



HAL
open science

Les facteurs pouvant influencer l'évolution du dessin du bonhomme chez les élèves de maternelle

Maëva Foucher

► **To cite this version:**

Maëva Foucher. Les facteurs pouvant influencer l'évolution du dessin du bonhomme chez les élèves de maternelle. Education. 2013. dumas-01090569

HAL Id: dumas-01090569

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01090569>

Submitted on 3 Dec 2014

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.

Copyright



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Maëva FOUCHER

soutenu le : **1 juillet 2013**

pour obtenir le diplôme du :

Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement

Discipline : Sciences et Vie de la Terre

**Les facteurs pouvant influencer l'évolution du
dessin du bonhomme
chez les élèves de maternelle**

Mémoire dirigé par :

Evelyne BOIS

Maître de conférence en Biologie,
IUFM Centre Val de Loire

JURY :

Anne Lise DOYEN

Maître de conférence en Psychologie,
IUFM Centre Val de Loire

Maëva FOUCHER

Les facteurs pouvant influencer l'évolution du dessin du bonhomme chez les élèves de maternelle

Résumé :

Ce mémoire sur le dessin du bonhomme vise à éclairer si certains facteurs peuvent expliquer l'évolution du dessin du bonhomme.

Pour ce faire, j'ai relevé des dessins du bonhomme dans trois classes de maternelle différentes. J'ai aussi conçu un questionnaire afin de recueillir les activités réalisées par les enseignants de ces classes sur le schéma corporel. J'ai ainsi pu voir que le nombre d'éléments représentés ne cesse d'augmenter et que le bonhomme change très souvent de morphologie au fil de l'année scolaire. J'ai aussi pu observer que le bonhomme dessiné semblait suivre le développement psychomoteur de l'enfant. Enfin, j'ai tenté de savoir si les activités pouvaient avoir une influence sur l'amélioration de la représentation de leur corps chez les élèves.

A la suite d'une analyse, j'ai pu déduire que l'évolution morphologique établit par René Baldy et le développement psychomoteur peuvent être considérés comme deux facteurs explicatifs de l'évolution du bonhomme. En outre, les activités semblent aider les élèves à acquérir un vocabulaire spécifique sur les parties de leur corps et à posséder une meilleure représentation de « soi ». Toutefois, il n'a pas été possible de savoir si le nombre d'activités ou leur qualité ont réellement des impacts sur les dessins du bonhomme.

Mots clés : dessin du bonhomme, schéma corporel, évolution morphologique, développement psychomoteur, activités

Factors that can influence the evolution of 3 to 5 years old children's drawings of human figures

Summary :

The aim of this study is to find out if factors can explain the evolution of children's drawings of the human figure.

To do so, I collected human figure drawings in three groups of children between 3 to 5 years old. I also created a survey for their teachers, in order to know what activities they did linked to the body scheme. I found out that the number of drawn elements is constantly growing. I also noticed that the children change the morphologies of their human figures throughout the year. The children's drawings of the human figure seemed to be consistent with their psychomotor development. Finally, I tried to determine if the improvements of the drawings were induced by different activities.

After an analysis, I deduced that both René Baldy's theory about morphological evolution and psychomotor development can explain the evolution of human figure drawings. Furthermore, activities seem to help children to learn the specific vocabulary about body parts. They also help them to have a better representation of themselves. However, I could not determine if the number of activities or their quality had an impact of human figure drawings.

Keywords : human figure drawing, body scheme, morphological evolution, psychomotor development, activities

Table des matières

Introduction	5
I- Le schéma corporel à travers le dessin du « bonhomme »	6
A) Le développement psychomoteur et cognitif de l'enfant : des facteurs entrant en jeu dans l'évolution du dessin du bonhomme	6
B) Le dessin de l'enfant	10
C) L'évolution des transformations morphologiques des bonhommes dessinés	14
D) Le lien entre schéma corporel, représentation de soi et image de soi	18
E) La découverte du corps humain dans les textes officiels	21
F) Problématique et hypothèses	24
II- Méthodologie de recherche	25
A) La population	25
B) Le recueil des données	26
C) Le questionnaire	28
D) Explication de la combinaison recueil de données-questionnaire	28
III – Résultats	29
A) Le dessin du bonhomme dans sa globalité	29
B) L'évolution du nombre total d'éléments apparents (« plus »)	31
C) Les types de bonhomme (« autrement »)	34
D) Les critères de la loi céphalo-caudale	36
E) Les critères de la loi proximo-distale : l'apparition des extrémités et le double trait	39
F) Les détails du visage	40
G) Les activités en classe	42
IV – Analyse	46
A) Evolution morphologique du dessin du bonhomme	46
B) Les lois développementales	50
C) Le vécu des élèves et les activités réalisées en classe	53
D) Les limites	57
Conclusion	59
Bibliographie	61
A) Monographies	61

