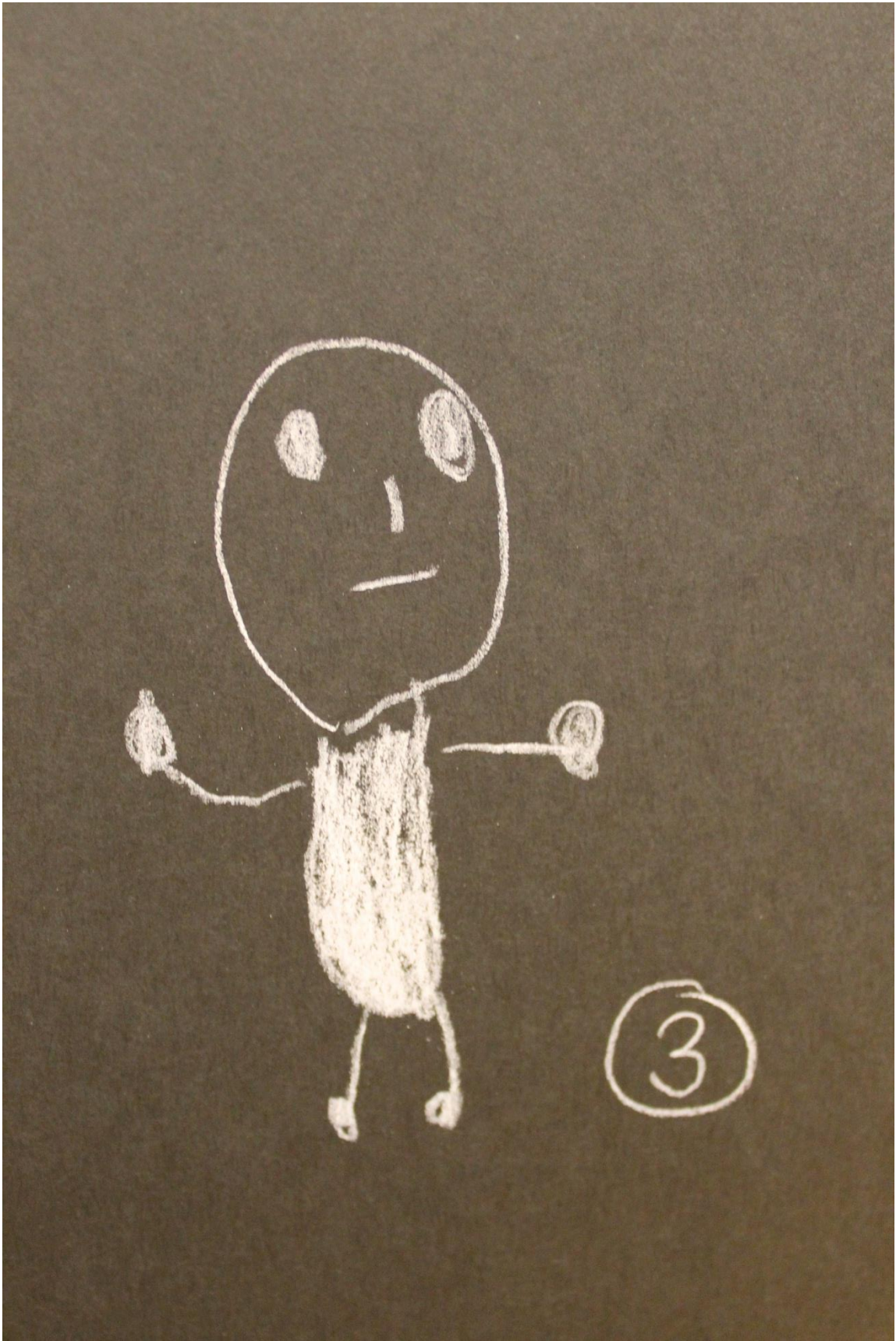
CO F2 Dessin 3



CO G2 Dessin 3



CO G1 Dessin 3



CO G6 Dessin 3



CO F4 Dessin 3

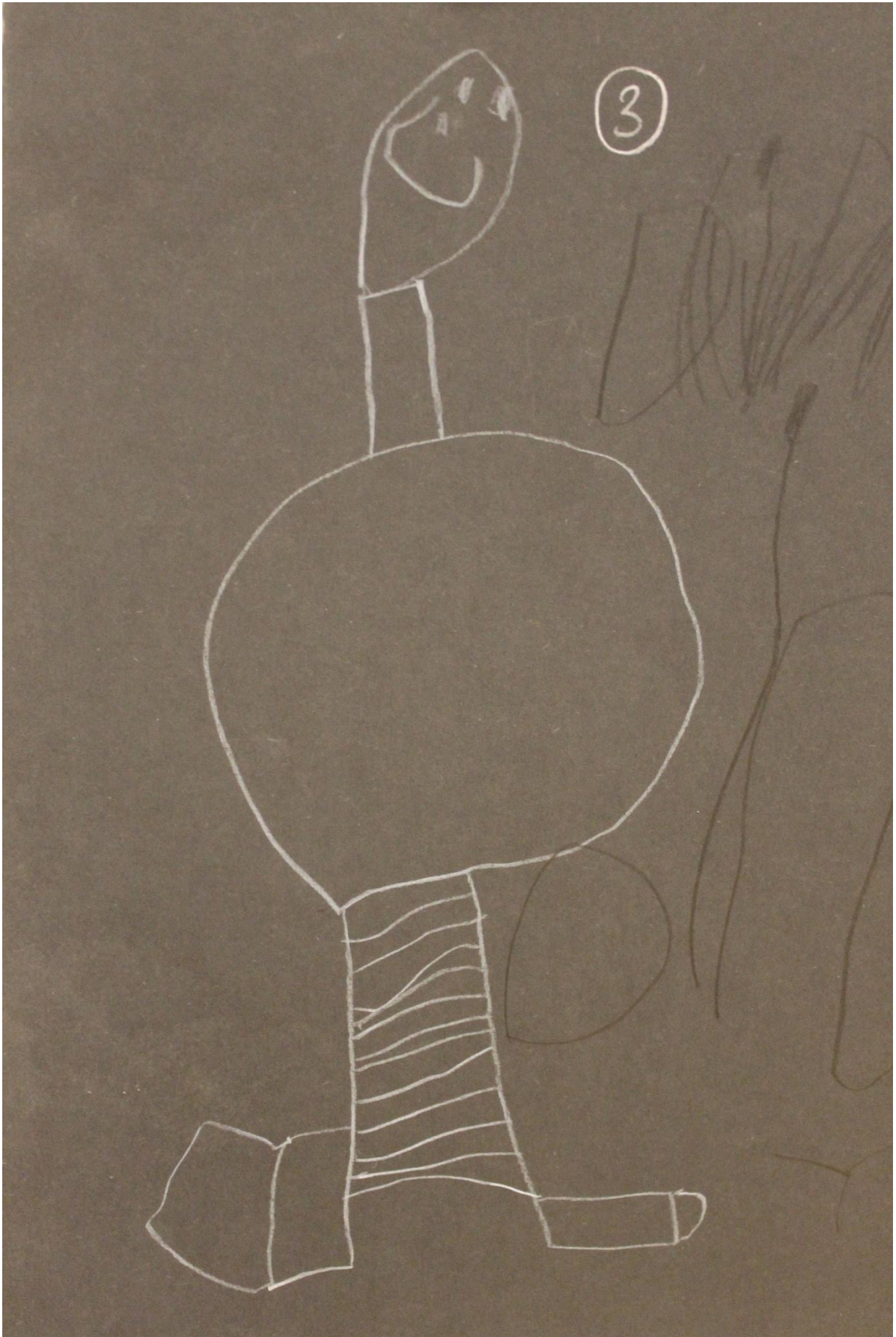


