



HAL
open science

Influence des émotions sur le choix des couleurs dans le dessin d'enfants de 6 à 8 ans

Laurent van Rompu

► **To cite this version:**

Laurent van Rompu. Influence des émotions sur le choix des couleurs dans le dessin d'enfants de 6 à 8 ans. Education. 2012. <dumas-00835820>

HAL Id: dumas-00835820

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00835820v1>

Submitted on 19 Jun 2013

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mémoire de recherche de 2^{ème} année

Année universitaire 2011 – 2012

INFLUENCE DES ÉMOTIONS SUR LE CHOIX DES COULEURS DANS LE DESSIN D'ENFANTS DE 6 À 8 ANS

Auteur : Laurent VAN ROMPU

Directeur de mémoire : Gilles DIEUMEGARD
Tuteur du mémoire : Véronique TALAGRAND

Soutenu en juin 2012

Sommaire

Synthèse bibliographique	4
L'émotion, un terme souvent employé, mais difficilement définissable.....	4
Approche psychoévolutionniste de l'émotion.....	5
Approche socioconstructiviste des émotions.....	6
Le développement des émotions chez le bébé de 0 à 2 ans.....	6
Le développement des émotions chez l'enfant.....	7
Les émotions à l'école.....	8
Le lien entre les émotions, l'implication et les souvenirs.....	9
Les différents stades du dessin enfantin selon Luquet.....	10
Les travaux de Widlöcher.....	12
L'évolution du bonhomme selon Royer.....	13
Tout type de tracé est-il un dessin ?.....	15
Le dessin, une origine très ancienne et un rôle bien défini.....	15
Le dessin, résultat d'un important développement cognitif.....	17
La place du dessin à l'école.....	19
Pistes pédagogiques en dessin à l'école.....	21
L'influence de l'émotion sur le dessin de l'enfant.....	23
La couleur, un rôle important dans le dessin.....	25
Le rôle de la catégorisation dans le choix de couleurs dans le dessin.....	26
Cadre théorique.....	26
L'influence de la lecture d'une histoire sur le choix des couleurs.....	27
L'influence du sexe des sujets sur le choix de couleurs.....	27
Méthode.....	28
Participants :.....	28
Matériel :.....	29
Phase expérimentale :.....	29
Procédure :.....	30
Analyse de données.....	30
Résultats :.....	31
Annexes.....	41

Résumé :

L'émotion est présente tout autour de nous. Elle peut influencer bien des choses chez l'être humain. Dans ce Mémoire, nous nous intéresserons à son impact sur le choix des couleurs dans le dessin d'enfant de 6 à 8 ans. Dans cette étude, nous avons demandé aux sujets de classer des carrés de couleur selon leur préférence puis nous avons comparé les couleurs choisies pour colorier une tête de lapin sans expression faciale comme suit à la lecture d'une histoire le mettant en scène. Les résultats montrent que les enfants choisissent leur couleur préférée pour colorier un dessin associé à une émotion positive comme la joie et la couleur qu'ils aiment le moins pour une émotion négative telle que la peur.

Mots clefs : émotions, dessin, enfants, couleur.

L'émotion est présente tout autour de nous. Elle fait non seulement partie du quotidien des adultes, mais également de celui des enfants. Si elle touche effectivement ces derniers, est-elle pour autant quelque chose d'inné ou le résultat d'un long développement cognitif ? Si l'on avait à la définir, ce ne serait pas chose aisée. En quoi consiste-t-elle exactement ? Son influence semble telle, qu'elle peut modifier aussi bien les relations sociales, que l'humeur, ou encore nos activités quotidiennes. Parmi ces dernières, les apprentissages à l'école tiennent une place très importante chez l'enfant puisqu'il y passe 864h par an. Dans les derniers programmes de 2008, on remarque que le dessin tient une place importante dans ces apprentissages des enfants à l'école. Quelle est-elle ? Quel pourrait être alors le rôle des émotions dans cette activité tant appréciée des élèves ? Si l'émotion est capable d'affecter les dessins des enfants, l'étude de ces productions peut-elle permettre d'en apprendre davantage sur l'état émotionnel de ces jeunes auteurs ? Des premiers gribouillis aux dessins plus élaborés, il existe une quantité relativement importante d'étapes nécessaires à cette distinction. L'utilisation des couleurs et surtout le choix effectué en amont nous intéressent particulièrement dans cette étude. Est-il le fruit du hasard ? L'émotion aurait-elle une influence sur ce choix de couleur ?

Tous ces sujets seront abordés et je tenterai de répondre à ces questions directrices tout au long de ce mémoire.

Pour cela, je présenterai tout d'abord une synthèse bibliographique des recherches déjà effectuées par différents auteurs. Puis, j'indiquerai ensuite le cadre théorique qui m'a permis de développer l'expérience mise en œuvre et présentée dans une troisième partie et dont les résultats seront analysés en aval.

Synthèse bibliographique

L'émotion, un terme souvent employé, mais difficilement définissable.

William James aurait été un des premiers à tenter de définir l'émotion. Bien avant lui, ce terme abstrait était souvent utilisé, mais jamais réellement expliqué. (Binet, 1910) Ainsi, les épicuriens ainsi que les stoïciens avaient déjà des idées sur le sujet, même si aucune définition n'avait été trouvée. Pour les premiers, elle dépendrait des croyances sauf sur les objets sur lesquels la volonté de l'homme n'a aucune prise. Quant aux seconds, ils la caractérisent comme un manque de vertu, car selon eux, elle ne va pas au-delà du point de vue personnel. (Bradmetz et Schneider, 2001) À cette époque, on ne sait pratiquement rien des émotions. C'est-à-dire que ce en quoi elles consistent, comment elles agissent, nous échappe particulièrement, et ce, parce que personne n'a réussi à en donner une définition.

Une émotion serait alors pour W. James, la sensation que l'on éprouve lorsque nous essayons de savoir ce que nous fait ressentir un événement. (Binet, 1902) Autrement dit, c'est la perception de ces signes de l'émotion qui constituerait l'émotion même. On remarque la mise en avant des sens dans cette approche, tout comme dans celle de Descartes qui affirmait qu'elle est la perception par l'esprit de la modification corporelle. (Bradmetz et Schneider, 2001) Si l'on se réfère à cette dernière vision, les animaux, les fous ainsi que les bébés, qui sont considérés comme dépourvus d'esprit à cette époque, vivraient donc sans percevoir la moindre émotion. Pour certains, l'émotion serait un processus dynamique comportant plusieurs facteurs comme évaluation cognitive d'une situation, une activation physiologique en vue d'une réponse, une préparation à l'action, une expression et enfin le sentiment émotionnel en lui même. (Ceschi et Scherer, 2001) L'importance de la capacité à pouvoir reconnaître des émotions doit être soulignée. Ainsi, elles permettraient de former des liens sociaux, essentiels à la santé psychique de l'individu. Elles aideraient en effet ce dernier à structurer sa personnalité et à s'insérer dans son milieu. (Brun, 2001) C'est pourquoi, une personne ayant un quelconque dysfonctionnement dans ce domaine, pourra rencontrer une altération dans son développement intra et interpersonnel. C'est le cas par exemple des personnes autistes, qui ne perçoivent pas les stimuli émotionnels chez les autres. D'autres auteurs suggéreraient que ce concept ne serait pas difficile à définir, mais que si certains le pensent, c'est parce que l'émotion n'existerait pas en terme d'entité psychologique. Pour pouvoir au mieux aborder ce thème dans cette étude, il semble pourtant primordial de tenter d'en donner une définition complète et d'en expliquer certains aspects. Celle qui semble la plus complète affirmerait qu'il s'agirait d'un phénomène adaptatif incluant un décodage d'une situation extérieure (stimulus) selon la culture de la personne, de l'organisation immédiate de tous les mécanismes nécessaires pour y faire face et enfin de

l'ensemble des réponses adaptées d'un point de vue physiologique, expressif, comportemental et cognitif. (Philippot, 2007) Ces idées semblent en contradiction avec celles qui consistent à voir en l'émotion, quelque chose d'inné dont voici les caractéristiques.

Approche psychoévolutionniste de l'émotion.

L'émotion serait une réponse biologiquement déterminée. C'est-à-dire que n'importe qui, dès la naissance, serait capable de distinguer au moins les émotions dites basiques que sont le dégoût, la joie, la colère, la tristesse, la surprise et enfin la peur. (Ekman, 1992 ; Bradmetz et Schneider, 2001) Ce point de vue semble fortement inspiré par les théories de Darwin sur ce thème. Ainsi, leurs expressions (et donc leurs distinctions) seraient universelles. Entendons par là qu'en plus d'être innées chez l'humain, elles pourraient être observées chez d'autres espèces également. (Darwin, 1872) Pour que ces émotions soient considérées comme basiques, il faut qu'elles répondent à trois critères. Le premier est qu'elles doivent être discrètes et distinctes. Le second, concerne leur valeur adaptative, qui se doit d'être forte du point de vue de la phylogénèse. Enfin, les émotions dites basiques doivent contenir des éléments qui combinés, devraient former des émotions plus complexes comme l'embarras par exemple. (P. Ekman, 1992)

Si le sourire qu'un bébé peut faire est synonyme d'imitation et de discrimination pour certains (Field, Woodson, Greenberg et Cohen, 1982) et pas forcément de désir de le faire, pour d'autres, il exprime la joie, car il est adressé à autrui. (Brun, 2001) Ce ne serait qu'à partir de deux mois et demi que les nourrissons manifesteraient des émotions comme la joie, la tristesse, la colère, la peur ou le dégoût. Cette vision peut sembler en contradiction avec l'approche psychoévolutionniste, cependant, rien ne dit que le bébé, sans les exprimer, n'était pas capable de différencier les émotions basiques citées plus haut.

Parmi les émotions dites basiques, il faut noter quelques caractéristiques qui apparaissent comme importantes. Tout d'abord, en ce qui concerne l'universalité des émotions, elle serait telle, que deux individus de cultures totalement différentes pourraient réussir à communiquer au moins par le biais des expressions de ces émotions basiques.

Ensuite, il existerait même un mécanisme d'évaluation automatique qui serait également universel. (Ledoux, 1991) C'est à dire qu'un stimulus même peu important, peut entraîner une réponse extrêmement rapide et adaptée. Cependant, il semble important de ne pas confondre les différences culturelles avec l'origine éloignée du pays. En effet, si le mécanisme d'évaluation automatique est bien universel, il existerait des variances plus importantes dans la reconnaissance des émotions entre individus de culture différente que dans les comparaisons entre individus de pays qui ne sont pas les mêmes et qui sont éloignés.

Enfin, des situations prototypiques existeraient dans ces émotions. Autrement dit, ce serait une situation donnée qui déclencherait une émotion en réaction. Même si les travaux d'Ekman semblent fortement inspirés de ceux de Darwin, il paraît important de signaler qu'avant d'être innées, nos émotions viendraient d'une adaptation à un changement dans l'environnement. Il existerait alors une sorte de mémoire des émotions. (Darwin, 1872)

Approche socioconstructiviste des émotions.

L'idée principale de cette approche est opposée à celle des psychoévolutionnistes. C'est-à-dire que les émotions ne seraient pas des réponses biologiquement déterminées, mais engendrées par la culture. Ainsi, elles ne constitueraient pas des catégories discrètes, mais s'organiseraient selon des dimensions basiques comme la valence (attraction ou répulsion d'un sujet pour une émotion) et l'intensité. (Russell, 1994) Elle permettrait ainsi de faire face aux multiples contextes sociaux. (Brun, 2001)

En effet, Russell, en opposition avec la thèse précédente, aurait observé un effet significatif de la culture sur certaines des émotions qualifiées de basiques par Ekman. Ces dernières seraient la peur, le dégoût et la colère qui sont toutes les trois caractérisées comme négatives. Un autre point sur lequel la théorie précédente est remise en question concerne les signaux spécifiques aux émotions. Si dans la thèse psychoévolutionniste, chaque émotion possède des caractéristiques propres en ce qui concerne son expression, ça ne serait pas le cas dans l'approche socioconstructiviste. En effet, certains signes pourraient être communs à deux émotions et ainsi, rendre plus délicate leur distinction. (Carroll & Russell, 1996)

Le développement des émotions chez le bébé de 0 à 2 ans.

Chez le bébé, on peut observer des connaissances rudimentaires des émotions dès la naissance. En fait, le système émotionnel serait même le premier élément qui permettrait au nourrisson de communiquer avec son environnement social. (Perron et Gosselin, 2007) Les émotions joueraient donc un rôle primordial dans la régulation des relations sociales dès le début de la naissance.

Lors de l'analyse des imitations du bébé en réponse à un modèle émotionnel (et notamment facial), on peut remarquer que le bébé est en effet capable de reproduire les signes caractéristiques d'une émotion. (Field et coll. 1982) Ces imitations concernent certaines des émotions dites basiques et ne montrent pas si l'imitation est précédée ou non d'une distinction entre ces émotions ou s'il s'agit juste de reproductions de signes extérieurs que nous associons à des émotions. Le sourire du bébé de 4 à 8 semaines serait pourtant associé à la joie, et dès huit semaines, il existerait une

discrimination perceptive de stimuli émotionnels. (Brun, 2001) Entre trois et cinq mois, on remarque des préférences visuelles et d'habituations chez les nouveau-nés. On observe ainsi que le bébé fixera plus longtemps un individu présentant une émotion nouvelle et donc inhabituelle pour lui. Par exemple, si un individu présente une émotion de joie à un bébé de trois mois, ce dernier aura tendance à le regarder plus longtemps que lorsqu'il présentera une émotion dite neutre. (Kuchuk, Vibbert et Bornstein, 1986) Pour faire suite à cette découverte, on remarque que le passage de l'émotion de joie à celle de surprise entrainera un temps de fixation plus important pour l'émotion de la surprise, s'expliquant par l'habituement du bébé à l'émotion de joie présentée précédemment. (Young-Browne, Rosenfeld, Horowitz, 1977) À sept mois, on observe une catégorisation de certaines émotions comme la joie, la surprise, mais pas encore de la peur. Si les bébés réagissent à des émotions nouvelles, mais pas à d'autres, cela peut expliquer qu'il existe bel et bien une discrimination entre ces états et non une simple réaction à la nouveauté. (Brun, 2001) Vers douze mois, l'enfant chercherait des informations émotionnelles dans son entourage lorsque des situations nouvelles et ambiguës se présentent à lui. Ainsi, l'idée d'une discrimination des émotions semble de nouveau confirmée. (Ceschi et Scherer, 2001)

Le développement des émotions chez l'enfant.