B) Les textes officiels et de référence.....	62
C) Publications électroniques.....	62
Annexes	63

Introduction

J.Piaget estime que « le développement psychique qui débute dès la naissance et prend fin à l'âge adulte est comparable à la croissance organique : comme cette dernière, il consiste essentiellement à une marche vers l'équilibre ». Ayant toujours été passionnée par l'étude des caractères et des comportements des personnes qui m'entourent, les cours de psychologie de l'enfant de Mme Doyen, maître de conférences sur le site de l'IUFM d'Orléans, ont été une réelle révélation. Ainsi, mon sujet de mémoire s'est très rapidement dirigé autour du thème du « dessin du bonhomme ». En effet, si l'on observe les dessins d'enfants, il est possible de constater que la représentation du personnage humain, plus souvent désignée sous le terme familier de « bonhomme », est le sujet de dessin préféré des enfants. A ce sujet, Ada Abraham¹ constate que le « dessin du bonhomme » demeure le thème le plus fréquent à tout âge, car sur des centaines de dessins obtenus dans 41 pays du monde, elle a constaté que 71% d'entre eux comportaient la présence humaine.

Par ailleurs, il s'avère que le perfectionnement de cette image du schéma corporel suit sensiblement les mêmes stades au cours du développement en âge, et que les types de bonhomme évoluent durant la croissance de l'enfant. C'est à la suite de ces premiers constats que je me suis demandée si **les dessins du bonhomme évoluaient en fonction du « plus » (augmentation du nombre d'éléments) et du « autrement » (changement dans la morphologie du bonhomme)² ?**

Enfin, le dessin du bonhomme étant le reflet de la conscience que l'enfant a de son propre corps, il est possible de se demander s'il est envisageable d'influencer l'enfant dans ce domaine. Ainsi, nous essayerons d'observer si l'ensemble des exercices et des activités portant sur la découverte du schéma corporel (puzzle, séance de motricité utilisant différents segments du corps, comptines diverses,...) favorise cette représentation de soi.

Afin d'éclairer ces différentes questions préalables, quatre axes principaux se dégagent. Dans un premier temps, le cadre théorique amènera les définitions et notions qui ont été essentielles afin d'aborder ce mémoire. Puis, la partie méthodologique présentera le protocole mis en place. Enfin, nous analyserons les résultats, avant d'engager une discussion dans une quatrième partie.

¹ ABRAHAM, Ada. *Les identifications de l'enfant à travers son dessin*.

² BALDY, René. « *Dessin et développement cognitif* », *Revue Enfance*, p. 6

I- Le schéma corporel à travers le dessin du « bonhomme »

A) Le développement psychomoteur et cognitif de l'enfant : des facteurs entrant en jeu dans l'évolution du dessin du bonhomme

1. Le développement psychomoteur de l'enfant

Concernant la croissance psychologique, il y a multiplication du nombre de cellules et augmentation des espaces intercellulaires jusqu'à 6 mois et une importante croissance du cerveau jusqu'à 3 ans. De plus de 0 à 2 ans, le développement psychomoteur va principalement s'articuler autour de deux lois fondamentales³, qui vont contraindre les dessins du bonhomme effectués par les enfants :

- **La loi de développement céphalo-caudale** : de la tête au bas du corps, en suivant la colonne vertébrale de l'individu, ce qui est en lien avec « le contrôle musculaire qui s'achemine de la tête aux pieds »⁴. L'exemple le plus représentatif de cette évolution est l'acquisition de la marche. En effet, il est possible d'observer un passage du « quatre pattes » où l'enfant se déplace à l'aide de ses bras, à la marche caractéristique des bipèdes, basée sur les voûtes plantaires et où les jambes sont motrices.

- **La loi de développement proximo-distale** : de la colonne vertébrale (intérieur de l'individu) vers les extrémités (extérieur de l'individu). Cela peut se traduire par plusieurs éléments tels que l'évolution de la saisie ou l'envie de toucher le visage des personnes qui entourent l'enfant. « Donc, le contrôle s'achemine du centre du corps à la périphérie. L'enfant contrôle en premier ses bras, puis ses mains, puis ses doigts »⁵.