CO F5 Dessin 3

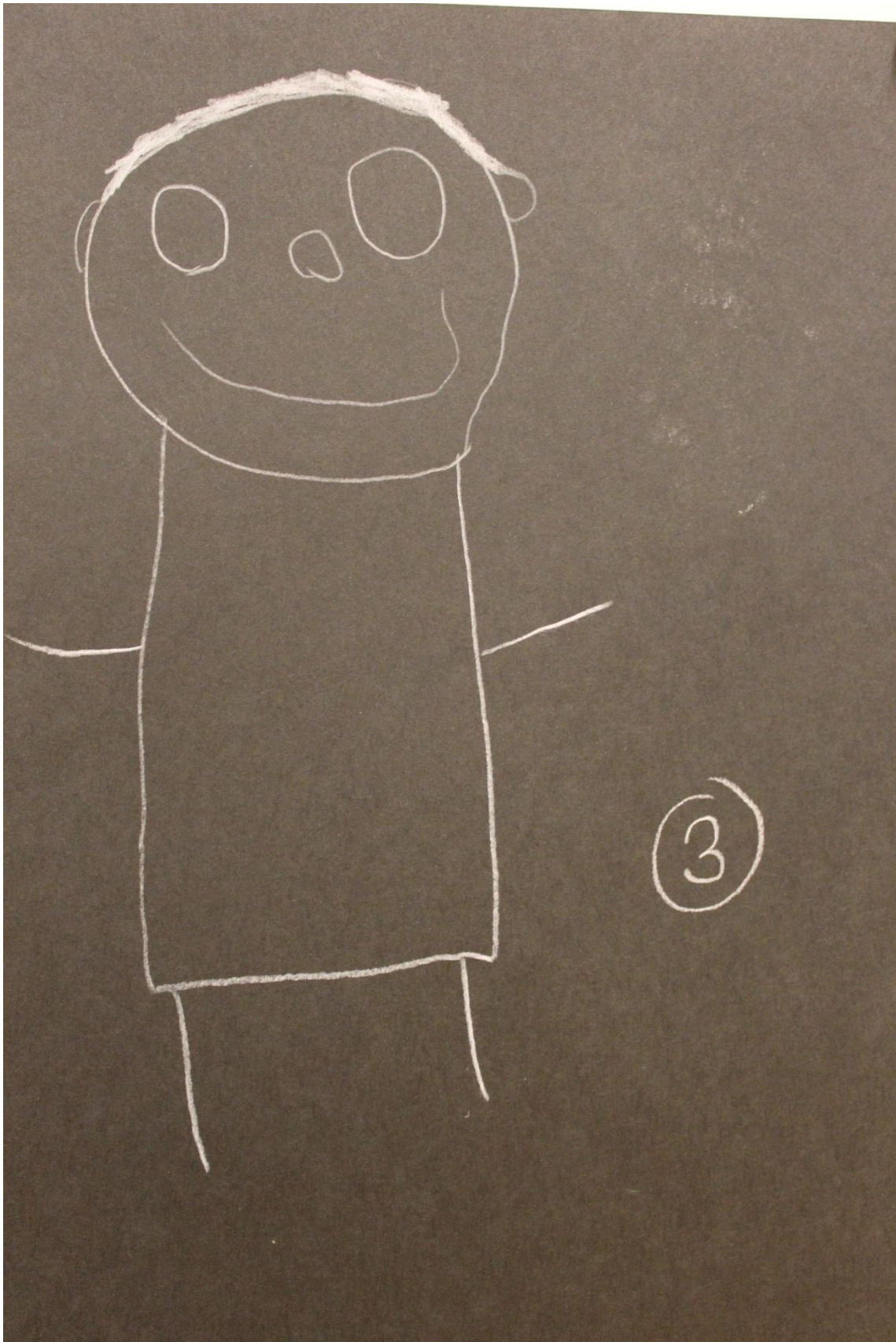
Annexe 10 Dessins 3 Elèves n'ayant pas participé aux activités corporelles