L'enfant d'âge préscolaire aurait connaissance des situations qui entraînent certaines émotions. (Perron et Gosselin, 2007) C'est à dire qu'il a conscience que crier peut faire peur ou encore, si l'on offre un cadeau à une personne, cette dernière pourra être joyeuse. Ainsi, dès l'âge de deux ans, ils sauraient reconnaître la peur, la joie, la colère et la tristesse de n'importe quelle façon qu'elles soient présentées. Pourtant, demander à des enfants âgés de 3 à 6 ans de produire des expressions volontairement apparaît comme complexe. (Brun, 2001) Par exemple, si l'on demande de feindre la colère, il pourra rencontrer des difficultés. Les performances seraient très hétérogènes selon le type d'émotion et l'âge des enfants.

Malgré cela, dès 3 ans il existerait une capacité à évoquer la joie. Ce qui signifie que l'enfant sera capable de dire qu'il est content face à une situation ou qu'une personne autre que lui le serait. (Bradmetz et Schneider, 2001) Il pourrait même décrire ses propres expériences émotionnelles et celles d'autrui entre 2 et 6 ans, selon de laquelle il s'agirait. (Ceschi et Scherer, 2001)

Ce n'est que vers l'âge de 4 ans qu'il y aura une reconnaissance parmi les émotions négatives. L'enfant pourra donc à partir de là, distinguer la colère de l'embarras, de l'énervement ou encore de la peur. Enfin, on notera que jusqu'à 6 ans, l'enfant échouera à prédire une émotion liée à la lecture d'une histoire. (Bradmetz et Schneider, 2001)

On retiendra donc que si certaines émotions basiques apparaissent dès la naissance (joie, peur, etc.),

d'autres, plus complexes, surviendront plus tardivement grâce aux normes et aux buts sociaux appris et intériorisés (timidité, honte, fierté).

Les émotions à l'école.

L'une des finalités de l'école est d'aider l'enfant à devenir un futur citoyen en le sociabilisant, mais aussi en lui faisant acquérir des connaissances suffisantes pour être capable de penser librement et justement. En maternelle, l'enfant apprendra à vivre en groupe, mais aussi à maîtriser la tenue d'un crayon et à commencer à écrire entre autres.

Cependant, même si l'enfant devra apprendre à devenir un élève et respecter par conséquent des règles de vie qui ne sont pas innées, il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit toujours d'un enfant et que ce nouveau métier comme il est appelé, en plus de ne pas être naturel, est difficile à appréhender. En effet, l'enfant arrive à l'école avec un comportement qui n'est pas adéquate à la vie en société et donc à l'école. L'école leur impose des règles à suivre comme rester assis, ne pas parler d'autres choses que le sujet imposé, ou encore faire uniquement ce qu'on leur demande de faire. Ces contraintes peuvent même entraîner l'effet inverse si elles ne sont pas comprises, c'est-à-dire qu'un sentiment incompréhension voir d'insécurité pourrait être une des causes de l'échec. Il semble par conséquent ne pas y avoir de place pour l'émotion au sein des classes. Pourtant, si l'école apparaît comme le lieu où les émotions peuvent gêner le métier d'élève et donc les apprentissages, on peut penser qu'elles peuvent également les faciliter puisqu'il existe des rythmes psychophysiologiques favorables au travail. (Touitou et Bégue, 2010) En effet, nous savons que selon l'heure qu'il est, et donc l'état émotionnel de l'enfant, ce dernier n'a pas la même attention. Favoriser le travail qui demande le plus de concentration vers 10/11 heure ou 15/16 heure devrait par conséquent favoriser son apprentissage.

Ainsi, introduire une dimension émotionnelle dans l'enseignement à l'école pourrait prévenir des difficultés d'apprentissage, de la violence ou encore des effets néfastes de la maltraitance. (Lafortune et Doudin, 2004)

Il faudrait alors réussir à contrôler le type d'émotion servant l'éducation pour éviter des sentiments néfastes aux apprentissages tout en laissant les élèves s'exprimer et être au cœur de leurs apprentissages comme le préconisent les textes et au contraire, en favorisant ceux qui les poussent.

L'émotion est par conséquent une piste qu'il semble intéressant de suivre à l'école. (Mayer, Salovey et Caruso, 2004) D'autant plus qu'un enfant s'appliquerait plus si on lui expliquait que l'on a besoin de ce dessin pour des travaux et si on réussissait à le sensibiliser à notre cause et à faire en sorte qu'il se sente impliqué. (Baumstein – Heissler, 1955)

Mais alors comment pourrait-on faire en sorte que l'émotion serve les apprentissages plutôt que de les desservir ?

La perception des capacités cognitives d'un élève par lui-même pourrait être influencée par ses émotions et donc influencerait son niveau scolaire. (Rondier, 2004) C'est-à-dire qu'un enfant pourrait mieux réussir une tâche scolaire grâce à certaines émotions que l'on imagine positives.

L'élève pourrait alors, consciemment ou non, être actif dans son apprentissage, tout comme le préconise la didactique. Une approche socioconstructiviste serait alors suivie. Ces sentiments entraîneraient le fait que l'élève a plus confiance en ses capacités pour faire ce que l'enseignant lui demande, et influencerait donc sa persistance et son investissement.

Le lien entre les émotions, l'implication et les souvenirs.

Les souvenirs que l'on peut garder sont souvent liés aux émotions. Prenons l'exemple du témoignage d'une dame auquel il m'a été possible d'assister durant mes études en psychologie. Après une attaque cérébrale survenue 2 ans avant la rencontre, cette dame que l'on appellera Julie a perdu la mémoire. Tous ces souvenirs d'avant l'accident ont été effacés et les nouveaux qui devraient normalement se créer par la suite, sont également altérés puisqu'elle ne peut jamais se souvenir de ce qu'elle a fait plus d'un jour auparavant. Ces symptômes sont très gênants dans sa vie quotidienne puisque cela peut par exemple l'empêcher de s'éloigner trop de chez elle, car elle ne reconnaît pas le chemin, elle ne peut plus jouer du piano et ne peut pas réapprendre non plus ou encore elle ne sait jamais où elle range ses affaires. Pourtant, un an après son accident, Julie a rencontré un homme. Malgré ces difficultés cognitives, elle est capable de raconter dans les moindres détails leur rencontre et également ce qu'ils ont fait depuis. L'explication retenue par les psychologues cognitifs serait justement que les souvenirs seraient en fait associés à des émotions qu'elle aurait pu ressentir avec cet homme et qui lui permettraient de faire le lien avec les événements passés. Autrement dit, nous aurions quelque part, des expériences émotionnelles associées à des personnes ou des lieux par exemple, et qui seraient stockées en mémoire inconsciemment. Or, lorsque nous faisons appel à certains souvenirs, nous ferions également référence à ces émotions enregistrées qui serviraient d'indices pour se remémorer plus efficacement les souvenirs associés. (Lubart, 2003)

À l'école, les élèves pourraient garder des souvenirs émotionnels qui feraient ensuite référence à un savoir inclus dans les programmes officiels. (Lubart, 2003) D'après ce psychologue spécialisé dans la créativité et l'émotion, il existerait bien des liens entre cet état émotionnel et le niveau d'implication d'une personne comme un élève, et que cet état pourrait influencer ses productions artistiques, mais aussi son implication dans son travail et peut-être par conséquent sa mémorisation. L'intérêt d'utiliser l'état émotionnel des élèves à l'école ne serait pas ici d'influer sur leur créativité, mais plutôt sur leur implication dans leurs apprentissages.

Les différents stades du dessin enfantin selon Luquet.

Chez les enfants non atteints par divers troubles psychologiques, il existerait une stéréotypie dans leurs dessins. (Engelhart, 1975) C'est-à-dire que leurs représentations de bonshommes ou encore de maisons se ressembleraient assez fortement selon l'âge. C'est sans doute une des raisons qui auront poussé des chercheurs à tenter de mettre en évidence des stades d'évolution du dessin chez l'enfant. Les dessins à l'école élémentaire seraient plus élaborés avec l'âge et leur niveau n'augmenterait pas de façon linéaire, mais plutôt par palier. (Dubuc et Zuperko-Dudek, 1984)

Un des premiers chercheurs à mettre en évidence ces étapes dans l'apprentissage du dessin est Luquet.

Luquet est un philosophe, chercheur qui a fait publier sa thèse intitulée *Le dessin d'un enfant* en 1913. Peu de recherches ont été menées dans ce domaine jusqu'alors. Luquet s'est fait connaître notamment par son observation de l'évolution des dessins de sa fille, en nombre impressionnant pour l'époque et par les différents stades de production qu'il a en déduit.

Ces derniers sont au nombre de 4 et voici leurs descriptions.

Le réalisme fortuit. (Luquet, 1927)

Ce stade se situe vers l'âge de 3 ans. Durant cette étape, l'enfant commence à se rendre compte que les traits qu'il trace au hasard peuvent être une représentation d'un objet. Cependant, la représentation qu'il a tracée n'est que très légèrement ressemblante à l'objet lui-même. Une fois que l'enfant a associé ses tracés à quelque chose qui existe, il se rend compte que des détails manquent par rapport à l'original. Il tente alors d'ajouter quelques éléments comme des pattes pour que le chat qu'il imagine dans son tracé ressemble un peu plus à un chat. De cette manière, on peut dire que ce qu'il a fait sur sa feuille commence à devenir intentionnel et représentatif.

Le réalisme manqué. (Luquet, 1927)

Vers 4/5 ans cette fois, quand l'enfant dessine avec l'intention de le faire, il cherche à ce que son dessin ressemble à ce qu'il perçoit. Or, il ne possède pas les outils nécessaires pour y parvenir. Par exemple, une coordination motrice plutôt maladroite l'empêche d'obtenir le dessin souhaité. Le résultat est tel qu'il est souvent difficile de reconnaître ce qu'il a voulu représenter jusqu'à ce que l'enfant le décrive.

De plus, le temps de concentration de l'enfant est très réduit alors que dessiner en demande beaucoup. Le résultat peut donc parfois être moins détaillé que ce qu'il pourrait faire. Lorsque le jeune dessinateur arrive à une partie sur laquelle il faut être très attentif, il ne percevrait plus son

œuvre dans son intégralité, mais seulement la partie à détailler. Ce qui peut entraîner la disproportion de certains éléments.

En ce qui concerne l'orientation de ce qu'il dessine, on peut remarquer des toits de maison à l'envers par exemple, ou des têtes de bonhomme qui se situent en bas.

En résumé, on retiendra que le dessin est représentatif durant cette phase et que l'enfant fait des rapprochements entre ces représentations et la réalité. (Widlöcher, 1965)

Le réalisme intellectuel (Luquet, 1927)

Durant cette phase qui commence vers 5 ans et se termine vers 9 ans, l'enfant reproduirait ce qu'il sait et non ce qu'il voit. C'est-à-dire que contrairement à l'adulte, il ne dessine pas de façon à ce que le résultat soit le plus proche possible du modèle, mais il le fait avec tous les détails que le modèle contient, même ceux qui ne sont pas visibles ou qui ne devraient pas être représentés selon le point de vue.

Ce qui entraîne des spécificités comme la transparence. Dans ce cas précis, il est tout à fait possible de voir les poissons d'un lac, même ceux se trouvant au fond, le bébé dans le ventre de sa mère ou encore les racines d'un arbre dans le sol.

Chaque détail est représenté et mis en valeur. Pour cela, les éléments sont détachés de leur modèle pour qu'on le repère bien. Par exemple, le chapeau d'un bonhomme flotte légèrement au-dessus de sa tête, tout comme une voiture sur la route et les cheveux d'un personnage sont représentés un par un.

La variation du point d'observation est aussi une méthode utilisée par l'enfant pour représenter tous les détails de son dessin. C'est-à-dire qu'il est tout à fait possible de voir des représentations de coupes de maisons afin de voir tout ce qu'elles contiennent comme le mobilier ou les personnes dedans ou encore des objets vus du dessus. À noter que cette absence de perspective était aussi présente au moyen âge et qu'il est intéressant d'observer que certaines œuvres réalisées pourtant par des adultes au moyen âge ressemblent parfois à dessins d'enfants puisque la perspective n'a été inventée qu'au XVe siècle.

Dans le dessin d'enfant, si une voiture est par exemple représentée vue du dessus, on pourra quand même durant le réalisme intellectuel voir les détails comme les roues qui sembleront alors posées à plat, à côté de la voiture.

On retiendra pour cette phase que l'enfant représente ce qu'il sait de l'objet et non ce qu'il voit, et que par conséquent, il n'a pas accès à l'idée de perspective. Dans ses œuvres, on remarquera la présence de multiples détails, de différents points de vue et de la transparence. (Drouin – Hans, 2000)

Le réalisme visuel. (Luquet, 1927)

C'est vers l'âge de 9 ans que l'enfant commence à abandonner le réalisme intellectuel au profit du réalisme visuel. Par souci de réalisme, ce dernier abandonne de désir de vouloir tout représenter et commence à tenir compte de la perspective.

Auparavant, même si le bonhomme était dessiné de profil, son nez pouvait être représenté au milieu comme si le bonhomme était de face et on voyait forcément ces deux yeux. Maintenant, même si des erreurs de perspective peuvent persister comme une maison représentée avec deux faces latérales dessinées, n'est plus par désir de vouloir tout représenter, mais simplement par manque de pratique.

Si Luquet a été un des premiers chercheurs à mettre en évidence une évolution du dessin d'enfants par stades, ces observations ont été complétées par d'autres comme Widlöcher ou Royer.

Les travaux de Widlöcher

Tout comme Luquet, Widlöcher met en évidence plusieurs stades de développement du dessin. Certains se différencient de ceux présentés ci-dessus tandis que d'autres s'en rapprochent ou les complètent.

C'est donc dans un souci de complémentarité ou d'ajustement que viennent ces nouveaux stades.