A partir de 6 ans, le développement moteur s'organise autour de la souplesse, de la coordination (évolution vers une plus grande rapidité), de l'indépendance des gestes musculaires, de l'adresse et de la connaissance entre la droite et la gauche pour soi-même et pour une autre personne.

Il ne faut toutefois pas oublier l'environnement, qui joue un rôle très important. En effet, l'alimentation va être nécessaire pour la mise en place des synapses, tandis que le bon déroulement du processus de myélinisation et le sommeil paradoxal vont participer à l'efficacité mentale.

³ DOYEN, Anne-Lise. *Psychologie du développement et dessin d'enfant*, diapositive n°8 (cours)

⁴ LEMANS, G. *Cours de biologie*, Université F.Rabelais de Tours, 2006-2007.

⁵ Ibid.

Pour Wallon, la notion de corps propre chez l'enfant se constitue par étapes⁶ :

- **De 0 à 6 mois** : l'enfant met en place son schéma corporel et commence à percevoir autrui. Cependant la perception d'autrui et celle du corps propre ne se développent pas selon le même rythme car la perception du corps propre précède celle d'autrui. Cette période correspond aussi à l'époque où s'établissent et se développent les relations intersensorielles rendues possibles par la myélinisation des connexions intéro-, proprio- et extéroceptives.

- **A partir de 6 mois** : cet ajustement devient de plus en plus précis avec l'activité circulaire qui se développe. Par ailleurs, l'exploration systématique du corps débute alors vis-à-vis de son propre corps. Les différentes parties du corps sont ainsi reconnues et individualisées mais, jusqu'à deux ans, elles ne sont pas encore intégrées dans l'unité corporelle. En effet, l'organe découvert est d'abord traité non pas comme un organe mais comme un objet, souvent étranger.

En outre, les progrès de la manipulation des objets et de la marche font accéder les organes au stade instrumental, condition nécessaire à leur intégration tout comme l'identification et la distinction du corps avec les objets extérieurs de l'espace environnant.

- **Vers 2 ans ou plus tard** : l'enfant prend conscience de son unité corporelle. Cette prise de conscience nécessite l'émergence de la fonction symbolique et que s'opère un dédoublement qui le fait passer au plan représentatif. L'imitation prépare la représentation, même si elle ne s'achèvera que plus tard en s'intégrant étroitement à la conscience que l'enfant se fait de sa personnalité sociale et morale.

2. Le développement cognitif

Il semble tout d'abord pertinent de définir le développement de l'enfant en s'appuyant sur Wallon. Il serait alors perçu comme résultant des interactions entre les contraintes neurobiologiques de maturation et d'adaptation d'une part et les conditions sociales de relation d'autre part. Ainsi, le développement est appréhendé dans ses composantes affectives, biologiques, sociales et culturelles, qui sont toutes trois des facteurs complémentaires et inséparables du développement de l'enfant.

La théorie wallonienne décrit une succession de stades caractérisant à un moment donné du développement de l'enfant, la prédominance de certaines fonctions ou de certains comportements au stade considéré. Ce développement est un processus discontinu, fait d'oscillations, de crises et de conflits.

⁶ REINHARDT, Jean-Claude. *La genèse de la connaissance du corps chez l'enfant*, p. 44 à 46

Concernant Piaget, à l'aide d'une méthode d'entretien qu'il élabore peu à peu, il explore l'intelligence de l'enfant et décrit son développement sous la forme de stades successifs dont l'ordre d'apparition est constant. Plus précisément, il part du stade sensori-moteur au stade des opérations concrètes, chaque stade étant une structure qui englobe à titre de sous structure le stade précédent.

Afin de se rendre compte du découpage en stades selon Piaget et Wallon, un tableau comparatif, inspiré de l'ouvrage de Tran-Thong⁷, peut être présenté :