NCO F3 Dessin 3



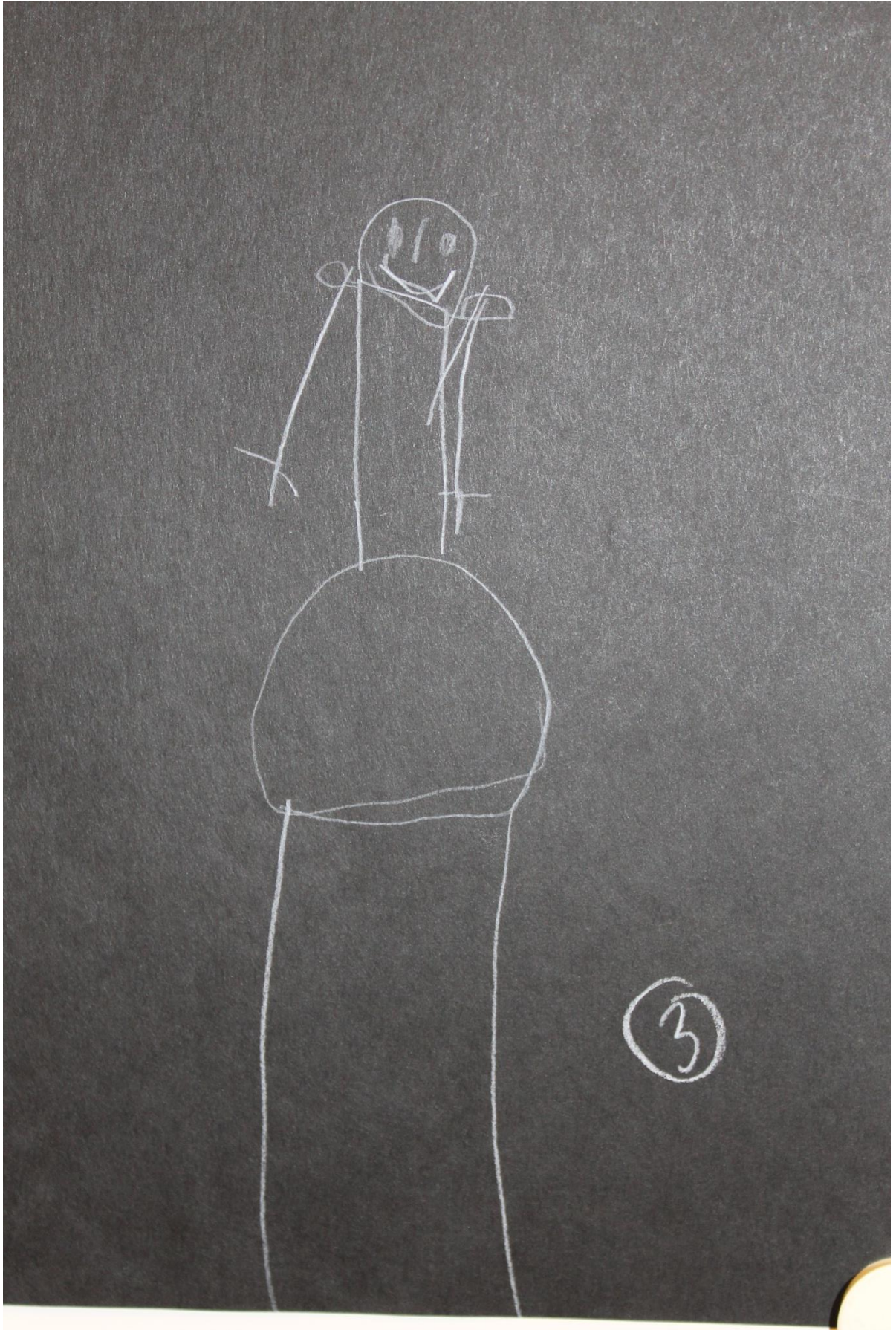
NCO G5 Dessin 3



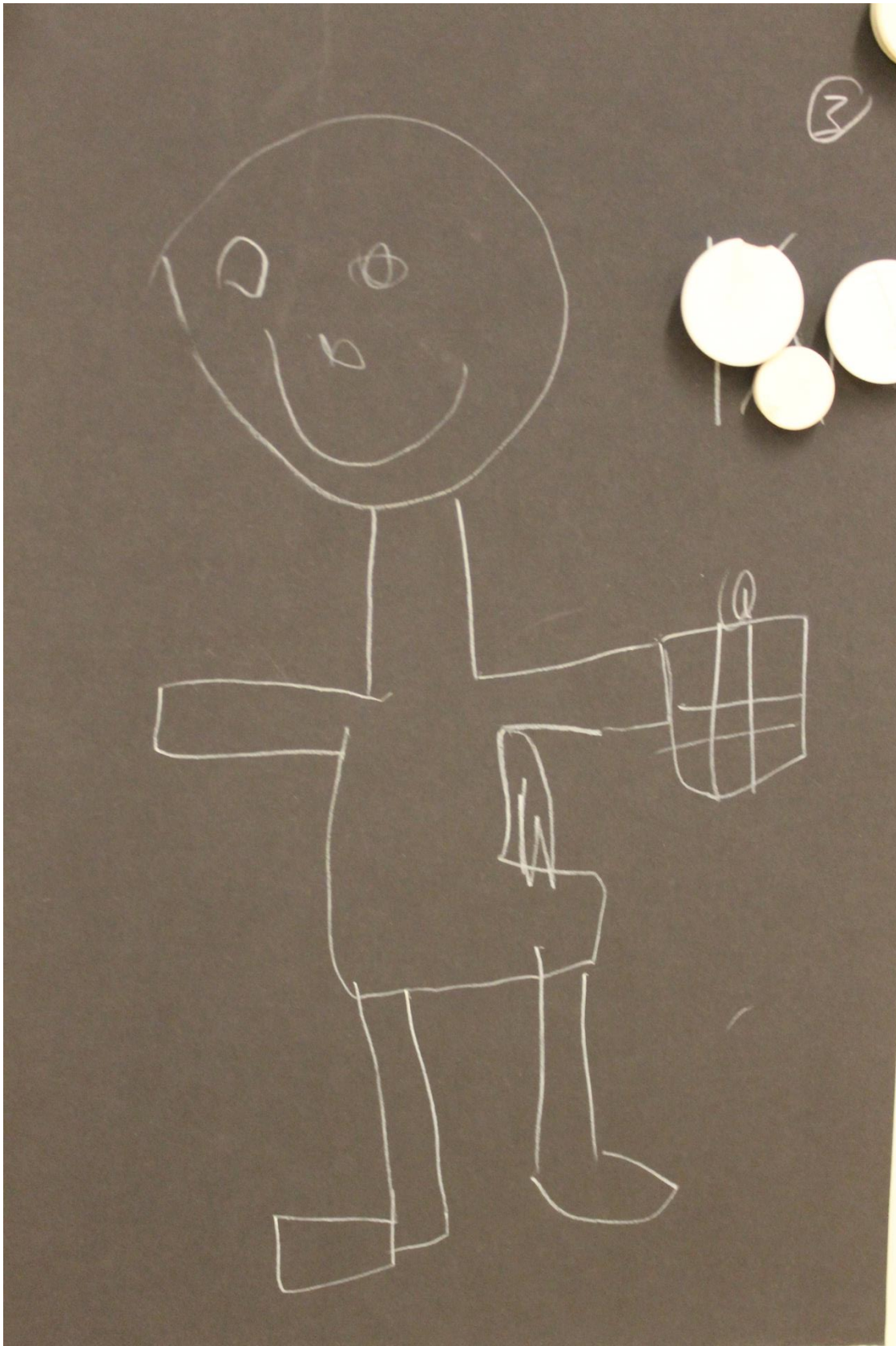
NCO G7 Dessin 3



NCO F7 Dessin 3



NCO F6 Dessin 3



NCO G3 Dessin 3



NCO G4 dessin 3

Annexe 11 Tableau des résultats

Résultats globaux

Critères	Dessin 1 CO	Dessin 2 CO	Dessin 3 CO	Dessin 1 NCO	Dessin 2 NCO	Dessin 3 NCO
1. présence de la tête	7	7	7	7	7	7
2. Jambes présentes	7	7	7	7	7	7
3. Bras présents	7	7	7	5	6	6
4. a. Tronc présent	7	7	7	7	6	6
4. b. Tronc plus long que large	6	5	4	2	5	5
4. c. Épaules indiquées	2	2	2	2	2	2
5. a. Bras et jambes attachés tous quatre au tronc	6	7	7	3	4	4
5.b. Jambes attachées au tronc . Bras attachés au tronc à l'endroit correct	2	2	2	1	1	2
6.a. Cou présent	2	3	1	4	4	4
6.b. Lignes du cou continuant celles de la tête, du tronc ou des deux	1	2	0	1	1	1
7.a. Yeux présents	7	7	7	7	7	7
7.b. Nez présent	5	7	6	7	7	7
7. c. Bouche présente	7	7	7	7	7	7
7. d. Nez et bouche à la fois deux lèvres indiquées	2	3	4	2	1	1
7.e. Narines indiquées	0	2	2	1	0	0
8.a. Présence des cheveux	6	6	6	4	5	4
8.b. Cheveux dépassant la circonférence de la tête et sans transparence (du crâne à travers les cheveux). Représentation meilleure qu'un gribouillage	0	0	1	0	0	0
		0	0	0	0	0
9.a. Vêtements présents	4	5	6	3	2	3
9.b. Deux pièces du vêtement non transparentes	0	2	3	0	0	0