Le stade du gribouillage. (Widlöcher, 1965)

Ce stade se situerait juste avant le réalisme fortuit de Luquet. Il commencerait vers 1 an pour se terminer aux environs de la troisième année de l'enfant selon Widlöcher. Durant cette phase, l'enfant tenterait de reproduire les traces qu'il laisse avec son médium, mais sans intention de le faire.

Le geste de l'enfant correspond à un aller-retour hasardeux grâce auquel il peut faire des lignes horizontales par mouvement de son avant-bras et non du poignet puis plus tard, des lignes verticales.

L'enfant remarque également durant cette période que ces traits horizontaux qu'il trace ressemblent à l'écriture des adultes. Il tentera alors par la suite de les reproduire, mais toujours sans maîtrise de son geste. Avant 18 mois environ, il ne s'arrête pour changer de ligne que lorsque la position de son bras devient inconfortable par exemple.

Avec l'entraînement, il réussira à ralentir son geste et mieux gérer ses mouvements en utilisant son poignet. Il sera alors capable de tracer des traits discontinus, ondulés et plus courts.

L'intention représentative. (Widlöcher, 1965)

Cette phase correspondrait au réalisme fortuit décrit par Luquet sur certains points, mais s'en démarquerait sur d'autres. Tout d'abord, l'enfant commencerait bien par dire ce qu'il a représenté après l'avoir fait comme au stade correspondant chez Luquet. Cependant, si ce dernier pense que c'est le fait de voir que son dessin tracé au hasard ressemble à un objet qu'il connaît qui fait que l'enfant cherchera à le reproduire encore, Widlöcher affirme quant à lui que l'enfant sait que les objets possèdent des représentations bien avant de le faire lui-même. Il saurait en effet reconnaître vers 18 mois l'objet correspondant au dessin d'une image par exemple, mais ne le représenterait pas encore faute de moyen.

On retiendra alors que là où Luquet pense que l'enfant nomme son dessin après l'avoir tracé, car il ressemble plus que d'habitude au réel et qu'il le reconnaît, Widlöcher affirme qu'il a appris à reconnaître des représentations depuis longtemps, mais que c'est lorsqu'il saura les représenter qu'il le fera et qu'il se le représentera avant de le tracer.

Le réalisme enfantin. (Widlöcher, 1965)

Tout comme le réalisme intellectuel, le réalisme enfantin est situé selon Widlöcher entre 5 et 9 ans. L'enfant sait maintenant qu'il est capable de représenter le réel grâce à ses dessins, mais il ne chercherait pas à le faire systématiquement comme le suggère Luquet. Au contraire, il utiliserait certaines caractéristiques précises de l'objet pour qu'il soit reconnu comme dans un schéma.

Ainsi, les détails que les deux chercheurs ont observés dans les productions des enfants seraient pour Luquet une conséquence du désir de tout montrer, même ce que l'on ne voit pas comme le fœtus dans le ventre de la mère et pour Widlöcher, le résultat du souhait de représenter le réel grâce à ses caractéristiques propres. C'est pourquoi la femme enceinte à un ventre transparent dans lequel on peut voir son bébé.

L'évolution du bonhomme selon Royer.

Il existe des thèmes que les enfants préfèrent représenter dans leurs dessins. C'est notamment le cas des maisons et des bonshommes. (Weil, 1950) (Subes et Auzet, 1950) Cette préférence pour ces sujets et la mise en évidence de stades d'évolution dans le dessin ont sans doute pu avoir un rôle dans le désir de Jacqueline Royer, tout comme Luquet, de chercher à détailler l'évolution du bonhomme selon l'âge des enfants.

Le bonhomme « têtard ». (Royer, 2011)

Selon cette dernière, le dessin de bonhomme débiterait vers l'âge de 3 ans avec le « têtard ». Ce dernier serait pourvu d'une tête en forme de cercle, de jambes « bâtons » liées à la tête, des pieds et peu de détail comme des yeux peuvent parfois être présents également. Aucun autre élément n'est présent à part ceux cités précédemment. Il s'agit là de la forme la plus simple du bonhomme avec la « cellule » de Luquet qui ne comporte même pas de jambe.

Vers 4 ans, ce « têtard » posséderait en plus des éléments ci-dessus de bras « bâtons » partant de la tête, avec des mains sans doigt et d'une bouche. Il s'agit en fait du même dessin qu'à 3 ans, mais avec quelques détails supplémentaires comme la bouche et les bras. À noter que les mains et les pieds sont représentés par une sorte de gros point assez grossier. Tous ces éléments peuvent également être représentés de façon séparée, un peu comme un inventaire des membres du bonhomme.

Le bonhomme avec un tronc. (Royer, 2011)

C'est vers l'âge de 5 — 6 ans qu'apparaît un tronc arrondi comme la tête duquel les bras et les jambes partiront cette fois. Cependant, les épaules n'étant pas représentées, il faut noter que les bras partent du milieu de ce corps en forme de « patate » et non du haut.

De nouveaux détails font également leur apparition comme des cheveux sur la tête en forme de bâton comme les bras et les jambes. L'ensemble, tout comme les deux dessins précédents, est constitué de cercle, de traits droits et de points.

Le bonhomme articulé complet. (Royer, 2011)

Aux environs de 6 ans, un nouveau stade apparaît selon Royer. Le bonhomme acquiert alors pratiquement toutes ses articulations et ses membres. C'est-à-dire qu'il possède désormais des épaules, ce qui entraîne que ses bras sont enfin bien positionnés.

De nouveaux détails apparaissent également comme des boutons sur le corps qui font penser à des vêtements même si la forme est toujours en « patate ».

Quant aux mains, elles ont enfin des doigts en forme de bâtons tout comme les jambes et les bras. Par contre, les cheveux semblent enfin considérés comme un ensemble puisqu'ils ne sont plus représentés indépendamment les uns des autres par des traits droits.

Vers 8 – 12 ans, le dessin du bonhomme évolue de façon assez importante. Les bras, les jambes et les doigts sont cette fois représentés par de doubles traits et non avec de simples bâtons comme c'était le cas avant.

On note également une différenciation des sexes faite notamment dans les coiffures puisque des nattes peuvent maintenant être dessinées en guise de cheveux.

Le corps n'est quant à lui plus représenté par une sorte d'ovale maladroit, mais par une forme dépendante du vêtement porté. C'est-à-dire que si le personnage est une fille, son corps pourra avoir la forme d'une robe.

Chaque membre est assez bien proportionné, positionné par rapport à la réalité et cohérent puisque les boutons censés représenter les vêtements dans le type de dessins précédents sont cette fois sur un corps ressemblant bel et bien à un habit.

Tout type de tracé est-il un dessin ?

Pour qu'un des premiers gribouillages soit considéré comme un dessin, il faut que cette trace soit voulue. (Weil, 1950) C'est-à-dire que l'enfant n'a pas tracé par hasard, mais qu'il ait souhaité faire cette trace, même si cette dernière n'est pas aussi ressemblante que ce qu'il imaginait, faute de technique. En résumé, le dessin est donc caractérisé comme une trace intentionnelle expressive d'un objet ou d'une situation.

Comme lorsqu'il a fallu définir ce qu'est une émotion, les auteurs ne sont pas tous d'accord en ce qui concerne le dessin. En effet, pour certains il ne suffirait pas de laisser une trace d'un sentiment sur un support en le souhaitant, mais il faudrait percevoir avec précision des formes, des structures et des couleurs pour dessiner. (Baumstein – Heissler, 1955)

Le dessin, une origine très ancienne et un rôle bien défini.

Le dessin serait un mode d'expression naturel, tout comme l'expression verbale. D'ailleurs, les premiers auraient servi à communiquer, car les autres moyens d'expression ne permettaient pas de tout décrire. (Marchal, 1969) Aujourd'hui, après que l'écriture ait été inventée et que le langage ait évolué, le dessin ne possède plus la même place dans la communication même s'il en est toujours un moyen possible. Le dessin serait alors assimilable à un langage. (Baldy, 2005)

Ce moyen de communication est vif chez l'enfant tant que ce dernier n'a pas été formaté à utiliser plus l'écriture ou l'oral. Par ailleurs, le dessin semble venir plus naturellement et pourtant, la plupart des enfants écriront mieux qu'ils ne dessinent, car ils auront été entraînés. (Marchal, 1969). En

d'autres termes, le dessin est le moyen de communication écrit privilégié de l'enfant et l'émergence de l'écriture à partir de ce dernier est favorisée par l'inhibition des compétences en dessin lors de la pratique précoce de l'écriture vers le CP.

Les premières traces de gribouillage se situeraient entre 10 et 20 mois, c'est-à-dire bien avant l'entrée à l'école qui se fera vers 3 ans. Or, il peut quand même sembler difficile de dater son apparition puisque non seulement elle serait apparue par hasard (Baldy, 2005), mais en plus ce serait en partie l'adulte qui aurait mis l'outil ou le support dans les mains de l'enfant (Weil, 1950) et aurait donc partiellement provoqué sa découverte puis son émergence.

Pour un adulte, il serait plus simple d'écrire plutôt que de dessiner, car l'écriture est devenue automatique depuis un moment grâce à l'apprentissage. (Freeman, 2005).

Outre le côté communicatif de cette activité, on peut également rapprocher le dessin du jeu. (Cordeau, 1949). Cette idée de jeu viendrait probablement du plaisir manifesté lors du geste graphique. En effet, l'enfant dit barbouilleur (Baldy, 2005) découvre la cause de certaines actions et leur effet visible par hasard. Il produit alors une trace avec son corps sans intention de le faire au début puis tente de le reproduire. Ce geste est maladroit puisque non volontaire et que le contrôle kinesthésique ou visuel, n'est pas assez important.

Cette découverte par l'enfant est certes le fruit du hasard, mais il faut souligner le fait que le graphisme répond à des besoins moteurs (Prudhommeau, 1948) et qu'il est sans contrôle visuel au début. En effet, si les premiers griffonnages volontaires observés vers 11 mois viennent de la découverte que le frottement de l'objet laisse une trace persistante, cette remarque provient d'une envie inexplicite de tester et produire ce genre de gestuels. Ce qui incite l'enfant à recommencer en remplissant les parties vierges n'est autre qu'un plaisir moteur de le faire. (Baldy, 2005).

L'enfant est ainsi satisfait, même si sa production ne ressemble à rien de connu. Cet acte kinesthésique de tracé engendrera par la suite le dessin puis l'écriture. (Marchal, 1969). Tout dessin est donc un prélude à l'écriture. Avant d'acquérir la capacité à lire et écrire, les mots seraient en fait des dessins. Si par la suite on impose l'apprentissage de l'écriture, c'est parce que le dessin ne permettrait pas de tout dire. Il se heurterait à l'abstrait. (Mesmim, 2005).

Il apparaît important de mettre en évidence le fait que le dessin et l'écriture sont confondus à l'origine et que par la suite, ils deviendront distincts. (Noyer, 2005). Un autre point important à mettre en évidence en ce qui concerne les raisons pour lesquelles l'enfant dessine, notamment le désir de communiquer et le jeu, c'est que ce dernier ne considère pas ses créations d'un point de vue esthétique. C'est-à-dire que si l'on demande une représentation d'une chose qu'il trouve jolie, il tentera de reproduire ce qu'il sait dessiner. Ces traces imitatives apparaîtraient dès l'âge de 3 ans et donc à l'entrée à l'école. (Weil, 1950) Par ailleurs, le jeune enfant répétera simplement le jugement de beauté ou de laideur de son entourage social. (Cordeau, 1949).

Enfin, on notera que vers 5 ans, l'enfant de grande section est capable de dire ce qu'il va dessiner avant et il maîtrise mieux les gestes et est donc capable de commencer le graphisme écriture. (Weil, 1950)

L'école s'est donnée comme objectif de fournir à l'enfant des conditions plus riches d'expérimentation d'après les programmes de 2008. À la fin de l'école maternelle, l'enfant maîtrisera donc ses gestes et différents outils afin de pouvoir commencer son apprentissage de l'écrit au CP dans les meilleures conditions possible.

À la vue de toutes ces données et en ayant bien en tête que certaines des affirmations plus haut sont tirées d'études parfois anciennes et dans lesquelles les programmes n'étaient pas les mêmes qu'aujourd'hui, on peut comprendre pourquoi en petite section on fait principalement varier les outils et les supports pour que la part de hasard deviennent ensuite intentionnelle et maîtrisée.

Quant à la moyenne section, l'enseignant, tout en continuant ce qu'il a commencé l'année précédente, provoquera des situations où la créativité sera plus travaillée grâce à des situations de recherches. Enfin, en grande section, l'enfant manipulera plus précisément les outils et sera capable donc de respecter les contraintes de l'écriture. Cependant, si l'apprentissage de l'écriture commence doucement en apprenant à tracer des lettres et en recopiant des lignes d'écriture, le dessin n'est pas abandonné pour autant. Ses intentions de représenter ce qu'il souhaite sont plus précises, il peut combiner ce qu'il a appris les années précédentes pour inventer, mémoriser et surtout s'exprimer.

Le dessin, résultat d'un important développement cognitif.

L'activité graphomotrice requerrait un support neuromoteur efficace et des conditions posturales adéquates. (Bullinger, 2005). Autrement dit, le geste graphique (ici, il s'agit du dessin qui nous intéresse) nécessiterait une coordination importante entre l'œil, le geste de la main et la position.

Parmi les étapes du développement cognitif pour le dessin, il existe celle de l'enfant gribouilleur qui fait suite au barbouilleur. Si dans la seconde il produit une trace avec son corps sans intention de le faire, dans la première il trace. C'est-à-dire qu'il produit une trace avec un instrument comme le crayon, le pinceau en faisant un mouvement avec la main sur le support. (Baldy, 2005). Si la découverte de la trace que laisse l'instrument est due au hasard, l'enfant y reviendra par la suite avec l'intention de reproduire cet effet.