Ages	J. PIAGET (1896-1980)	H. WALLON (1879-1962)
0 an	<p><u>Le stade sensori-moteur :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Passage de l'individualisme narcissique au choix objectal. - Passage des émotions primaires à des sentiments différenciés et durables. 	<p><u>Le stade impulsif et émotionnel :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Motricité et émotion sont les principaux organisateurs. - Il est aussi caractérisé par le désordre gestuel. - Durant le stade impulsif, deux stades de sociabilité : la symbiose affective et le syncrétisme indifférencié.
1 an		<p><u>Le stade sensori-moteur et perceptif :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Intelligence "pratique". - Intelligence "posturale" et "discursive". - Imitation et pensée naissante. - Connaissance des mouvements extérieurs.
2 ans	<p><u>Le stade pré-opératoire :</u></p>	
3 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Essor de la fonction symbiotique, apparition du dessin, du jeu symbolique et de l'image mentale. 	<p><u>Le stade du personnalisme :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enfant de s'individualiser de sa famille avec l'opposition et l'imitation. - Apparition de la séduction.
4 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en place de la socialisation, des sentiments moraux, des intérêts et des valeurs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Attitude ambivalente d'admiration et de rivalité.
5 ans		
6 ans		<p><u>Le stade catégoriel :</u></p>
7 ans	<p><u>Le stade des opérations concrètes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mise en place des opérations concrètes (sériation, classification et conservation). 	<ul style="list-style-type: none"> - Primat des activités intellectuelles (attention, effort, mémoire volontaire).
8 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité de coopération. 	<ul style="list-style-type: none"> - La représentation abstraite des choses devient possible.
9 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiment de justice sociale et autonomie 	

Tableau 1 : Comparaison entre différents grands théories sur les stades de développement

Dans un premier temps, il est cependant important de relever que ces différents théoriciens ne possèdent pas la même vision concernant l'ordre d'apparition des stades de développement. En effet, J. Piaget partage une vision stricte du développement car il pense qu'un stade ne peut apparaître que si le

⁷ TRAN-THONG. *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. p. 402

stade précédent a été dépassé. Wallon a plutôt une conception dialectique car il estime que la composante biologique se construit par crise c'est-à-dire à travers une alternance fonctionnelle et que la composante sociale connaît des nombreuses interactions.

En outre, il semble important d'émettre quelques réserves lorsque l'on évoque le terme de « stade » car cette notion est au cœur de nombreuses controverses. En effet, Tran-Thong⁸ affirmait déjà que même si le concept de stade peut se définir de façon simple, il contient par contre « en sa notion même le temps, son contenu est un moment en devenir, une qualité qui évolue, et sa limite n'est pas quantitative mais qualitative ». De plus, la succession des stades est discontinue, mais les stades sont successifs. Or, comme la notion de stades fait référence seulement à la discontinuité du développement, il réside une réelle difficulté pour découper le développement sans les isoler de l'ensemble des autres moments et de les stabiliser. A ces obstacles, s'ajoute le fait que les enfants n'évoluent pas, tant sur le plan intellectuel et cognitif que biologique, suivant le même rythme et en « synchronisation » parfaite. Ainsi, il semble difficile d'établir des « stades » qui permettent de juxtaposer les facteurs (intellectuels, affectifs, physiques...) et qui correspondront à tous les enfants. Il serait plus adapté de parler de « mouvement d'ensemble du développement de la personnalité mais également de l'évolution et des rapports évolutifs de l'intelligence et de l'affectivité » selon Tran-Thong⁹ ; et donc d'évoquer l'idée d'aperçu génétique qui apporte des lumières « sur le plan d'organisation de la vie psychique chez l'adulte ».

Dans un deuxième temps, il est possible de faire un lien entre les théories à stades sur le développement et l'évolution de soi d'un côté et l'apparition du dessin et du geste grapho-moteur chez l'enfant de l'autre. L'entrée en jeu du dessin chez l'enfant est principalement caractérisée par Piaget qui associe l'essor du dessin, de la symbiose (association biologique durable et réciproque entre deux ou plusieurs organismes vivants) c'est-à-dire plus largement du schéma corporel, et l'image du corps dans un même stade. Ce stade est nommé le stade pré-opératoire et débute vers les 2 ans, pour se terminer vers les 6 ans de l'enfant.

Pour conclure, il est ainsi possible d'établir des liens entre le développement cognitif, qui est lié à un processus d'acquisition des connaissances, la prise de conscience du monde extérieur et de l'image de son corps, de même que le perfectionnement de la composition de son schéma corporel.

⁸ TRAN-THONG. *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. p. 412

⁹ TRAN-THONG. *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. p.420

B) Le dessin de l'enfant

1. Du gribouillage au dessin

Le gribouillis est interprété comme le premier dessin et la première écriture. Pour Françoise Dolto, célèbre psychanalyste des enfants et précurseur dans les dessins d'enfants, le « gribouillis est déjà la projection de l'image du corps comme l'enfant la perçoit, non l'image corporelle ou le schéma corporel (qui apparaîtront plus tardivement), mais une image libidinale »¹⁰ c'est-à-dire l'image du corps. En effet, l'enfant garde en lui des formes, qu'il ne reproduira que petit à petit, au fur et à mesure qu'il est capable de les exprimer.