9.c. Dessin entièrement sans transparence lorsque	0	0	0	0	0	0

le veston et le pantalon sont représentés						
9.d. 4 ou + pièces de vêtement nettement indiqués	0	0	0	0	0	0
9.e. Costume complet sans naïvetés	0	0	0	0	0	0
10.a. doigts indiqués	5	6	5	4	4	4
10.b. Nombre exact de doigts	2	4	4	1	0	2
10.c. Les deux dimensions des doigts, plus longs que larges et l'angle formé par eux ne dépassant pas 180°	0	1	2	1	1	1
10. d. Opposition du pouce	0	0	0	0	0	0
10. e. Mains représentées de façon distincte des doigts ou des bras	3	3	4	3	1	2
11. a. Articulations des bras, le coude ou l'épaule ou les deux	0	1	0	1	1	1
11.b. Articulations des jambes, genoux, hanches ou les deux	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0
12.a. Proportion de la tête	3	2	3	0	0	1
12.b. Proportion des bras	2	2	2	2	1	2
12.c. Proportion des jambes	1	1	2	0	0	0
12. d. Proportion des pieds	1	1	1	0	0	0
12.e. Les bras et les jambes représentés en deux dimensions	1	2	1	1	1	1
13. Talons indiqués	2	4	4	2	3	3
	0	0	0	0	0	0
14. a. coordination motrice. Ligne A	0	0	0	1	1	1
14. b. coordination motrice. Ligne B	0	0	0	0	0	0
14. c. coordination motrice. Ligne de la tête	0	0	0	0	0	0
14. d. coordination motrice. Ligne du tronc	0	0	0	0	0	0
14. e. coordination motrice. Bras et jambes	0	0	0	0	0	0
14. f. coordination motrice. Traits du visage	0	0	0	0	0	0