Avec l'entraînement, le contrôle deviendra heureusement plus important et ainsi, l'enfant pourra ralentir son geste, le fractionner et son contrôle visuel sera plus important. (Baldy, 2005). L'œil s'efforcera alors de guider la main et le geste moteur suivra l'intention. « Le dessin est un » (Marchal, 1969). En cela, il reposerait sur une base identique que ce soit pour un artiste ou une personne non spécialisée dans cet art. D'ailleurs, les enfants font plus ou moins les mêmes erreurs

dans leur apprentissage du dessin (Cordeau, 1949) sans doute à cause de cette base commune. Par exemple, le bonhomme dessiné vers l'âge de trois ans a encore les bras liés à la tête, sans corps ni cou. Plus tard, il commencera à ajouter des détails comme des yeux. Le corps suivra un peu plus tard. Je ne vais pas citer ni détailler ici toutes les étapes et erreurs communes aux dessins enfantins, mais on peut noter aussi pour terminer un détail que je trouve assez amusant, les dessins possèdent à un moment donné de l'apprentissage une transparence. Par exemple, dans le dessin de la maison, on peut voir ce qu'il se passe à l'intérieur. Dans le cas de bonhomme, on peut voir le bébé dans le ventre de la maman enceinte.

Dans le terme art, il ne faut pas confondre la manifestation du beau avec l'ensemble des règles d'un métier. Ainsi, l'apprentissage de l'art du dessin n'entraîne pas forcément de l'Art. Comme dit plus haut, le but de l'enfant n'est pas d'abord de produire du beau, mais de jouer, de communiquer ou de « faire comme les grands » et donc, il ne faut surtout pas confondre enseignement du dessin avec l'initiation à l'œuvre d'art.

Lorsque l'enfant aura acquis assez de dextérité, il passera du statut de gribouilleur à celui de dessinateur figuratif. (Baldy, 2005). Ainsi, avec un nombre limité de signifiants comme le rond, le carré ou le trait, il pourra dessiner un soleil, une maison ou même un bonhomme. Ces représentations sont évidemment assez fantaisistes, mais reconnaissables très facilement grâce à notre culture commune. Le sens du terme fantaisie ici n'est pas à confondre avec celui qu'emploient les adultes pour qualifier certaines productions inhabituelles. Ce qui est fantaisie pour l'adulte ne l'est pas forcément pour un enfant. Ainsi, lorsque l'enfant dessine, il détaille indépendamment du reste. Par exemple, quand un détail lui rappelle un autre objet, son dessin pourra dériver sur l'autre sans prendre en compte le précédent dessin. (Cordeau, 1949). Ainsi, s'il dessine un bonhomme avec un chapeau haut de forme, lorsqu'il arrive aux détails du couvre-chef et que ce dernier lui fait penser à un vase, il pourra très bien dessiner des fleurs qui en sortent. Il est important de noter que cette fantaisie se développe assez tardivement. (Gattegno, 1948)

Le dessin du bonhomme est effectivement un passage crucial pour l'étude du développement cognitif de l'enfant dans cette tâche, car plusieurs études ont déjà été faites sur les étapes de sa création. Ainsi, le nombre d'éléments dessinés dans le bonhomme augmente entre 4 et 6 ans et ralentit vers 7 ans. Le nombre d'éléments présents à cet âge étant de 10 (bras, tête, jambes, yeux, etc.) (Baldy, 2005).

Si dans les premiers dessins, le corps forme comme un tout, la distinction entre le corps, les bras et la tête arrivera petit à petit par la suite. Les membres seront ainsi distingués les uns des autres. (Cordeau, 1949).

La place du dessin à l'école.

L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques est prioritaire à l'école, cependant d'autres disciplines comme l'art plastique par exemple, sont également obligatoires. D'après les programmes de 2008, le dessin en maternelle est même un des moyens d'expression de l'imaginaire privilégié, car il serait l'un des instruments essentiels de la saisie du monde, et par conséquent des émotions si l'on se fie à la définition de Philippot donnée plus haut. Le rôle de l'enseignant étant d'aider ses élèves à exprimer ce qu'ils perçoivent et à mettre des mots précis sur ces créations tout en leur faisant découvrir différents instruments et techniques. C'est d'ailleurs ce manque de technique qui peut faire perdre son intérêt au dessin, car l'enfant ne parviendrait plus à représenter ses désirs de justesse survenant au cours de son apprentissage. (Baumstein – Heissler, 1955)

L'expression de l'enfant par le dessin ne durerait alors pas, car ce dernier y trouverait moins d'intérêt faute de technique suffisante pour exprimer des sentiments complexes, surtout s'il possède d'autres moyens comme l'écriture, qui commence à être enseignée vers le CP, c'est-à-dire aux environs de 6 ans. Ainsi, seuls les élèves les plus doués continueraient par la suite.

Avant les 3 ans de l'enfant, c'est-à-dire avant son entrée en petite section, l'écriture et le dessin ne feraient qu'un. (Weil, 1950) De plus, ils seraient capables de reconnaître des mots environnementaux avant le CP comme des stimuli visuels associés à quelque chose qu'ils connaissent déjà. (Mauroux, 1995) Des mots environnementaux étant des mots que l'enfant peut rencontrer tout autour de lui et souvent associés à un dessin, une couleur ou un design particulier comme c'est le cas pour des noms de marques ou de nom de magasin. Ils se contenteraient alors d'une lecture logographique sans doute grâce au contexte autour du mot.

Toujours avant le CP, un enfant pourrait quand même reconnaître un mot avec sa graphie différente, c'est-à-dire avec certaines lettres dans le désordre, remplacées par d'autres ou tout simplement supprimées. Pour cela, il suffirait que sa forme globale reste identique. (Mauroux, 1995)

Ainsi, le mot « placard » peut être quand même être reconnu avec les graphies suivantes « plocard », « placrad » ou encore « plcard ». À noter que si un lecteur expert faisait l'essai de lire un texte entier avec des mots partiellement modifiés (ordre des lettres, lettres intrus ou omission) il y parviendrait peut-être parce qu'il ne passe plus par le décodage, c'est-à-dire l'association graphèmes-phonèmes pour des mots déjà connus. Or, pour l'élève d'avant le CP, c'est plutôt parce qu'il ne sait pas encore vraiment décoder.

Si j'inverse l'ordre des lettres dans une phrase, êtes-vous toujours capable de la lire ?

On remarque que ce sont surtout les mots courts qui peuvent poser problème, peut-être parce qu'ils perdent leur forme globale du fait du peu de lettres qui les composent.

C'est d'ailleurs peut-être une des raisons pour lesquelles on entre dans la lecture d'un nouveau texte au CP en commençant par repérer les mots connus avant de passer au décodage. Notons d'ailleurs

que dès le CP, les élèves abandonnent le statut de stimuli visuel au profit d'un déchiffrage. (Mouroux, 1995)

Une confusion entre l'écriture et le dessin pourrait parfois perdurer après l'entrée en maternelle si l'enseignant utilise des situations de dessin pour préparer à l'écriture. (Lurcat, 1985) C'est notamment le cas lorsque pour pouvoir travailler le tracé d'un « o » en moyenne section par exemple, on peut voir sur certains cahiers d'activités ce même « o » représentant un ballon et qui se trouve sur le museau d'une otarie ou encore en petite section de maternelle, des entraînements au tracé des lignes obliques cette fois à repasser sur un dessin quelconque en contenant puis sur des lettres telles que le « A », le « M » ou le « W ».

Toujours d'après Lurcat, les difficultés en écriture que certains élèves pourraient rencontrer viendraient de l'abandon des exercices graphiques au profit d'exercices en situation de dessin considérés comme préparatoire à l'écrit. En effet, les capacités graphiques des enfants viendraient de l'entraînement et du contrôle du geste. Lire, écrire et calculer seraient des entraînements qui deviendraient des automatismes et dessiner également. Il faudrait alors bien veiller à faire distinguer ces différentes activités pour éviter d'éventuelles difficultés d'apprentissage même en lecture par la suite. En effet, l'apprentissage de la lecture est lié à celui de l'écriture et si l'on ne différencie pas suffisamment dessin et écriture, cela pourrait entraîner des difficultés en écriture, mais aussi en lecture. Ce lien existant entre lecture et écriture viendrait selon elle du fait que l'écriture serait la reconstitution de la continuité du langage à l'aide d'éléments discontinus comme les lettres puis les mots. En activité d'écriture, et notamment la reproduction d'un mot, ce serait la reconnaissance de quelques lettres qui ferait que l'on n'a pas totalement affaire à un écrit logographique s'apparentant à du dessin. (Mouroux, 1995) Par conséquent, dès l'apprentissage de certaines lettres en maternelle, l'élève ne reconnaîtrait plus vraiment les mots comme des mots environnementaux, c'est-à-dire comme des dessins, mais grâce à l'association de la reconnaissance de lettres et la forme globale du mot.

Le dessin de l'enfant est influencé par le jugement social et donc, le système scolaire pourrait, par l'intermédiaire du professeur, inhiber la spontanéité des enfants dans cette tâche et notamment dans leurs premiers dessins. (Papamichael, 1986).

Or, l'enfant peindrait ou dessinerait plus librement et spontanément et avec plus de sensibilité grâce à son ignorance de ces techniques.

Ce serait par conséquent un des paradoxes des apprentissages en art plastique à l'école. Leur but est de permettre de s'exprimer tout en enseignant des techniques permettant de le faire de façon plus précise, mais moins spontanée et librement puisque les élèves régresseraient sous l'influence de ces outils. (Baumstein – Heissler, 1955)

La pression éducative serait même très forte dans le dessin en maternelle puisqu'on inhiberait la

spontanéité et l'imagination au profit d'une représentation du réel. (Houssaye, 1991)

C'est-à-dire que l'on enseignerait la manière dont doit se dessiner un chat par exemple au lieu de laisser l'enfant chercher, tout en lui donnant les outils pour le faire avec sa propre représentation. L'école formate dès ses débuts le dessin de l'enfant en lui imposant des règles, des supports et des outils. Par exemple, en atelier peinture en maternelle, le support est imposé, l'élève ne doit pas dépasser du cadre et même si l'utilisation des mains est parfois autorisée, ce n'est que lors d'activités spécifiques.

Ce n'est en tout cas pas l'avis de tous puisque d'autres affirment que c'est au contraire dans le dessin que la spontanéité à l'école serait la plus encouragée. (Lurcat, 1985) Par ailleurs, la copie du dessin ne serait pas encouragée à l'école, car elle empêcherait l'expression libre et la spontanéité. Ce serait en partie dû au fait que les enfants ne sauraient pas copier jusqu'à un certain âge.

Quelle soit inhibée ou non par l'école, la créativité est en tout cas bien présente chez l'enfant. Elle est même spontanée dès le plus jeune âge puis figée à l'adolescence (Peltant, 1969).

Pistes pédagogiques en dessin à l'école.

En maternelle, il est tout à fait possible de travailler des notions de grandeur ou de position par le dessin par exemple. Notamment, en petite ou moyenne section, on peut travailler sur la différence Lourd/Léger, Grand/Petit ou encore Devant/Derrière en cherchant des moyens graphiques de montrer ces oppositions. Pour le dernier exemple, il pourrait par exemple être possible d'amener à dessiner un élément qui cacherait le second pour ainsi mettre en évidence le fait que celui qui est en partie caché se trouve derrière.

Le dessin peut également servir à travailler l'imagination en faisant dessiner les yeux fermés pour éviter l'autocensure et faciliter la créativité ou grâce à une dictée qui dirige le crayon.

Le dessin libre issu de la pédagogie Freinet semble quant à lui un peu à part puisqu'il consiste à laisser l'enfant dessiner sans consigne puis à le faire verbaliser sur sa création. Ce genre d'activités semble laisser libre court à l'imagination et à l'expression des sentiments de façon plus importante encore puisqu'aucune consigne n'est donnée.

Le dessin d'observation serait également une activité intéressante notamment pour créer un répertoire de formes et de façons de faire. Ce type d'activités semble par contre s'opposer au dessin sans modèle puisque le premier permettrait de développer la créativité de l'enfant, opposée à la technique de la copie du second. (Baumstein – Heissler, 1955)

Même si la peinture en maternelle ne donnait pas de résultat assez proche du réel comme il serait attendu à l'école (Houssaye, 1991), il ne faudrait pas hésiter à varier les médiums pour familiariser avec leur particularité d'utilisation et de rendu.

En cycle 2 et 3, imposer un style de dessin entraînerait une stéréotypie des productions qui inhiberait l'imagination. La difficulté serait alors d'apporter aux enfants les outils nécessaires pour éviter qu'ils n'abandonnent l'activité de dessin vers 8 ans (Gattegno, 1948) faute de technique suffisante pour exprimer leurs idées avec la justesse souhaitée. (Baumstein – Heissler, 1955)

Cette technique sera à travailler à l'école par des dispositifs variés afin de ne pas lasser l'enfant, d'autant plus que les qualités acquises se perdraient avec le manque de pratique. (Gattegno, 1948)

Or, cette fantaisie et ces pensées que l'enfant a en lui doivent être exprimées par l'art pour ainsi éviter un quelconque malaise psychique. (Peltant, 1969)

Les artistes les plus connus sont souvent reconnus par leur style particulier créé à partir de techniques plus classiques apprises auparavant. Ils laisseraient donc finalement libre cours à leur créativité en maîtrisant des techniques et en se les appropriant. Attention par contre, car avec trop de technique, cette dernière prendrait le dessus sur l'appréciation esthétique chez les enfants de plus de 10 ans. (Subes et Auzet, 1950)

Cette créativité consisterait ici en la production d'un dessin dont le contenu viendrait uniquement de l'auteur. (Dubuc et Zudek, 1984) et donc ne serait pas influencé par la technique des autres.

Or, c'est un peu le même principe qu'un musicien qui doit apprendre ses gammes pour un jour réussir à improviser. L'enjeu principal sera donc ici d'apporter cette technique aux élèves sans leur imposer de style particulier pour leur permettre à leur tour de créer leur propre technique.

Pour cela, il faudrait, d'après une animation pédagogique sur le dessin à l'école élémentaire, faire varier les médiums dans leur couleur, mais aussi leur type et les supports par leur couleur également, mais aussi par leur taille et leur matière et multiplier les combinaisons intéressantes. Par exemple, l'utilisation de crayon à papier sur une feuille noire peut mettre en évidence la couleur argentée du graphite selon l'orientation de la lumière même si les enfants préféreraient tracer leurs dessins sur des surfaces claires lors de la recopie. (Djelepy, 1952)

En effet, ils feraient même de gros efforts psychiques pour recopier sur papier blanc ce qui est écrit ou dessiné avec le blanc de la craie sur tableau noir. Cela créerait en effet toujours selon le même auteur un conflit entre perception et transcription. C'est d'ailleurs une des raisons qui pousseraient à l'utilisation de tableau blanc plutôt que noir.