Puis, l'enfant va découvrir le lien entre le geste et la persistance de la trace. Tout commence alors par le gribouillage qui correspond au geste, et est suivi par un début d'intention représentative (figuration et interprétation de l'enfant après coup). Plus précisément, il est possible de distinguer trois étapes pour le passage du gribouillage à l'écriture :

- Jung parle d'un *premier stade* de 18 à 20 mois où l'enfant apprend le geste, pour affirmer sa présence. De plus, il reflète principalement un besoin de s'exprimer dans une démarche psychomotrice. Dans ce cadre, le mouvement sera spontané mais l'enfant est concentré.
- Les premières formes apparaissent au *deuxième stade*, entre 2 et 4 ans, et l'enfant fait la découverte du lien entre le geste et la persistance de la trace. Alors, chaque geste a une signification et aucun gribouillis n'est là par hasard. Cette période coïncide aussi avec le début de l'interprétation représentative où l'enfant « découvre une analogie de ses formes avec un objet » (Luquet).
- Enfin, l'image va être dessinée au *troisième stade*, qui se situe de 5 à 7/8 ans. L'enfant observe beaucoup et va chercher une ressemblance liée à ses représentations subjectives. Elle est donc considérée comme le premier dessin intentionnel, qui est la capacité d'identifier l'ensemble des lignes que l'enfant est apte à figurer¹¹.

En outre, dans le même courant et au cours du même siècle, les travaux de Luquet¹² et ceux de Lowenfeld¹³ ont connu un grand succès et seront considérés comme les bases en matière du dessin de

¹⁰ LEFEBURE, Fanchette. *Le dessin de l'enfant : le langage sans parole*. p.3

¹¹ Ibid. p.4

¹² PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *La psychologie de l'enfant*. p.8

¹³ WALLON, Philippe, CAMBIER, Anne, ENGELHART, Dominique, *Le dessin de l'enfant*. p.33

l'enfant. Afin d'observer les ressemblances et les différences entre les grandes lignes de ces deux théories, il est possible de construire le tableau suivant :

Ages	G. H. LUQUET (1920)	LOWENFELD (1939)	J. PIAGET (1942)
2 ans	Le réalisme fortuit : Période du « gribouillage »	Le griffonnage et le gribouillage : - Début des symboles représentatifs tels que les « lignes géométriques ».	Le gribouillage : - Les tracés sont déterminés par la position de la main et du corps. - L'enfant met en avant la valeur symbolique de son dessin.
3 ans			
4 ans	Le réalisme manqué : Phase d'incapacité synthétique (les éléments de la copie sont juxtaposés au lieu d'être coordonnés)	Le préschématisme : - Création consciente de lignes et de formes. - Le dessin est caractérisé par des recherches, des essais et des changements constants de formes.	Le schématisme : - L'enfant a l'intention de représenter quelque chose de précis. - Les proportions des dessins ne sont pas respectées.
5 ans	Le réalisme intellectuel : Le dessin a surmonté les difficultés primitives, mais il fournit les attributs conceptuels du modèle sans souci de perspective visuelle.	- Les schémas s'enrichissent de détails.	- L'enfant représente les choses qu'il sait et non celles qu'il voit, il dessine ainsi par transparence.
6 ans		- Rôle de l'imitation des modèles ambiants.	
7 ans		Le schématisme : - Découverte de l'ordre dans les relations spatiales.	
8 ans	Le réalisme visuel : - Le dessin ne représente plus que ce qui est visible d'un point de vue perceptif particulier. - Le dessin tient compte de la disposition des objets et de leurs proportions métriques.	- L'apparition de la « ligne de base ».	Le réalisme conventionnel : - L'enfant abandonne progressivement le schématisme pour représenter des dessins plus réalistes.
9 ans		- Vers 9 ans, l'enfant cherche à enrichir son dessin et à l'adapter à la réalité. - Abandon des « lignes géométriques »	- Les détails sont présents et les proportions sont respectées.