15.a. Oreilles présentes	1	2	2	2	3	2
15.b. Oreilles présentes avec une position et une proportion correctes	0	0	0	1	2	1
16. a. Détail des yeux. Sourcils	1	1	3	1	1	0
16. b. Détail des yeux. Pupille indiquée	2	1	3	1	1	0
16.c. -	0	0	0	0	0	0
17.a. Front et menton indiqués tous deux	0	0	0	0	0	0
17. b. Dépassement du menton	0	0	0	0	0	0
18.a. --	0	0	0	0	0	0
18.b. --	0	0	0	0	0	0
Total:	102	119	122	91	92	94

Résultat élèves ayant participé aux activités corporelles

Prénom:	CO F1			CO G1		
	Dessin 1	Dessin 2	Dessin 3	Dessin 1	Dessin 2	Dessin 3
Critères						
Critères simples:						
1. présence de la tête	1	1	1	1	1	1
2. Jambes présentes	1	1	1	1	1	1
3. Bras présents	1	1	1	1	1	1
4. a. Tronc présent	1	1	1	1	1	1
4. b. Tronc plus long que large	0	0	0	1	1	0
4. c. Épaules indiquées	1	1	1	0	0	0
5. a. Bras et jambes attachés tous quatre au tronc	1	1	1	1	1	1
5.b. Jambes attachées au tronc . Bras attachés au tronc à l'endroit correct	1	1	1	0	0	0
6.a. Cou présent	0	0	0	0	0	0
6.b. Lignes du cou continuant celles de la tête, du tronc ou des deux	0	0	0	0	0	0
7.a. Yeux présents	1	1	1	1	1	1
7.b. Nez présent	1	1	1	1	1	1
7. c. Bouche présente	1	1	1	1	1	1
7. d. Nez et bouche à la fois deux lèvres indiquées	1	1	1	0	0	0
7.e. Narines indiquées	0	1	1	0	0	0
8.a. Présence des cheveux	1	1	1	1	1	1
8.b. Cheveux dépassant la circonférence de la tête et sans transparence (du crâne à travers les cheveux). Représentation meilleure qu'un gribouillage	0	0	1	0	0	0
9.a. Vêtements présents	0	0	1	0	1	0

9.b. Deux pièces du vêtement non transparentes	0	0	1		0	0	0
9.c. Dessin entièrement sans transparence lorsque le veston et le pantalon sont représentés	0	0	0		0	0	0
9.d. 4 ou + pièces de vêtement nettement indiqués	0	0	0		0	0	0
9.e. Costume complet sans naïvetés	0	0	0		0	0	0
10.a. doigts indiqués	1	1	1		0	0	0
10.b. Nombre exact de doigts	1	1	1		0	0	0
10.c. Les deux dimensions des doigts, plus longs que larges et l'angle formé par eux ne dépassant pas 180°	0	0	0		0	0	0
10. d. Opposition du pouce	0	0	0		0	0	0
10. e. Mains représentées de façon distincte des doigts ou des bras	1	1	1		1	1	1
11. a. Articulations des bras, le coude ou l'épaule ou les deux	0	0	0		0	0	0
11.b. Articulations des jambes, genoux, hanches ou les deux	0	0	0		0	0	0
12.a. Proportion de la tête	1	1	1		0	0	0
12.b. Proportion des bras	1	1	1		0	0	0
12.c. Proportion des jambes	1	1	1		0	0	0
12. d. Proportion des pieds	1	1	1		0	0	0
12.e. Les bras et les jambes représentés en deux dimensions	1	1	1		0	0	0
13. Talons indiqués	0	0	0		0	1	1
14. a. coordination motrice. Ligne A	0	0	0		0	0	0

14. b. coordination motrice. Ligne B	0	0	0		0	0	0
14. c. coordination motrice. Ligne de la tête	0	0	0		0	0	0
14. d. coordination motrice. Ligne du tronc	0	0	0		0	0	0
14. e. coordination motrice. Bras et jambes	0	0	0		0	0	0
14. f. coordination motrice. Traits du visage	0	0	0		0	0	0
15.a. Oreilles présentes	0	0	0		0	0	1
15.b. Oreilles présentes avec une position et une proportion correctes	0	0	0		0	0	0
16. a. Détail des yeux. Sourcils	0	0	0		0	0	0
16. b. Détail des yeux. Pupille indiquée	0	0	0		0	0	1
16.c. -	0	0	0		0	0	0
17.a. Front et menton indiqués tous deux	0	0	0		0	0	0
17. b. Dépassement du menton	0	0	0		0	0	0
18.a. --	0	0	0		0	0	0
18.b. --	0	0	0		0	0	0
Total:	20	21	24		11	13	13