Une autre activité à expérimenter serait de dessiner avec un outil ne laissant pas de trace. On verrait alors apparaître ce dessin en grisant la feuille à l'aide d'un crayon.

Un dernier exemple consisterait à utiliser des supports foncés pour pouvoir utiliser à la fois des crayons de couleur foncée, mais aussi d'autres très clairs comme le blanc.

Même si cela n'entre pas dans le dessin à proprement parler, découper des images pour les assembler et les coller en les mélangeant peut aussi amener à travailler à la fois des supports et techniques différentes tout en sollicitant l'imagination des élèves. Couper des parties d'animaux et

les assembler autrement pour inventer de nouvelles bêtes pourrait par exemple être une piste intéressante notamment en complément de l'étude d'une œuvre d'*Histoires comme ça* de Rudyard Kipling comprenant des mélanges d'animaux de ce genre en couverture de livre.

L'influence de l'émotion sur le dessin de l'enfant.

L'expression des émotions est très souvent liée au domaine facial, vocal ou corporel. Si certaines recherches précédemment citées en soulignent l'utilité communicative, peu concernent l'expression de l'émotion dans le dessin, et notamment celui des enfants. Les approches contemporaines ou non, montrent que les émotions affectent notre perception du monde. Le dessin serait alors lié à la vie émotionnelle de l'individu.

Si elles étaient autrefois considérées comme néfastes pour la volonté et les croyances par les philosophes grecs (Bradmetz & Schneider, 2001), elles peuvent être également source d'inspiration dans le domaine artistique. C'est d'ailleurs sur ces bases qu'est né le blues, venant de blue devil qui signifie « idées noires ».

Une expérience a été menée avec des enfants sur l'influence qu'une musique pouvait avoir sur leurs productions en dessin. Ces musiques étaient censées influencer les émotions qu'ils ressentaient sur le moment, puis les enfants devaient dessiner ce qui leur passait par la tête. Les sujets auraient alors tendance à représenter plus le contexte sans faire référence aux émotions vers l'âge de 5 ans et au contraire à dessiner les réactions que leur a provoqué la musique vers l'âge de 6/7 ans. (Miffre, 1985) C'est-à-dire qu'ils dessineraient plutôt les instruments qu'ils entendent vers l'âge de 5 ans. Quant à ceux qui ont environ 7 ans, les thèmes qu'ils représentent se diversifient plus et ils justifient le choix en faisant référence aux émotions. On retiendra alors qu'il semble plus simple pour des enfants entre 6 et 8 ans de faire référence aux émotions dans leurs dessins, en tout cas sans avoir été guidés. Il s'agira justement de la tranche d'âge choisie pour l'observation détaillée dans la suite du mémoire.

Dans une seconde expérience, il a été demandé aux enfants de collège cette fois de dessiner cette fois un chat qui serait gentil, doux et en train de ronronner. Il s'est avéré que les traits étaient tracés avec douceur par les enfants. Ils appuyaient sur leur crayon juste ce qu'il faut pour que l'on voie correctement leur trace. Le dessin en lui-même était plutôt proche de la réalité. Or, lorsque cette fois on leur a demandé d'en dessiner un méchant sortant ses griffes, le dessin ressemblait un peu moins à la réalité. La fourrure de l'animal était dessinée avec de grands coups de crayon très foncé comme si les enfants s'étaient énervés sur leur feuille. L'interprétation des sentiments serait alors transcrite par l'enfant sur son dessin. (Peltant, 1969)

L'émotion influence nos relations sociales. (Perron et Gosselin, 2007) Or, ces dernières jouent un

rôle dans le dessin. En effet, elles peuvent par exemple enrichir de nouveaux détails (Cordeau, 1949) ou encore modifier notre perception du beau et du laid ainsi que leur représentation. Par extension, l'émotion influence le dessin.

De plus, les dessins ont souvent un lien avec des faits récents ou plus anciens si ces derniers ont marqué profondément l'enfant. Par cette affirmation, de très nombreux travaux ont été réalisés depuis 1885, car dit autrement, le dessin traduirait la conception du monde de son auteur. (Baumstein – Heissler, 1955) Il y aurait alors d'après ce chercheur beaucoup de soi dans une œuvre et parfois même, plus que du modèle. L'enfant dessinerait par conséquent l'objet tel qu'il le conçoit et non tel qu'il le voit. Ici encore on remarque bien l'importance de la perception qui influence la création artistique. Puisque d'après ce dernier, la réalisation d'un dessin varierait selon l'âge et l'individu, il serait un bon outil d'analyse de personnalité.

C'est d'ailleurs parfois de cette façon qu'un enfant ayant subi un quelconque traumatisme psychique réussira à communiquer. L'analyse du dessin pourrait alors aider des psychologues cliniciens à l'analyse de la personnalité de l'enfant, notamment s'il connaît des perturbations affectives (Dits et Cambier, 1996), car sa création serait son expression consciente ou inconsciente. (Fusswerk et Horinson, 1949) Par exemple, d'après Dits et Cambier, chez certains enfants privés de la présence de leur mère lorsqu'ils rentrent de l'école, il pourrait être possible de remarquer que les bras de personnages féminins qui sont dessinés seraient mal insérés dans le bonhomme. Cette observation parmi d'autres permettrait selon eux de mettre en évidence des difficultés de construction et de représentation du féminin dans le dessin par les garçons privés de leur mère à leur retour de l'école puisque ces dernières travailleraient à ces horaires-là.

Il serait même possible de discriminer les enfants soumis à des troubles affectifs aux autres en analysant leurs dessins, car il existerait des éléments structuraux du dessin qui donneraient des pistes pour déceler certaines pathologies. (Fusswerk et Horinson, 1949) Par le dessin libre dont parle Freinet, l'enfant dessinerait une partie de sa personnalité.

Les enfants ne présentant pas ces troubles représenteraient alors de façon plus réaliste leurs sujets, même dans les couleurs. (Engelhart, 1975) Ces dessins seraient étudiés grâce à l'absence ou au contraire la présence de certains items définis par cet auteur. Il s'agirait d'articulations des coudes et genoux par exemple, de transparence ou encore du rattachement des bras et des jambes au tronc et non à la tête comme il est possible de le voir sur certaines productions. À noter que les derniers exemples d'items étaient déjà présents chez Dits et Cambier vu un peu plus haut.

D'autres auteurs observeraient quant à eux d'autres aspects. On pourrait en effet cette fois créer un portrait psychologique en s'aidant de dessins élaborés, mais en analysant l'utilisation de l'espace qui y est faite. (Doron, 1984) L'auteur soulignerait par exemple le fait qu'un dessin se situerait sans raison logique dans la partie haute uniquement alors que toute la feuille pourrait être utilisée.

Il semble primordial de souligner le rôle important du professeur des écoles dans l'attention qu'il doit porter aux productions qu'un de ses élèves pourrait faire. En discuter avec lui ou avec le psychologue scolaire pourrait alors aider cet enfant d'extérioriser cet événement par exemple ou à juste vérifier qu'il ne s'agit de rien d'important.

L'expression est un des facteurs composant le processus dynamique qu'est l'émotion (Ceschi et Scherer, 2001). Si ce dernier venait à changer, il en modifierait toutes ses composantes. Si l'expression vient donc à être modifiée, tous les moyens qui permettent de s'exprimer le seront aussi. C'est ainsi que la voix, l'écriture et le plus important ici, le dessin, pourraient être modifiés.

Les connexions qui existent entre la cognition et l'émotion (Bradmetz et Schneider, 2001) permettent d'affirmer qu'il existe bien une influence de l'émotion sur le dessin d'enfant.

La couleur, un rôle important dans le dessin.

Les couleurs dans un dessin ne seraient pas dénuées de sens. (Baumstein – Heissler, 1955)

La couleur, comme le tracé ou la forme, serait un langage. (Marchal, 1969). De la même manière que n'importe quel moyen de formulation, elle permet de communiquer. Elle serait alors un des outils du dessin permettant cette communication comme vu précédemment. Le jugement de laideur ou de beauté peut se faire de différentes manières dans le dessin. La couleur peut servir à cela. Ainsi, le noir ou le brun pourrait servir à exprimer le laid et le rouge le joli. (Cordeau, 1949). Cette différenciation serait par ailleurs inconsciente.

Lorsque l'on demande à un enfant d'apporter un jugement sur une œuvre d'art, ce dernier étudierait les formes et les couleurs séparément. Plus précisément, ce serait les couleurs qui seraient observées avant les formes. (Gattegno, 1948)

Il existerait en effet des préférences marquées pour des couleurs dès 4 ans. Ces préférences concernant surtout le côté vif et lumineux des couleurs, on notera qu'une préférence plus raisonnée apparaîtrait vers 12 ans. (Weil, 1950)

Lorsqu'un enfant explique pourquoi il aime une œuvre, il parle de joie et de gaieté en citant les couleurs vers 6 ans et plutôt le contexte, les formes et les proportions plus ceux de plus de 10 ans.

La couleur serait par conséquent un facteur influençant l'affinité d'un enfant pour un dessin ou un tableau. Ainsi, des enfants de plus de 10 ans justifieraient leur préférence parce que les couleurs iraient bien ensemble. On note alors un souci de cohérence pour ces derniers qui se manifesterait également dans les formes et les proportions en plus des couleurs. Quant aux plus jeunes d'environ 6 ans, ils expliqueraient leur choix en indiquant que les couleurs sont trop sombres pour ce qu'ils n'aiment pas et qu'elles sont claires pour leurs œuvres préférées. (Subes et Auzet, 1950)

À noter tout de même que lors de cette justification, les enfants improvisent leur réponse et trouvent

souvent un rapport avec eux même si on ne leur demande pas de ne pas le faire. C'est-à-dire qu'ils disent préférer un tableau par exemple, car il y a un chat dessus et qu'ils aiment ces animaux.

Dans le dessin d'enfant, le choix des couleurs aussi a une signification et varierait selon les personnes. Il existerait en effet de grandes différences entre ces productions comme dans le choix des couleurs par exemple qui pourraient être réaliste ou au contraire fantaisistes. Elle dépendrait par exemple de la culture d'origine. Cependant, des similitudes existeraient aussi par l'influence des modèles que l'on nous a enseignés durant notre apprentissage. (Lurcat, 1975)

Par ailleurs, le perfectionnement en dessin dû à l'entraînement et aux méthodes enseignées influencerait également nos choix de couleurs.

En ce qui concerne la perception, elle serait plus attentive avant de commencer le dessin et porterait des jugements sur les proportions, le relief, mais également la couleur. (Baumstein – Heissler, 1955)

Le rôle de la catégorisation dans le choix de couleurs dans le dessin.

Les enfants utiliseraient des couleurs spécifiques et dessineraient de façon différente en fonction de ce qu'ils représentent. C'est en tout cas une des principales théories de Burkitt et ce sera le fil conducteur de nombreuses de ses recherches. Ainsi, les enfants dessineraient plus grand et utiliseraient les couleurs qu'ils préfèrent pour colorier des dessins connotés positivement et en plus petit avec leurs couleurs les moins aimées ceux considérés négativement. (Burkitt, Barrett et Davis, 2003). Ce choix de couleurs montre bien l'influence de la catégorisation dans le dessin des enfants.

Cadre théorique

Pour pouvoir étudier l'influence des émotions dans le choix des couleurs de l'enfant dans un dessin, il faut au préalable que celui-ci soit capable de différencier, d'identifier et de verbaliser. En d'autres termes, il faut qu'il puisse tout d'abord reconnaître chaque émotion et les distinguer entre elles, ensuite qu'il soit capable de les définir et enfin de les expliquer ou d'en discuter. Les sujets observés (enfants de 6 à 8 ans) possèdent toutes ces capacités étant donné qu'elles sont normalement, suivant un long processus d'acquisition qui s'étend de la première à la troisième année, toutes acquises.

À partir de 4 ans, l'enfant est capable d'alterner les couleurs dont il se sert pour compléter un dessin en fonction de ce qu'il veut exprimer. Dans l'étude réalisée par Burkitt, Barrett et Davis, ces derniers ont démontré que les enfants utilisent les couleurs qu'ils préfèrent pour colorier un personnage caractérisé positivement et les couleurs qu'ils aiment le moins pour colorier un

personnage caractérisé négativement. Pour colorier un personnage neutre, les enfants utilisent des couleurs plus réalistes, par exemple marron pour un chien et vert ou marron pour un arbre.

L'influence de la lecture d'une histoire sur le choix des couleurs.

L'émotion influence le choix des couleurs et les enfants utilisent des couleurs spécifiques selon la façon avec laquelle ils perçoivent ce qu'ils dessinent. La lecture d'un texte et l'influence émotionnelle qu'elle peut avoir sur l'enfant sont-elles suffisantes pour entraîner un choix spécifique des couleurs ? C'est une des questions qui a entraîné l'élaboration de cette expérience. Ainsi, peut-être que l'émotion ressentie par l'enfant après qu'on lui ait lu une histoire peut entraîner le fait qu'il choisisse de colorier un dessin censé représenter le personnage principal de l'histoire avec la couleur qu'il aime le moins si l'émotion était négative.

L'influence du sexe des sujets sur le choix de couleurs.

Le sexe peut également avoir une influence sur le dessin et notamment dans le thème représenté. (Salmon, 1904). Ainsi, les sujets du sexe masculin auraient tendance à plus être influencés par leurs émotions dans ce qu'ils représentent. Quand est-il de la couleur ? Le sexe des sujets peut-il également influencer le choix des couleurs dans le dessin ? Les garçons utilisent-ils plus les couleurs qu'ils préfèrent que les filles pour les émotions positives ?

Les enfants exprimeraient un jugement de laideur par le biais de la couleur. (Ainsi, ils utiliseraient le brun et le noir pour un dessin connoté négativement et le rouge pour un dessin connoté positivement) (Cordeau, 1949). Est-ce réellement ces couleurs qu'ils utilisent ou est — ce parce que le noir et le brun sont souvent les couleurs qu'ils aiment le moins qu'ils utilisent ces dernières pour colorier un dessin négatif ?