Tableau 2 : Comparaison entre les théories à stades de Luquet, de Lowenfeld et de Piaget dans le domaine du dessin d'enfant

2. Les stades de Luquet

Grâce à des études célèbres, Luquet a proposé des stades et des interprétations toujours valables de nos jours, c'est pourquoi nous allons nous intéresser plus en détails à sa théorie des stades. Avant lui, les auteurs soutenaient deux opinions contraires : les uns admettant que les premiers dessins d'enfants sont essentiellement réalistes, les autres insistant au contraire sur l'idéalisation dont témoignent les

dessins primitifs. Luquet semble avoir tranché définitivement le débat en montrant que, jusqu'à vers 8/9 ans, le dessin de l'enfant est essentiellement réaliste d'intention.

Pour lui, le sujet commence par dessiner ce qu'il sait d'un personnage ou d'un objet, bien avant d'exprimer graphiquement ce qu'il voit (« l'image mentale »)¹⁴. Pour plus de précisions concernant le réalisme, quatre stades ont été dégagés par Luquet :

- **Le réalisme fortuit** : dans cette phase, le dessin est perçu comme un ensemble de traits dont l'exécution a été déterminée par l'intention de représenter un objet réel que la ressemblance cherchée soit ou non obtenue. En effet, vers 2/3 ans, la conception du dessin est spontanée chez l'enfant, en ce sens qu'il l'acquiert de lui-même. Au début, pour l'enfant, le dessin est un tracé exécuté simplement pour tracer des lignes, et donc exécuter des mouvements de la main qui laissent des traces visibles sur un support. Ces premiers mouvements ne répondent pas forcément à une utilité car ils sont d'abord l'effet de la dépense spontanée d'une surabondance d'énergie neuro-musculaire, qui lui procure du plaisir. De plus, dans la plupart des cas, il n'y a pas de réelle intention mais une imitation des adultes.

En conclusion, l'enfant commence par tracer des traits parce que leur exécution lui procure le plaisir de posséder un pouvoir créateur, qui l'égale aux grandes personnes. Toutefois, même si l'enfant arrive à constater l'existence de la faculté graphique chez autrui, il ne conçoit pas forcément la posséder lui-même. Un jour vient où l'enfant considère le tracé comme une représentation de l'objet, ce qui peut s'observer quand il énonce l'interprétation qu'il en donne. Mais, cette phase ne dure pas car, pour Luquet, c'est fortuitement que la ressemblance s'était produite dans le tracé, et ce « hasard » ne se renouvellera pas immédiatement, sauf à titre exceptionnel. Enfin, il ne possède pas encore l'intégralité de sa faculté graphique et l'interprétation qu'il réalise sur ses tracés reste assez flottante.

En résumé, « l'enfant commence par tracer des traits uniquement pour les tracer [...]. Il n'arrive à en tracer avec l'intention de représenter quelque chose que plus tard, après qu'il a constaté que ses traits avaient produit accidentellement une ressemblance qu'il n'avait pas cherché à y mettre »¹⁵.

- **Le réalisme manqué** : une fois parvenu au dessin proprement dit, l'enfant veut être réaliste. Mais cette intention se heurte d'abord à des obstacles, qui en entravent la manifestation. Le premier obstacle est purement physique (problème de direction et de limitation du tracé), tandis que le deuxième obstacle est proprement psychique (caractère borné de l'attention enfantine). D'un autre côté, il existe

¹⁴ PIAJET Jean, INHELDER Bärder, *La psychologie de l'enfant* (PUF) p.64 à 67.

¹⁵ LUQUET G.H, *Le dessin enfantin*, p. 116,117.

des défauts dans les éléments représentés, ce qui peut s'expliquer par le fait que l'enfant songe à un détail à ajouter mais oublie ceux qu'il a déjà tracés. Ainsi, il est possible d'affirmer que l'imperfection générale du dessin, nommé « incapacité synthétique » par Luquet (autant sur les relations dans le dessin, que sur les proportions et la direction des éléments), est la caractéristique essentielle du réalisme manqué. Cette incapacité synthétique va cependant s'atténuer graduellement à mesure que l'attention de l'enfant devient moins discontinue et faible, mais ne se corrige pas tout d'un coup. En effet, selon les propos de Luquet « les progrès non seulement s'effectuent par gradations presque insensibles, mais encore comportent des périodes de stagnations et même de régression »¹⁶.