Prénom:	CO F2				CO G2		
	Dessin 1	Dessin 2	Dessin 3		Dessin 1	Dessin 2	Dessin 3
Critères	Dessin 1	Dessin 2	Dessin 3		Dessin 1	Dessin 2	Dessin 3
Critères simples:							
1. présence de la tête	1	1	1		1	1	1
2. Jambes présentes	1	1	1		1	1	1
3. Bras présents	1	1	1		1	1	1
4. a. Tronc présent	1	1	1		1	1	1
4. b. Tronc plus long que large	1	0	0		1	1	1
4. c. Épaules indiquées	0	0	0		0	0	0
5. a. Bras et jambes attachés tous quatre au tronc	0	1	1		1	1	1
5.b. Jambes attachées au tronc . Bras attachés au tronc à l'endroit correct	0	0	0		0	0	0
6.a. Cou présent	0	0	0		1	1	0
6.b. Lignes du cou continuant celles de la tête, du tronc ou des deux	0	0	0		0	1	0
7.a. Yeux présents	1	1	1		1	1	1
7.b. Nez présent	1	1	1		1	1	1
7. c. Bouche présente	1	1	1		1	1	1
7. d. Nez et bouche à la fois deux lèvres indiquées	0	0	1		0	1	1
7.e. Narines indiquées	0	0	0		0	1	1
8.a. Présence des cheveux	1	1	1		1	1	1
8.b. Cheveux dépassant la circonférence de la tête et sans transparence (du crâne à travers les cheveux). Représentation meilleure qu'un gribouillage	0	0	0		0	0	0

9.a. Vêtements présents	1	1	1		0	1	1
9.b. Deux pièces du vêtement non transparentes	0	1	1		0	1	1
9.c. Dessin entièrement sans transparence lorsque le veston et le pantalon sont représentés	0	0	0		0	0	0
9.d. 4 ou + pièces de vêtement nettement indiqués	0	0	0		0	0	0
9.e. Costume complet sans naïvetés	0	0	0		0	0	0
10.a. doigts indiqués	1	1	1		1	1	1
10.b. Nombre exact de doigts	0	0	1		1	1	1
10.c. Les deux dimensions des doigts, plus longs que larges et l'angle formé par eux ne dépassant pas 180°	0	0	0		0	0	1
10. d. Opposition du pouce	0	0	0		0	0	0
10. e. Mains représentées de façon distincte des doigts ou des bras	0	0	1		0	0	1
11. a. Articulations des bras, le coude ou l'épaule ou les deux	0	0	0		0	1	0
11.b. Articulations des jambes, genoux, hanches ou les deux	0	0	0		0	0	0
12.a. Proportion de la tête	0	0	0		0	0	0
12.b. Proportion des bras	0	0	0		0	0	0
12.c. Proportion des jambes	0	0	1		0	0	0
12. d. Proportion des pieds	0	0	0		0	0	0
12.e. Les bras et les jambes représentés en deux dimensions	0	0	0		0	0	0
13. Talons indiqués	0	0	0		0	1	1

14. a. coordination motrice. Ligne A	0	0	0		0	0	0
14. b. coordination motrice. Ligne B	0	0	0		0	0	0
14. c. coordination motrice. Ligne de la tête	0	0	0		0	0	0
14. d. coordination motrice. Ligne du tronc	0	0	0		0	0	0
14. e. coordination motrice. Bras et jambes	0	0	0		0	0	0
14. f. coordination motrice. Traits du visage	0	0	0		0	0	0
15.a. Oreilles présentes	0	1	0		1	1	1
15.b. Oreilles présentes avec une position et une proportion correctes	0	0	0		0	0	0
16. a. Détail des yeux. Sourcils	0	0	0		0	0	1
16. b. Détail des yeux. Pupille indiquée	1	0	0		0	0	1
16.c. -	0	0	0		0	0	0
17.a. Front et menton indiqués tous deux	0	0	0		0	0	0
17. b. Dépassement du menton	0	0	0		0	0	0
18.a. --	0	0	0		0	0	0
18.b. --	0	0	0		0	0	0
Total:	12	13	16		14	21	22

Prénom:	CO F4				CO G6				CO F5		
Critères	D1	D2	D3		D1	D2	D3		D1	D2	D3
Critères simples:											
1. présence de la tête	1	1	1		1	1	1		1	1	1
2. Jambes présentes	1	1	1		1	1	1		1	1	1
3. Bras présents	1	1	1		1	1	1		1	1	1
4. a. Tronc présent	1	1	1		1	1	1		1	1	1
4. b. Tronc plus long que large	1	1	1		1	1	1		1	1	1
4. c. Épaules indiquées	0	0	0		0	0	0		1	1	1
5. a. Bras et jambes attachés tous quatre au tronc	1	1	1		1	1	1		1	1	1
5.b. Jambes attachées au tronc . Bras attachés au tronc à l'endroit correct	0	0	0		0	0	0		1	1	1
6.a. Cou présent	0	1	1		0	0	0		1	1	0
6.b. Lignes du cou continuant celles de la tête, du tronc ou des deux	0	0	0		0	0	0		1	1	0
7.a. Yeux présents	1	1	1		1	1	1		1	1	1
7.b. Nez présent	0	1	1		1	1	1		0	1	0
7. c. Bouche présente	1	1	1		1	1	1		1	1	1
7. d. Nez et bouche à la fois deux lèvres indiquées	1	1	1		0	0	0		0	0	0
7.e. Narines indiquées	0	0	0		0	0	0		0	0	0
8.a. Présence des cheveux	0	1	1		1	0	0		1	1	1
8.b. Cheveux dépassant la circonférence de la tête et sans transparence (du crâne à travers les cheveux). Représentation meilleure qu'un gribouillage	0	0	0		0	0	0		0	0	0
9.a. Vêtements présents	1	1	1		1	0	1		1	1	1
9.b. Deux pièces du vêtement non transparentes	0	0	0		0	0	0		0	0	0
9.c. Dessin entièrement sans transparence lorsque le veston et le pantalon sont représentés	0	0	0		0	0	0		0	0	0
9.d. 4 ou + pièces de vêtement nettement indiqués	0	0	0		0	0	0		0	0	0