Les enfants utilisent-ils alors les couleurs qu'ils aiment le moins pour colorier un dessin caractérisé négativement et celles qu'ils aiment le plus pour un dessin positif ? Ce choix de couleur serait inconscient (Salmon, 1949), pourtant, on peut considérer que si les enfants réussissent à justifier leur choix de couleur de façon intelligible, alors ce choix ne sera pas inconscient.

Notons que le rôle d'un enseignant peut être primordial pour repérer un quelconque malaise psychologique chez un enfant par l'attention qu'il peut porter aux productions en dessin. Cependant, puisque ce dernier ne possède pas forcément la formation et les connaissances nécessaires à l'étude approfondie d'un dessin d'enfant, il s'abstiendra d'émettre des conclusions hâtives. C'est-à-dire que l'on peut trouver dans les moindres recoins d'internet et de certains livres, des études concernant notamment les couleurs dans le dessin, dont la rigueur scientifique semble

plutôt légère pour ne pas dire inexistante et qu'il ne faut surtout pas qu'un enseignant se laisse aller à y voir des informations psychologiques strictes sur ces élèves.

Ce mémoire pourrait par conséquent, non pas donner une liste précise sur ce que l'enseignant peut repérer dans un dessin pour en apprendre plus sur un élève, mais plutôt mettre en garde contre les jugements rapides que l'on pourrait faire sans être formé de façon suffisante et réfuter certaines hypothèses selon lesquelles l'utilisation d'une couleur précise serait forcément associée à un état émotionnel associé. En effet, les procédures mises en œuvre si un enseignant soupçonne d'une quelconque maltraitance envers un enfant pourraient être néfastes aussi bien pour l'enfant concerné que pour ses parents si ces accusations se révélaient sans fondement.

J'ai par conséquent tenté de vérifier l'influence d'un état émotionnel, du sexe et de l'âge dans le choix de couleur dans le dessin d'enfant et ainsi prévenir des conclusions hâtives qui pourraient être faites à la vue de certaines couleurs dans un dessin. Les hypothèses à vérifier sont donc que les enfants attribueront une couleur particulière à chaque émotion. Plus précisément, les enfants associeraient leurs couleurs préférées à une émotion positive, celles qu'ils aiment le moins à une négative. On peut imaginer que les enfants plus jeunes auront plus tendance à choisir instinctivement leurs couleurs préférées que les un peu plus âgés. Un effet du sexe pourrait également apparaître, les garçons pourraient être plus enclins à choisir leurs couleurs préférées que les filles. Enfin, ce choix de couleur ne serait pas inconscient si les enfants réussissent à justifier leur choix.

Méthode

Participants :

43 enfants âgés de 6 à 8 ans (moyenne de 7 ans et 3 mois) ont participé à l'expérience. Il s'agissait de 21 CP (dont 9 garçons et 12 filles, de 6 ans et 1 mois à 7 ans et 3 mois; âge moyen de 6 ans et 8 mois) et 22 CE1 (dont 13 garçons et 9 filles, de 7 ans et 4 mois à 8 ans et 3 mois ; d'âge moyen de 7 ans et 10 mois) de deux écoles des environs. Parmi eux se trouvaient 21 filles et 22 garçons. Avant la passation de l'expérience, le soin de se renseigner auprès de leur professeur des écoles a été pris pour savoir si certains enfants pouvaient rencontrer un quelconque déficit (auditif, visuel, mental ou autre) pour que les résultats ne soient pas faussés. Chaque élève gardera bien entendu l'anonymat puisqu'aucune information se trouvant dans ce mémoire ne pourra permettre une identification d'identité. Les élèves choisis pour participer à cette expérience viennent de milieux sociaux identiques pour éviter une éventuelle influence sur les résultats.

Matériel :

Il a été prévu cinq carrés de couleur de 7cm2 : noir, marron, bleu, jaune et rouge (voir annexe 1). Il aura également fallu prévoir 3 dessins de tête de lapin (de 6x11cm) par enfants (voir annexe1). Ce qui fait un total de 129 dessins. Ces têtes dessinées seront dénuées d'expression faciale pour ne pas influencer le choix de l'enfant dans la couleur qu'il pourrait choisir pour colorier ce lapin. C'est pourquoi ne sera dessiné que le contour de la tête sans aucun élément tel que la bouche, les yeux ou le museau, et les enfants n'auront pas le droit de les dessiner.

Pour pouvoir colorier ces dessins, cinq crayons de couleur identiques à celles des carrés ont été prévus. Une grille d'observation pour noter les résultats afin de ne pas perdre de temps lors de la passation de l'expérience a également été établie (voir annexe 2).

Trois textes très courts (une phrase) mettant en scène un lapin (celui des dessins) ont été choisis (voir annexe 3). Il s'agit de textes dans lesquels le lapin se trouve dans un contexte émotionnel positif, neutre ou négatif. Cette émotion ne sera évidemment pas nommée directement, mais suggérée grâce au contexte de la phrase pour ne pas influencer le choix des couleurs et être certains que les émotions ont bien été transmises du texte aux enfants. Pour pouvoir finaliser la procédure et le matériel de l'expérience, une phase de pré-test a été élaborée puis testée. Elle a permis notamment de choisir, quelles histoires seraient racontées aux enfants. Ces histoires devront être clairement comprises et l'émotion qu'elle représente parfaitement identifiée. Pour cela, il a été demandé à des enfants de déterminer comment se sentait le lapin de plusieurs petites histoires. Les trois histoires qui ont été choisies sont celles dont l'émotion a été la mieux identifiée comme étant positive, négative ou neutre.

Phase expérimentale :

Deux groupes d'enfants participent à l'expérience ; des élèves de CP et des élèves de CE1. Ils constitueront les deux modalités de la première variable indépendante : l'âge. Ensuite, il y aura, répartis dans les deux groupes d'âge, autant de filles que de garçons participant à l'expérience. Le sexe sera donc la seconde variable indépendante. Enfin, les différents contextes émotionnels, positifs, négatifs et neutres, forment la dernière variable indépendante. Le plan expérimental sera donc $S_{43} < A_2 * S_2 > * E_3$. La variable dépendante est calculée selon la couleur choisie par l'enfant. Pour exploiter ces résultats, chaque enfant a classé les couleurs par ordre de préférence et l'ordre a été noté. Ensuite, pour transformer les résultats d'échelle nominale (noms des couleurs) en échelle numérique, un score a été attribué pour chaque résultat en fonction de la place de la couleur choisie dans le classement de l'enfant. Par exemple, si le rouge est la couleur préférée de l'enfant et qu'il

l'a choisi pour la modalité positive, on lui attribuera le score « 1 » pour cette modalité.

Procédure :

Les enfants passent l'expérience individuellement dans la BCD (Bibliothèque Centre Documentaire) de leur école, pour être isolés des bruits parasites, pendant une dizaine de minutes. Le matériel n'est distribué qu'au fur et à mesure pour être certain que l'attention des participants ne soit pas dispersée. Deux phases sont à distinguer lors de la passation de l'expérience.

Lors de la première, les carrés de couleur sont distribués en donnant la consigne suivante : « Range ces cinq carrés de couleur en commençant par celle que tu aimes le plus et en terminant par celle que tu aimes le moins. » Une fois cela fait, leur classement est noté en prenant bien soin de leur demander de pointer du doigt leur couleur préférée pour être sûr qu'ils aient bien compris la consigne et que leur rangement se lise bien de gauche à droite et non pas l'inverse. Avant de passer à la seconde phase, les carrés sont ramassés pour éviter de perdre leur attention. Durant la seconde phase, un dessin de tête de lapin est distribué aux enfants et des crayons de couleur (identique à celle des carrés). Cette consigne est alors donnée : « Je vais te raconter une histoire avec un lapin et tu vas colorier son visage avec la couleur qui va bien avec comment se sent le lapin. » L'opération est répétée trois fois (une pour chaque histoire). Pour chaque enfant, il y a eu une variation de l'ordre des récits pour contrôler un éventuel effet de celui-ci. Une fois la lecture faite, il est dit aux enfants : « Maintenant tu vas colorier le visage avec la couleur qui va bien comment se sent le lapin. Il ne faut utiliser qu'une seule couleur et ne pas dessiner les yeux, la bouche ou le nez. Il ne faut rien dessiner, juste colorier avec une seule couleur. » Après chaque coloriage, les dessins sont ramassés et rangés en trois piles, en fonction de l'émotion évoquée, en ayant bien pris soin au préalable d'avoir noté les couleurs choisies pour chaque émotion et par chaque enfant.

Analyse de données

Toutes les réponses obtenues sont exploitables, il n'y a aucune non-réponse ou réponse inadaptée. Les résultats ont été analysés en prenant comme variable dépendante la couleur choisie pour colorier le lapin en fonction de la place de cette dernière dans son classement. Chaque sujet a donc pour chacune des émotions, un score variant de 1 à 5. L'analyse de données porte sur trois variables indépendantes. Le facteur âge (A) a deux modalités (CP et CE1), de même que le facteur sexe (S) (garçons et filles). La variable émotions (E) possède quant à elle trois modalités (positive, neutre et négative).

Résultats :

Pour l'analyse des résultats, il a tout d'abord été réalisé des comparaisons de moyennes (ANOVA) pour déterminer la relation entre la couleur et l'émotion suivant plusieurs facteurs, tels que l'âge, le sexe, l'émotion et les interactions entre ces facteurs.

Variable âge :

Aux deux âges, les enfants choisissent les couleurs de la même façon. Il n'y a pas d'effet de l'âge sur le choix des couleurs ($p > 0.05$ dans toutes les combinaisons mettant en jeu l'âge donc la différence n'est pas significative).

Tableau 1 : Effet de l'âge sur le choix des couleurs.

	SC	DDL	CM	F	p
Âge	2,8539	1,0000	2,8539	3,5961	0,0653
Âge*Sexe	0,6678	1,0000	0,6678	0,8415	0,3646
Émotion*Âge	7,5256	2,0000	3,7628	1,8757	0,1601

Variable sexe :

On peut remarquer qu'il y a un effet simple du sexe sur le choix des couleurs ($p < 0.05$ et $F(1) = 5.59$), mais pas du sexe croisé avec les autres variables donc indépendamment de l'âge ou de l'émotion.

Tableau 2 : Effet du sexe sur le choix des couleurs.

	SC	DDL	CM	F	p
Sexe	4,4399	1,0000	4,4399	5,5946	0,0231
Âge*Sexe	0,6678	1,0000	0,6678	0,8415	0,3646
Émotion*Sexe	0,5149	2,0000	0,2574	0,1283	0,8797

Variable émotion :

De nouveau, on observe dans ce tableau un effet simple dans le choix des couleurs, mais cette fois de l'émotion. En effet, on trouve un $p < 0.05$ et même < 0.01 et $F(2) = 9.22$. Ce qui signifie que l'effet de l'émotion sur le choix des couleurs est particulièrement important.

Tableau 3 : Effet de l'émotion sur le choix des couleurs.

	SC	DDL	CM	F	P
Émotion	37,0056	2,0000	18,5028	9,2234	0,0003
Émotion*Âge	7,5256	2,0000	3,7628	1,8757	0,1601
Émotion*Sexe	0,5149	2,0000	0,2574	0,1283	0,8797

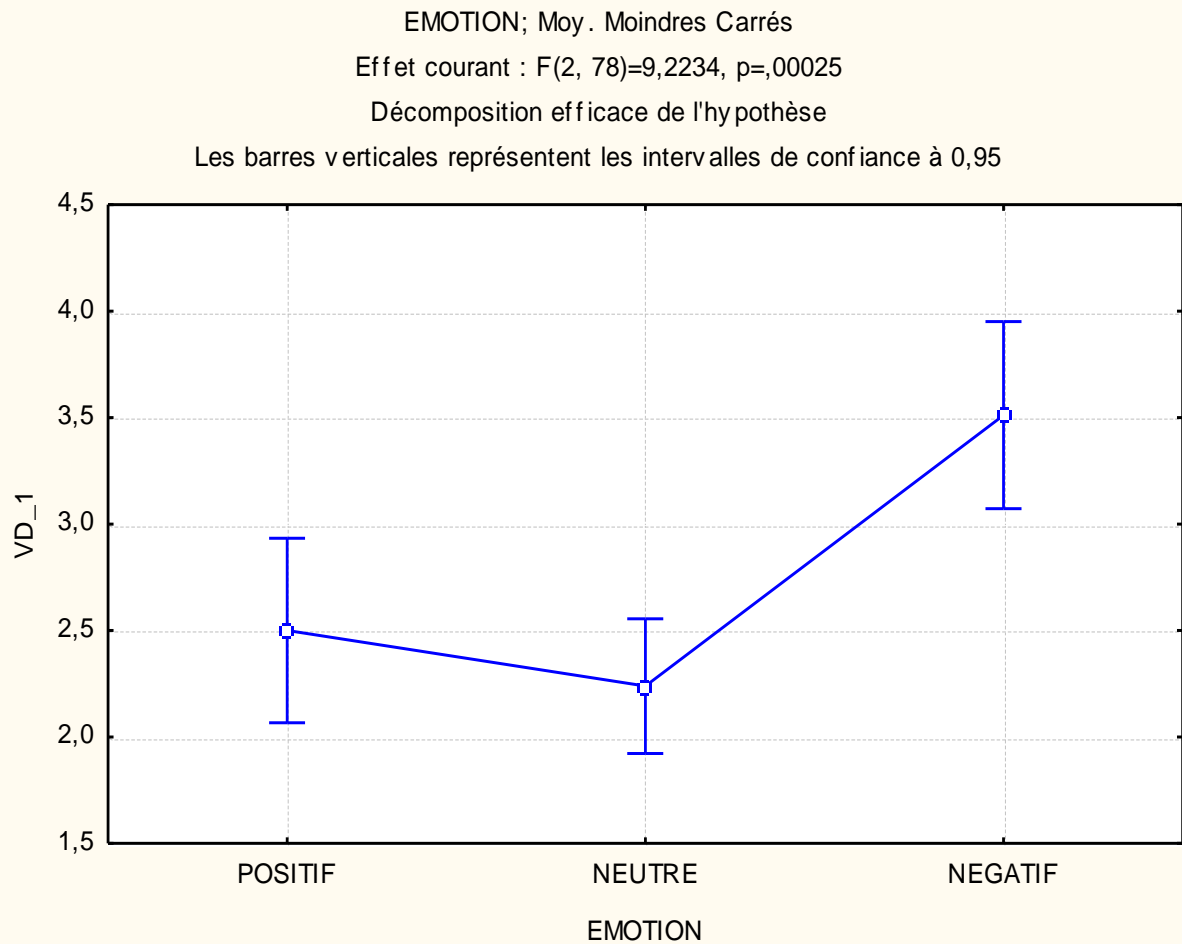
Il existe donc bien un effet simple de l'émotion et du sexe sur le choix de couleurs des enfants. Pour aller plus loin, des tests de Tukey sont réalisés, ce qui va permettre de savoir quelles sont les émotions qui diffèrent entre elles et quel est l'effet du sexe.