- **Le réalisme intellectuel** : après avoir surmonté l'incapacité synthétique, le dessin enfantin tente alors d'être pleinement réaliste, c'est-à-dire de figurer en même temps que les détails de l'objet représenté, leurs relations réciproques dans l'ensemble constitué par leur réunion. Toutefois, il faut relever une notion importante : le réalisme enfantin reflète un réalisme intellectuel, c'est-à-dire comportant tous les éléments réels de l'objet, contrairement à l'adulte qui se réfère plutôt à un réalisme visuel. Ce réalisme intellectuel peut même être « poussé » au point que les enfants vont représenter des éléments concrets invisibles dans la réalité ou abstraits. Par ailleurs, il entraîne l'emploi de procédés variés, certains caractéristiques d'enfants de 6/7 ans tant que faisant penser à des dessins d'ingénieur ou d'architecte, tels que détacher certains détails qui se confondent dans la réalité (cheveux, poils, chapeau...), figurer l'objet par sa projection sur le sol ou encore les phénomènes plus connus de la transparence et du rabattement.

Tous ces procédés permettent de témoigner de l'ingéniosité de l'enfant, mais aussi de sa malice car l'enfant peut parfois recourir à tous ces procédés simultanément dans le même dessin. Pour conclure, ce réalisme est symbolisé par la combinaison entre l'intention réaliste et le sens du synthétique.

- **Le réalisme visuel** : c'est ce même souci de synthèse qui amènera l'enfant, après avoir inventé un mode de représentation graphique particulier, à l'abandonner moins spontanément pour le réalisme visuel caractéristique du dessin de l'adulte. Plus précisément, c'est en se basant sur le critère de la représentation d'un seul œil dans les têtes de profil que Luquet constate le plus souvent un passage au réalisme visuel entre 8 et 9 ans. Durant cette phase, les différents procédés énumérés précédemment vont progressivement disparaître. Ainsi, à la transparence se substitue l'opacité, le rabattement et le

¹⁶ Ibid. p. 127

changement de point de vue sont remplacés par la perspective. Cependant, une nouvelle fois, il faut noter que la substitution du réalisme visuel au réalisme intellectuel ne se fait pas d'un seul coup car l'enfant doit lutter contre des habitudes contraires enracinées et les problèmes encore fréquents sur la perspective.

C) L'évolution des transformations morphologiques des bonhommes dessinés

Avant d'analyser les types de bonhomme ainsi que l'explication de ces évolutions, il semble essentiel de donner une définition plus précise du terme générique « dessin du bonhomme » : c'est un « dessin particulier dans la mesure où son référent est le corps humain, c'est-à-dire un objet dont la morphologie générale est géographiquement et historiquement universelle »¹⁷. Le dessin du bonhomme exige aussi que l'enfant possède un répertoire de formes graphiques, dont on peut suivre l'évolution.

1. Les principaux types de bonhomme

R. Baldy estime qu'à chaque âge correspond plus ou moins un type bonhomme et que le dessin du bonhomme connaît une évolution morphologique qui suit le développement de l'enfant. Dans son célèbre ouvrage sur le dessin du bonhomme, il identifie six types de bonhomme¹⁸ :

- **Le bonhomme « rond »** : il se caractérise par une forme ovoïde fermée à l'intérieure de laquelle des lignes s'entrecroisent. Il est donc possible de considérer que ce bonhomme est le point zéro du dessin figuratif ou d'évoquer un « stade cellule » si l'on se réfère à Luquet. C'est aussi l'expression d'une représentation analogique d'un objet, ici le bonhomme, car il a été prouvé que le rond possède un fort pouvoir évocateur pour l'enfant. C'est cette figuration « globale » du bonhomme qui guidera l'articulation des différents éléments qui le composent et qui servira de référence à la figuration « contenant » les détails du visage. Pour conclure, lors de la phase du bonhomme « rond, l'enfant se centre sur la globalité et oublie les parties, à l'inverse du bonhomme « en pièces détachées » où l'enfant se centre sur les parties et en oublie presque l'unité de l'ensemble.