9.e. Costume complet sans naïvetés	0	0	0		0	0	0		0	0	0
10.a. doigts indiqués	1	1	1		0	1	0		1	1	1
10.b. Nombre exact de doigts	0	0	0		0	1	0		0	1	1
10.c. Les deux dimensions des doigts, plus longs que larges et l'angle formé par eux ne dépassant pas 180°	0	0	0		0	0	0		0	1	1
10. d. Opposition du pouce	0	0	0		0	0	0		0	0	0
10. e. Mains représentées de façon distinctes des doigts ou des bras	0	0	0		1	1	0		0	0	0
11. a. Articulations des bras, le coude ou l'épaule ou les deux	0	0	0		0	0	0		0	0	0
11.b. Articulations des jambes, genoux, hanches ou les deux	0	0	0		0	0	0		0	0	0
12.a. Proportion de la tête	0	0	1		1	0	0		1	1	1
12.b. Proportion des bras	0	0	0		0	0	0		1	1	1
12.c. Proportion des jambes	0	0	0		0	0	0		0	0	0
12. d. Proportion des pieds	0	0	0		0	0	0		0	0	0
12.e. Les bras et les jambes représentés en deux dimensions	0	0	0		0	0	0		0	1	0
13. Talons indiqués	0	1	1		1	1	1		1	0	0
14. a. coordination motrice. Ligne A	0	0	0		0	0	0		0	0	0
14. b. coordination motrice. Ligne B	0	0	0		0	0	0		0	0	0
14. c. coordination motrice. Ligne de la tête	0	0	0		0	0	0		0	0	0
14. d. coordination motrice. Ligne du tronc	0	0	0		0	0	0		0	0	0
14. e. coordination motrice. Bras et jambes	0	0	0		0	0	0		0	0	0
14. f. coordination motrice. Traits du visage	0	0	0		0	0	0		0	0	0
15.a. Oreilles présentes	0	0	0		0	0	0		0	0	0
15.b. Oreilles présentes avec une position et une proportion correctes	0	0	0		0	0	0		0	0	0
16. a. Détail des yeux. Sourcils	1	0	1		0	0	0		0	1	1

16. b. Détail des yeux. Pupille indiquée	0	1	1		0	0	0		1	0	0
16.c. -	0	0	0		0	0	0		0	0	0
17.a. Front et menton indiqués tous deux	0	0	0		0	0	0		0	0	0
17. b. Dépassement du menton	0	0	0		0	0	0		0	0	0
18.a. --	0	0	0		0	0	0		0	0	0
18.b. --	0	0	0		0	0	0		0	0	0
Total:	12	16	18		14	13	11		19	22	18

Résultat élèves n'ayant pas participé aux activités corporelles

Prénom:	NCO G3			NCO F3		
	Dessi n 1	Dessi n 2	Dessi n 3	Dessi n 1	Dessi n 2	Dessi n 3
Critères						
Critères simples:						
1. présence de la tête	1	1	1	1	1	1
2. Jambes présentes	1	1	1	1	1	1
3. Bras présents	1	1	1	1	1	1
4. a. Tronc présent	1	1	1	1	0	0
4. b. Tronc plus long que large	0	0	1	0	0	0
4. c. Épaules indiquées	0	1	0	0	0	0
5. a. Bras et jambes attachés tous quatre au tronc	1	1	1	0	0	0
5.b. Jambes attachées au tronc . Bras attachés au tronc à l'endroit correct	0	0	0	0	0	0
6.a. Cou présent	1	1	1	0	0	0
6.b. Lignes du cou continuant celles de la tête, du tronc ou des deux	0	0	0	0	0	0
7.a. Yeux présents	1	1	1	1	1	1
7.b. Nez présent	1	1	1	1	1	1
7. c. Bouche présente	1	1	1	1	1	1
7. d. Nez et bouche à la fois deux lèvres indiquées	0	0	0	0	0	0
7.e. Narines indiquées	0	0	0	0	0	0
8.a. Présence des cheveux	1	1	0	1	1	1
8.b. Cheveux dépassant la circonférence de la tête et sans transparence (du crâne à travers les cheveux). Représentation meilleure qu'un gribouillage	0	0	0	0	0	0
9.a. Vêtements présents	1	0	0	0	0	1
9.b. Deux pièces du vêtement non transparentes	0	0	0	0	0	0
9.c. Dessin entièrement sans transparence lorsque le veston et le pantalon sont représentés	0	0	0	0	0	0

9.d. 4 ou + pièces de vêtement nettement indiqués	0	0	0	0	0	0
9.e. Costume complet sans naïvetés	0	0	0	0	0	0
10.a. doigts indiqués	1	1	0	1	0	1
10.b. Nombre exact de doigts	0	0	0	0	0	0
10.c. Les deux dimensions des doigts, plus longs que larges et l'angle formé par eux ne dépassant pas 180°	0	0	0	0	0	0
10. d. Opposition du pouce	0	0	0	0	0	0
10. e. Mains représentées de façon distincte des doigts ou des bras	1	0	0	1	0	1
11. a. Articulations des bras, le coude ou l'épaule ou les deux	0	0	0	0	0	0
11.b. Articulations des jambes, genoux, hanches ou les deux	0	0	0	0	0	0
12.a. Proportion de la tête	0	0	0	0	0	0
12.b. Proportion des bras	1	1	1	0	0	0
12.c. Proportion des jambes	0	0	0	0	0	0
12. d. Proportion des pieds	0	0	0	0	0	0
12.e. Les bras et les jambes représentés en deux dimensions	1	1	1	0	0	0
13. Talons indiqués	0	1	1	0	0	0
14. a. coordination motrice. Ligne A	0	0	0	0	0	0
14. b. coordination motrice. Ligne B	0	0	0	0	0	0
14. c. coordination motrice. Ligne de la tête	0	0	0	0	0	0
14. d. coordination motrice. Ligne du tronc	0	0	0	0	0	0
14. e. coordination motrice. Bras et jambes	0	0	0	0	0	0
14. f. coordination motrice. Traits du visage	0	0	0	0	0	0
15.a. Oreilles présentes	0	1	0	0	0	0
15.b. Oreilles présentes avec une position et une proportion correctes	0	1	0	0	0	0