Moyenne émotion :

$$F(2) = 9.22, p < .01$$

On peut remarquer que les enfants s'accordent plus sur la couleur à attribuer aux émotions négatives qu'aux positives ou neutres. En effet, on note une moyenne de 3.51 pour les émotions négatives face aux positives (2.50) ou aux neutres (2.24).

	ÉMOTION	VD_1
1	Positif	2,50
2	Neutre	2,24
3	Négatif	3,51



Effet principal de la variable émotion (test HSD de Tukey)

	ÉMOTION	(1)	(2)	(3)
1	Positif		0,5381	0,0057
2	Neutre	0,5381		0,0003
3	Négatif	0,0057	0,0003	

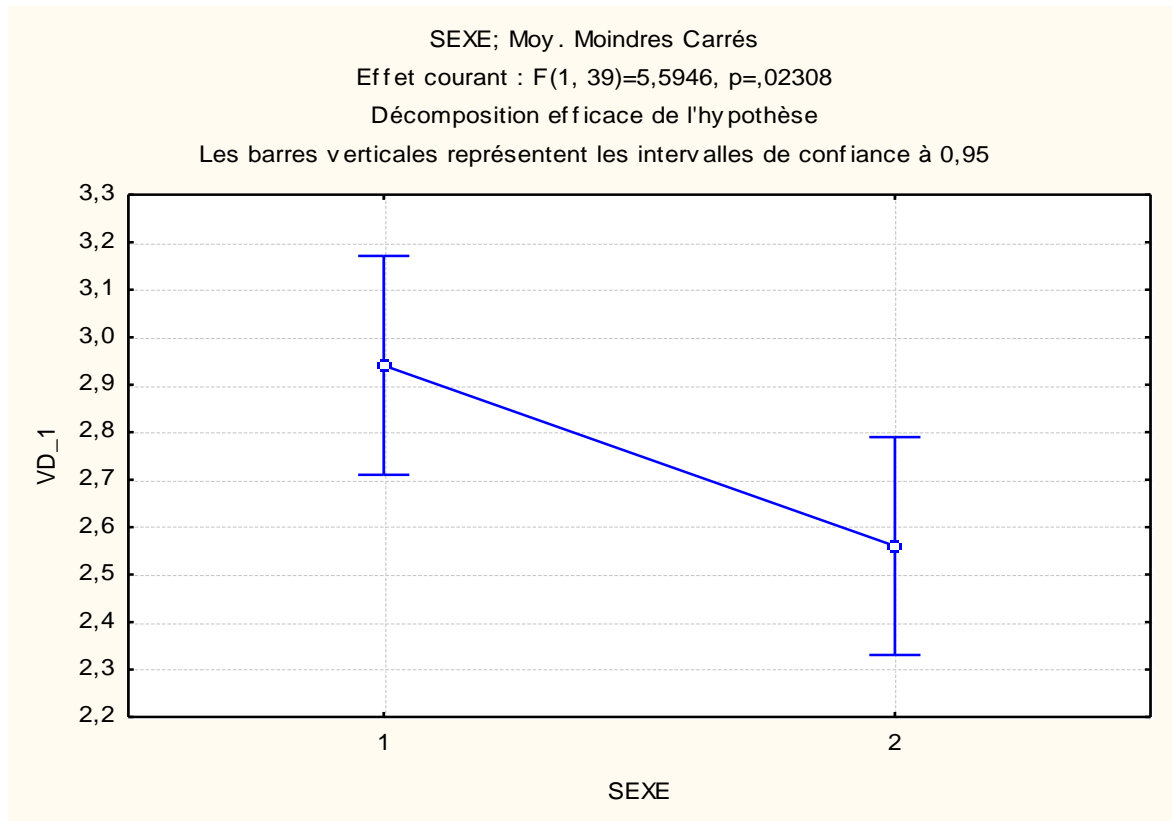
On peut remarquer que la différence entre le négatif/positif et négatif/neutre est significative (<.05), mais pas pour les comparaisons positive/neutre.

Les enfants sont donc nettement plus d'accord dans leurs choix de couleurs pour l'émotion négative que les autres.

Moyenne Sexe

$F(1) = 5.59, p < .05$

	SEXE	VD_1
1	1	2,94
2	2	2,56



Effet principal de la variable sexe (test HSD de Tukey)

	SEXE	(1)	(2)
1	1		0,0574
2	2	0,0574	

On peut remarquer grâce à ce test que les filles (2) utilisent significativement plus ($\approx .05$) leurs couleurs préférées, quelle que soit l'émotion, que les garçons (1) pour colorier le lapin.

Discussion

Ainsi, à l'issue de cette expérience, l'hypothèse principale selon laquelle les enfants utiliseraient leurs couleurs favorites pour colorier les lapins associés à l'histoire positive, les couleurs qu'ils aiment le moins pour l'histoire négative et les autres couleurs pour l'histoire neutre, est partiellement vérifiée. Les enfants choisissent en effet très significativement (0.01) plus les couleurs qu'ils aiment le moins pour les émotions négatives que pour les positives et neutres. Cependant, ils utilisent leurs couleurs préférées aussi bien pour les émotions positives que pour les neutres. Il y a donc bien un effet de l'émotion sur le choix des couleurs, mais les émotions positives et neutres sont mises au même niveau par les enfants.

Il avait été imaginé que les enfants plus jeunes pourraient avoir plus tendance à choisir instinctivement leurs couleurs préférées que les un peu plus âgés. Cette hypothèse n'a pas été validée. D'après les résultats, il n'y a aucune différence dans le choix des couleurs entre les deux classes d'âges. Cependant, on peut penser que la différence d'âge entre les deux groupes de sujets est trop faible pour donner des résultats concluants (le plus vieil enfant du premier groupe n'avait qu'un mois de moins que le plus jeune du deuxième groupe). On peut également remarquer que la différence est tout de même presque significative (0.06) et que peut-être qu'avec un plus grand échantillon, elle se révélerait significative.

Il avait également été pensé qu'un effet du sexe pouvait également apparaître. L'hypothèse était que les garçons pourraient être plus enclins à choisir leurs couleurs préférées que les filles. Cette hypothèse est infirmée, les résultats statistiques montrent que les filles ont significativement (0.05) plus tendance à choisir leurs couleurs préférées que les garçons. On peut signaler quand même que la marge d'erreur exacte est très légèrement supérieure à 5% et que donc les résultats sont à la limite d'être significatifs.

Lors du passage de l'expérience, l'initiative de demander à l'enfant de justifier son choix de couleur a été prise. C'est ainsi qu'il a été remarqué qu'ils faisaient plus référence au contexte de l'histoire plutôt qu'à l'émotion suggérée. On remarque que ce sont leurs propres anecdotes qui motivent les enfants dans leur choix de couleur notamment quand il s'agit de colorier le lapin qui fête son anniversaire et qui reçoit plein de cadeaux. À ce moment, ils utilisent le rouge parce que la couleur de leurs cadeaux d'anniversaire était rouge. On observe également qu'ils colorient le lapin en bleu parce qu'il boit de l'eau ou, pour l'histoire négative, en noir, parce que le loup est noir. On voit aussi qu'ils ont tendance à imaginer une histoire et à faire entrer des éléments nouveaux dans celle-ci quand ils disent par exemple que le lapin est rouge parce qu'il boit de la grenadine plutôt que de l'eau. Le visage du lapin n'étant pas marqué, les enfants n'ont pas d'indicateur d'émotion comme le sourire pour la joie, et par conséquent ne se focalisent pas sur le lapin. Les enfants n'ont pas considéré le lapin comme personnage principal, ils l'ont colorié en fonction des autres éléments de

l'histoire. La consigne d'origine n'indiquait en fait pas à l'enfant qu'il devait s'intéresser aux émotions du lapin et elle aurait dû. La consigne d'origine était en effet présentée de la sorte : « Colorie avec la couleur qui va bien avec l'histoire », et non avec « comment se sent le lapin ». Cette erreur a entraîné le recommencement de l'expérience sur d'autres enfants (au cas où la première pouvait influencer leur choix de couleurs dans la seconde.)

L'énoncé a donc été modifié et les résultats obtenus sont ceux présentés tout au long de cette étude. Ainsi, lorsque l'enfant disait pourquoi il avait choisi cette couleur, les réponses correspondaient bien à l'émotion en comparaison à la première expérience.

Peut-être que les enfants ont du mal à distinguer le positif du neutre. Par exemple, quand il leur était demandé comment se sentait le lapin dans le récit neutre, beaucoup répondaient qu'il se sentait « bien » quand l'histoire négative ou la neutre était racontée en premier, alors qu'en commençant par la positive, la plupart répondaient qu'il se sentait « normal » à la neutre. Il serait intéressant d'essayer plusieurs histoires neutres pour voir si les enfants les assimileraient toujours à une émotion positive. Ainsi on pourrait trouver une histoire neutre bien différenciable de la positive et repasser l'expérience pour voir si les résultats restent inchangés.

En ce qui concerne la phase expérimentale, comme dit précédemment, les émotions positives et neutres n'ont pas été bien distinguées par les enfants. Il pourrait être intéressant pour la suite de tenter de mettre au point un dispositif expérimental qui aiderait mieux les enfants à distinguer ces deux émotions. En effet, je rappelle que lorsque je racontais l'histoire neutre aux enfants, puis la positive, ils me répondaient que dans la première, le lapin se sentait bien tout comme dans la seconde. Au contraire, si je commençais par la positive, suivie de la neutre, alors ils me répondaient que le lapin se sentait bien à la première et normal à la seconde. Il existe donc bien un effet d'ordre de lecture des histoires et il pourrait être intéressant de trouver des histoires qui entraînent bien une distinction de l'émotion quelque soit l'ordre de passage. Il pourrait par exemple tout à fait être possible de présenter un nombre plus important d'histoires neutres lors de la phase de pré-test pour en choisir une plus appropriée. Peut-être même qu'il serait possible de demander à des enfants de d'écrire une phrase courte dans laquelle, selon eux, le lapin se sentirait « normal » puis la tester sur d'autres élèves.

Comme dit dans la discussion, il n'existe pas d'effet de l'âge sur le choix des couleurs. Cependant, le p-value (marge d'erreur) est de .06, ce qui est très proche de .05 et donc pratiquement significatif. Peut-être alors qu'avec un effectif plus important et des enfants avec des âges un peu moins proches les uns des autres, il pourrait quand même exister un effet de l'âge. Cela pourrait être une piste à suivre.

En ce qui concerne les couleurs proposées aux enfants pour colorier, ces dernières n'étaient peut-être pas assez nombreuses. Il existait en effet potentiellement deux couleurs non aimées pour les

émotions négatives, deux pour les positives et il n'en restait plus qu'une pour les neutres. Ce choix restreint pourrait avoir influencé les résultats et être à l'origine de la ressemblance entre les couleurs des émotions positives et neutres.

Pour conclure, L'hypothèse selon laquelle les enfants utiliseraient leurs couleurs préférées pour colorier un dessin associé à une émotion positive et celles qu'ils aiment le moins pour un dessin négatif est en partie vérifiée. Ils utilisent en effet avec moins d' 1% de marge d'erreur (le maximum accepté étant de 5%) les couleurs qu'ils aiment le moins pour les émotions négatives mais les résultats pour les deux autres émotions ne sont pas assez distincts entre eux, même s'ils le sont de ceux de l'émotion négative. Ceci serait peut-être dû au choix des histoires, qui ne seraient pas assez bien distinguées des enfants et qu'il serait intéressant de changer tout en proposant un choix plus large de couleurs à utiliser.