16. a. Détail des yeux. Sourcils	0	0	0	0	0	0
16. b. Détail des yeux. Pupille indiquée	0	0	0	0	0	0
16.c. -	0	0	0	0	0	0
17.a. Front et menton indiqués tous deux	0	0	0	0	0	0
17. b. Dépassement du menton	0	0	0	0	0	0
18.a. --	0	0	0	0	0	0
18.b. --	0	0	0	0	0	0
Total:	15	17	13	10	7	10

Prénom:	NCO G4				NCO G5		
Critères	Dessin 1	Dessin 2	Dessin 3		Dessin 1	Dessin 2	Dessin 3
Critères simples:							
1. présence de la tête	1	1	1		1	1	1
2. Jambes présentes	1	1	1		1	1	1
3. Bras présents	1	1	1		0	0	0
4. a. Tronc présent	1	1	1		1	1	1
4. b. Tronc plus long que large	0	1	1		0	1	0
4. c. Épaules indiquées	0	0	0		0	0	0
5. a. Bras et jambes attachés tous quatre au tronc	0	0	0		0	0	0
5.b. Jambes attachées au tronc . Bras attachés au tronc à l'endroit correct	0	0	0		0	0	0
6.a. Cou présent	1	1	1		1	1	1
6.b. Lignes du cou continuant celles de la tête, du tronc ou des deux	0	0	0		0	0	0
7.a. Yeux présents	1	1	1		1	1	1
7.b. Nez présent	1	1	1		1	1	1
7. c. Bouche présente	1	1	1		1	1	1
7. d. Nez et bouche à la fois deux lèvres indiquées	1	0	1		0	0	0
7.e. Narines indiquées	1	0	0		0	0	0
8.a. Présence des cheveux	0	1	1		0	0	0
8.b. Cheveux dépassant la circonférence de la tête et sans transparence (du crâne à travers les cheveux). Représentation	0	0	0		0	0	0

meilleure qu'un gribouillage							
9.a. Vêtements présents	0	0	0		0	0	1
9.b. Deux pièces du vêtement non transparentes	0	0	0		0	0	0
9.c. Dessin entièrement sans transparence lorsque le veston et le pantalon sont représentés	0	0	0		0	0	0
9.d. 4 ou + pièces de vêtement nettement indiqués	0	0	0		0	0	0
9.e. Costume complet sans naïvetés	0	0	0		0	0	0
10.a. doigts indiqués	0	0	1		0	0	0
10.b. Nombre exact de doigts	0	0	1		0	0	0
10.c. Les deux dimensions des doigts, plus longs que larges et l'angle formé par eux ne dépassant pas 180°	0	0	0		0	0	0
10. d. Opposition du pouce	0	0	0		0	0	0
10. e. Mains représentées de façon distincte des doigts ou des bras	0	0	0		0	0	0
11. a. Articulations des bras, le coude ou l'épaule ou les deux	0	0	0		0	0	0
11.b. Articulations des jambes, genoux, hanches ou les deux	0	0	0		0	0	0
12.a. Proportion de la tête	0	0	0		0	0	0
12.b. Proportion des bras	1	0	1		0	0	0
12.c. Proportion des jambes	0	0	0		0	0	0

12. d. Proportion des pieds	0	0	0		0	0	0
12.e. Les bras et les jambes représentés en deux dimensions	0	0	0		0	0	0
13. Talon indiqués	0	0	0		1	1	1
14. a. coordination motrice. Ligne A	0	0	0		0	0	0
14. b. coordination motrice. Ligne B	0	0	0		0	0	0
14. c. coordination motrice. Ligne de la tête	0	0	0		0	0	0
14. d. coordination motrice. Ligne du tronc	0	0	0		0	0	0
14. e. coordination motrice. Bras et jambes	0	0	0		0	0	0
14. f. coordination motrice. Traits du visage	0	0	0		0	0	0
15.a. Oreilles présentes	1	1	1		0	0	0
15.b. Oreilles présentes avec une position et une proportion correctes	0	0	0		0	0	0
16. a. Détail des yeux. Sourcils	0	0	0		0	0	0
16. b. Détail des yeux. Pupille indiquée	0	0	0		0	0	0
16.c. -	0	0	0		0	0	0
17.a. Front et menton indiqués tous deux	0	0	0		0	0	0
17. b. Dépassement du menton	0	0	0		0	0	0
18.a. --	0	0	0		0	0	0
18.b. --	0	0	0		0	0	0
Total:	12	11	15		8	9	9

Résultat de l'évolution de chaque élève

	Dessin 1	Dessin 2	Dessin 3
CO F1	20	21	24
CO G1	11	13	13
CO F2	12	13	16
CO G2	14	21	22
NCO G3	15	17	13
NCO F3	10	13	11
NCO G4	19	22	18
NCO G5	8	9	9
CO F4	12	16	18
CO G6	14	13	11
CO F5	19	22	18
NCO G7	14	14	12
NCO F6	7	10	13
NCO F7	25	24	22