Références

- Baldy, R. (2005). Dessin et développement cognitif, *Enfance*, 57, pp. 34-44.
- Baumstein-Heissler, N., (1955) À propos du dessin : Quelques opinions et travaux de psychologues soviétiques, *Enfance*, 8 (4), pp. 337-399
- Binet, A. (1910). Qu'est-ce qu'une émotion ? Qu'est-ce qu'un acte intellectuel ?, *L'année psychologique*, 17, pp. 1-47.
- Binet, A. (1902). W. James La théorie de l'émotion, *L'année psychologique*, 9, pp. 388-401.
- Bradmetz, J., et Sneider, R. (2001). Désir, croyance, émotion : Noeud borroméen ou noeud gordien ?, *Enfance*, 53, pp. 270-280.
- Brun, P. (2001). La vie émotionnelle de l'enfant : nouvelles perspectives et nouvelles questions, *Enfance*, 53, pp. 221-225.
- Brun, P. (2001). Psychopathologie de l'émotion chez l'enfant : L'importance des données développementales typiques, *Enfance*, 53, pp. 281-291.
- Bullinger, A. (2005). Après-propos : Quelques soubassements de l'activité graphomotrice, *Enfance*, 57, pp. 95-97.
- Burkitt, E., Barrett, M. et Davis, A. (2003). Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (3), pp. 445-455.
- Caroll, J.-M. et Russell, J.-A. (1996). Do facial expression signal specific emotions ? Judging emotion from the face in context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (2), pp. 205-218.
- Ceschi, G. et Scherer, K. (2001). Contrôler l'expression faciale et changer l'émotion : une approche développementale, *Enfance*, 53, pp. 257-269.
- Cordeau, R. (1949). Psychologie du dessin enfantin, *Enfance*, 2 (1), pp. 54-59.
- Cud, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*, New York: Philosophical Library.
- Denner, A. (1954). Dessin et rationalisation chez l'enfant, *Enfance*, 7 (1), pp. 41-70.
- Dits, A. et Cambier, A. (1996). L'absence de la mère lors du retour de l'enfant de l'école, *Enfance*, 19 (1), pp. 99-111
- Djelepy, P.-N. (1952). L'architecture et l'enfant, *Enfance*, 5 (2), pp. 138-153.
- Doron, J. (1984). Une rencontre dynamique avec l'enfant : Le portrait psychologique, *Enfance*, 37 (2), pp. 131-166.
- Drouin-Hans, A.-M. (2000). Georges-Henri Luquet, philosophe, ethnographe et pionnier de l'étude

- du dessin enfantin, *Bulletin de psychologie*, 53 (449), pp. 573-592.
- Dubuc, B. et Zuperko-Dudek S. (1984). Le développement de production d'un dessin chez les enfants de l'école élémentaire, *Enfance*, 88 (3), pp. 189-200.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions ?, *Psychological Review*, 99 (3), pp. 550-553.
- Engelhart, D. (1975). Analyse discriminante du dessin d'enfants normaux et d'enfants perturbés, *Enfance*, 28 (1), pp. 71-82.
- Field, T., Woodson, R., Greenberg, R. et Cohen, D. (1982). Discrimination and imitation of facial expressions by neonates, *Science*, 218 (1126), pp. 179-181.
- Freeman, N. (2005). Motricité de dessin et motricité d'écriture, *Enfance*, 57, pp. 5-10.
- Fusswerk, J., et Horinson, S. (1949). La personnalité et le dessin du « moi », *Enfance*, 2 (3), pp. 222-229.
- Gattegno, C. (1948). Psychologie du dessin enfantin, *Enfance*, 1 (5), pp. 407-411.
- Guillain, A. (1987). La représentation graphique du regard chez l'enfant de 3 à 9 ans, *Enfance*, 40 (4), pp. 263-274.
- Houssaye, J. (1991). Valeurs : Les choix de l'école, *Revue française de pédagogie*, 97, pp. 31-51.
- Kuchuk, A., Vibbert, M. et Bornstein, M.-H. (1986). The perception of smiling and its experiential correlates in three-month-old infants, *Child Development*, 57 (4), pp. 1054-1061.
- Lafortune, L. et Doudin, P.-H. (2004), *Les émotions à l'école*, PUQ.
- Ledoux, J.-F. (1991). Emotion and the brain, *Journal of NIH Research*, pp. 49-51.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Armand Collin.
- Lurcat, L. (1985). Imprégnation et transmission à l'école maternelle, *Revue française de pédagogie*, 71, pp. 39-46.
- Mauroux, D. (1995). Les mots environnementaux et l'enfant de 4 à 7 ans : Lecture et écriture, *Revue française de pédagogie*, 113, pp. 31-49.
- Marchal, G.-L. (1969). À propos de la pédagogie du dessin, *Revue française de pédagogie*, 6, pp. 17-33.
- Mayer. J.-D., Salovey. P. et Caruso. D.-R. (2004). Emotional Intelligence : Theory, Findings, and Implication, *Psychological Inquiry*, 15 (3), pp. 197-215.
- Mesmin, C. (2005). Au commencement était le dessin, *Enfance*, 57, pp. 57-72.
- Miffre, L. (1985). Étude expérimentale du comportement scolaire « expression écrite » chez l'enfant et l'adolescent, *Revue française de pédagogie*, 70 pp. 21-33.
- Noyer, N. (2005). Ecrire avant de savoir écrire, *Enfance*, 57, pp. 11-23.
- Papamichael, Y. (1986). Transmission en activité de dessin et de peinture à l'école maternelle, *Revue française de pédagogie*, 74, pp. 37-45.
- Peltant, A. (1969). L'expression plastique remplace le dessin, *Communication et langages*, (2) 2,

pp. 48-55.

Perron, M. et Gosselin, P. (2007). Compréhension de la dissimulation des émotions chez l'enfant d'âge scolaire, *Enfance*, 59 (2), pp. 109-125.

Pineau, A. et Beauvils, F. (1988). Acquisition de la notion de « pareil-pas pareil » chez l'enfant d'âge préscolaire, *L'année préscolaire*, 88 (3), pp. 343-358.

Prudhommeau, M. (1948). Dessin et écriture chez l'enfant, *Enfance*, 1 (2), pp. 117-125.

Rondier, M. « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/3 | 2004, mis en ligne le 28 septembre 2009, Consulté le 29 avril 2012. URL : / index741.html

Russell, J. -A. (1994). Is there universal recognition of emotion from facial expression ? A review of the cross-cultural studies, *Psychological Bulletin*, 115 (1), pp. 102-141.

Salmon, P. (1904). Influence du sexe sur le dessin, *Bulletins et mémoires de la société d'anthropologie de Paris*, 5 (5), pp. 332-337.

Subes, J. (1955). La sensibilité de l'enfant à l'art pictural, *Enfance*, 8 (4), pp. 345-368.

Subes, J. et Auzet, J. (1950). Une tentative d'étude objective du sens esthétique chez l'enfant, *Enfance*. 3 (1), pp. 160-167.

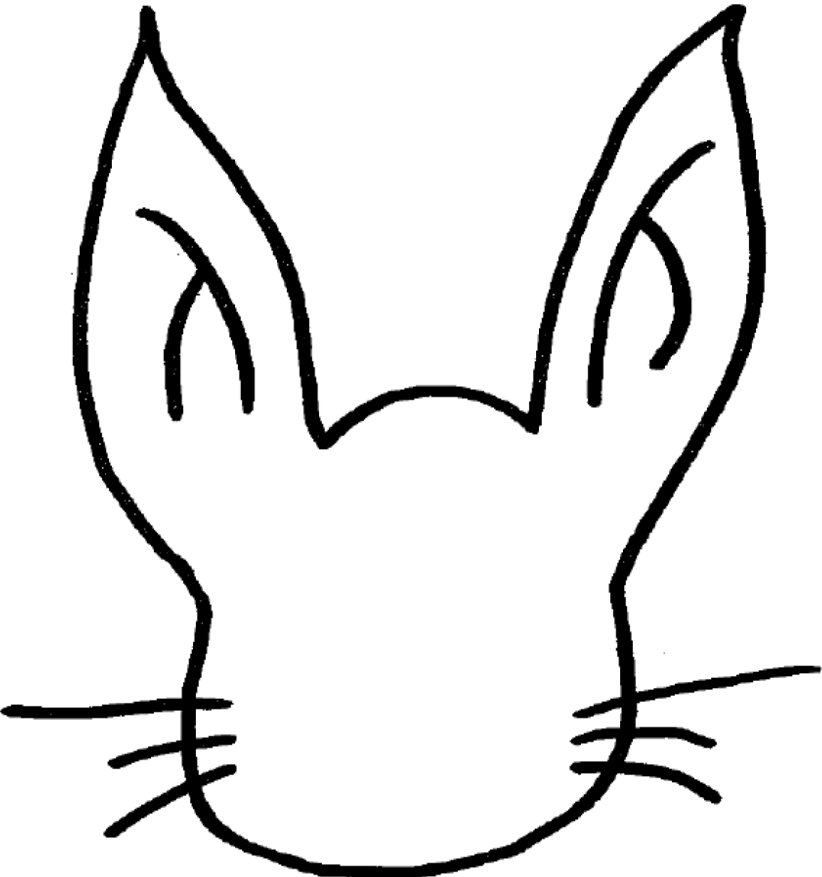
Touitou, Y., et Bègue P. (2010). Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant, *Bulletin académique national de médecine*, 194 (1), 107-122.

Weil, P. -G. (1950). Caractéristiques du développement du dessin par groupes d'âges, selon divers auteurs, *Enfance*, 3 (1), pp. 221-226.

Young-Browne, G., Rosenfeld, H. M. et Horowitz, F. D. (1977). Infant discrimination of facial expressions, *Child Development*, 48, pp. 555-562.

Annexes

Annexe 1 : Carrés de couleurs et visages de lapins



Annexe 2 : Grille d'observation

	Date de naissance	Sexe	Couleur préférée					Couleur des lapins		
			Jaune	Rouge	Bleu	Noir	Marron	Positif	Neutre	Négatif
Élève 1										
Élève 2										
Élève 3										
Élève 4										
Élève 5										
Élève 6										
Élève 7										
Élève 8										
Élève 9										
Élève 10										
Élève 11										
Élève 12										
Élève 13										
Élève 14										
Élève 15										
Élève 16										
Élève 17										
Élève 18										
Élève 19										
Élève 20										
Élève 21										
Élève 22										
Élève 23										

Annexe 3 : Histoires

Histoire évoquant un état émotionnel positif : « Le lapin fête son anniversaire avec ses copains et il reçoit beaucoup de cadeaux. »

Histoire évoquant un état émotionnel neutre : « Le lapin boit un verre d'eau. »

Histoire évoquant un état émotionnel négatif : « Le lapin se promène dans la forêt quand tout à coup un loup surgit en grognant. »

Annexe 4 : Résultats bruts CP

	Classe	Âge	Sexe	Couleur préférée					Couleur des lapins		
				Jaune	Rouge	Bleu	Noir	Marron	Positif	Neutre	Négatif
Élève 1	CP	6 ans et 3 mois	G	3	1	2	5	4	Bleu	Jaune	Marron
Élève 2	CP	7 ans et 2 mois	F	5	3	1	2	4	Bleu	Noir	Marron
Élève 3	CP	6 ans et 8 mois	F	2	4	1	5	3	Rouge	Bleu	Jaune
Élève 4	CP	6 ans et 1 mois	F	2	3	1	5	4	Noir	Bleu	Marron
Élève 5	CP	7 ans et 3 mois	F	2	1	4	5	3	Rouge	Marron	Marron
Élève 6	CP	6 ans et 1 mois	G	1	3	2	5	4	Bleu	Rouge	Marron
Élève 7	CP	6 ans et 4 mois	F	2	3	5	1	4	Rouge	Noir	Marron
Élève 8	CP	7ans	F	1	3	4	5	2	Noir	Marron	Jaune
Élève 9	CP	7 ans	F	5	2	1	3	4	Rouge	Bleu	Noir
Élève 10	CP	7 ans et 1 mois	G	1	3	2	5	4	Bleu	Rouge	Marron
Élève 11	CP	7 ans et 2 mois	G	1	4	3	5	2	Rouge	Bleu	Noir
Élève 12	CP	6 ans et 1 mois	F	1	3	2	5	4	Rouge	Bleu	Marron
Élève 13	CP	7 ans	F	1	2	3	5	4	Rouge	Bleu	Noir
Élève 14	CP	6 ans et 3 mois	F	4	2	3	1	5	Rouge	Bleu	Noir
Élève 15	CP	6 ans et 5 mois	G	1	3	2	5	4	Rouge	Bleu	Noir
Élève 16	CP	6 ans et 8 mois	F	4	3	2	5	1	Jaune	Rouge	Marron
Élève 17	CP	6 ans et 10 mois	F	4	2	1	5	3	Rouge	Bleu	Marron
Élève 18	CP	7 ans et 2 mois	G	4	3	5	1	2	Noir	Bleu	Marron
Élève 19	CP	6 ans et 3 mois	G	3	4	2	1	5	Marron	Noir	Bleu
Élève 20	CP	6 ans et 7 mois	G	3	1	2	4	5	Marron	Bleu	Noir
Élève 22	CP	7 ans	G	1	4	2	5	3	Bleu	Marron	Jaune

Annexe 5 : Résultats bruts CE1

	Classe	Âge	Sexe	Couleurs préférées					Couleur des lapins		
				Jaune	Rouge	Bleu	Noir	Marron	Positif	Neutre	Négatif
Élève 21	CE1	7 ans et 6 mois	G	3	1	2	5	4	Rouge	Bleu	Noir
Élève 23	CE1	7 ans et 9 mois	F	3	1	2	5	4	Bleu	Bleu	Rouge
Élève 24	CE1	8 ans	F	2	1	3	5	4	Rouge	Bleu	Noir
Élève 25	CE1	7 ans et 9 mois	F	4	3	2	1	5	Rouge	Bleu	Noir
Élève 26	CE1	8 ans et 3 mois	F	1	2	3	5	4	Jaune	Bleu	Marron
Élève 27	CE1	8 ans	G	3	1	2	5	4	Rouge	Bleu	Marron
Élève 28	CE1	7 ans et 10 mois	F	3	2	1	5	4	Rouge	Bleu	Marron
Élève 29	CE1	8 ans	G	1	3	2	5	4	Bleu	Jaune	Rouge
Élève 30	CE1	7 ans et 9 mois	G	4	1	3	5	2	Bleu	Rouge	Marron
Élève 31	CE1	7 ans et 4 mois	G	5	2	1	3	4	Jaune	Bleu	Marron
Élève 32	CE1	7 ans et 9 mois	G	4	1	3	2	5	Bleu	Noir	Marron
Élève 33	CE1	8 ans et 1 mois	G	3	2	1	5	4	Bleu	Marron	Noir
Élève 34	CE1	8 ans et 1 mois	F	3	1	2	5	4	Jaune	Rouge	Noir
Élève 35	CE1	7 ans et 11 mois	F	1	3	2	5	4	Jaune	Bleu	Noir
Élève 36	CE1	7 ans et 6 mois	G	2	1	3	4	5	Rouge	Bleu	Noir
Élève 37	CE1	8 ans et 3 mois	G	1	5	3	4	2	Rouge	Marron	Noir
Élève 38	CE1	7 ans et 11 mois	G	2	3	1	5	4	Marron	Bleu	Noir
Élève 39	CE1	7 ans et 8 mois	G	3	4	1	2	5	Rouge	Bleu	Noir
Élève 40	CE1	7 ans et 10 mois	F	2	1	3	5	4	Rouge	Bleu	Noir
Élève 41	CE1	7 ans et 10 mois	G	1	2	3	5	4	Jaune	Bleu	Noir
Élève 42	CE1	8 ans et 1 mois	F	3	1	2	4	5	Rouge	Bleu	Marron
Élève 43	CE1	8 ans et 2 mois	G	3	2	1	5	4	Rouge	Bleu	Jaune