- **Le bonhomme « en pièces détachées »** : l'espace est éclaté car chaque élément est dessiné comme une entité séparée des autres et de l'ensemble. La figuration des différents éléments du bonhomme semble ponctuer leur énumération verbale, ce qui montre que cette catégorie de dessins

¹⁷ BALDY René, *Dessine moi un bonhomme*, p. 11

¹⁸ *Ibid.* p. 68, 69

suggère un rapport direct entre graphisme et langage. Selon Vygotsky¹⁹, l'enfant va alors s'appuyer sur le langage pour faire face à la difficulté qui apparaît lors de la tâche du dessin et car il offre une meilleure prise à la représentation du réel. Toutefois, certains éléments dessinés ne sont pas nécessairement pensés en termes de formes et peuvent se traduire par un simple trait ou gribouillage. Selon Wallon²⁰, « l'énumération est la forme fréquente sous laquelle se développe la pensée de l'enfant ». Ainsi, de ce point de vue, le dessin du bonhomme en pièces détachées est proche de la « narration graphique » : en effet, ne pouvant envisager qu'un élément à la fois, l'enfant raconte le bonhomme en énumérant la liste des parties qui le composent, sans réelle articulation. Pour conclure, ce type de bonhomme est proche du premier bonhomme rond car il s'agit dans les deux cas, de deux versions graphiques qui ne parviennent pas à intégrer le tout et les parties dans un même dessin.

- **Le bonhomme « têtard »** : ce type de bonhomme est issu de l'expression que Levinstein a tiré du dessin de bonhomme « mystérieux ». En 1920, Luquet²¹ reprend le terme de bonhomme « têtard » et appelle « têtard dans les dessins d'enfants, des représentations du corps humain qui, à s'en tenir à la matérialité des traits, ne contiennent qu'une tête et des jambes, en sorte que ce qu'on appelle communément le corps et que, pour éviter toute ambiguïté, nous appellerons le tronc, semble n'être pas figuré »²². Il est donc considéré comme le bonhomme réduit à sa plus simple « expression », mais il articule différents éléments et l'image mentale pour la représentation de leur forme graphique. Par ailleurs, il existe plusieurs types de bonhommes « têtards » tels que les « têtards précoces » qui témoignent d'une intention figurative en avance sur les capacités grapho-motrices, à l'inverse des « têtards classiques » qui symbolisent une grapho-motricité en avance sur l'intention figurative, ou encore le « têtard soleil ».

Cependant, dans la plupart des cas, tous les bonhommes « têtards » sont représentés sans vêtement et de face. De plus, il comporte par définition une tête et des jambes, mais aussi d'autres éléments tels que les yeux, la bouche, le nez ou les cheveux... Ces observations montrent que les yeux et la bouche principalement, sont des parties du corps essentielles dans le schéma interne de l'enfant dessinateur de 4 ans environ.

- **Le bonhomme « intermédiaire »** : il est nommé « intermédiaire » par Luquet car il se situe entre le bonhomme « têtard » et le bonhomme « conventionnel » et car le tronc ne possède pas encore une

¹⁹ VYGOTSKY, L.S. *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*.

²⁰ WALLON, Henri. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. p. 321

²¹ LUQUET, G.H. « *Les bonhommes têtards dans le dessin enfantin* ». *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*.

²² LUQUET G.H, « *Le réalisme intellectuel dans l'art primitif* », *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, p. 684

existence graphique. Ainsi, il se caractérise par une matérialisation de l'espace « vide » entre les jambes du bonhomme têtard : des jambes longues avec les bras rattachés aux jambes, un espace noirci entre les jambes, un trait horizontal reliant les deux jambes, un point pour le nombril, voire une série de boutons sur l'axe vertical. Certains comme Osterrieth et Cambier en 1976, parlent de structures « tronc-jambes » et « tête-tronc ». Ils sont en réalité très révélateurs de la dynamique développementale en montrant que le dessin conventionnel du bonhomme n'émerge pas brusquement mais résulte d'une adaptation active et progressive des procédures à de nouvelles exigences figuratives.

- **Le bonhomme « conventionnel additif »** : dès que le tronc est correctement dessiné, le bonhomme prend une figure humaine, c'est pourquoi il est nommé bonhomme conventionnel. Il possède maintenant les parties essentielles du corps humain plus quelques détails ou quelques accessoires, le tout étant correctement assemblé. De plus, il est qualifié d'additif car il repose sur une addition de parties nommables verbalement. Son exécution est séquentialisée et planifiée localement, une partie après l'autre et chaque élément dessiné absorbe tout le champ de l'attention. Il est alors possible de distinguer deux types de bonhomme conventionnel : le bonhomme « filiforme » qui est dessiné avec le même vocabulaire que les anciens bonhommes et qui correspond à une version simplifiée de la réalité, et le bonhomme « tube » qui possède la même architecture mais où les bras et les jambes sont figurés par des doubles traits en forme de rectangle. Enfin, les jonctions des membres au tronc vont tenir compte des articulations de l'épaule et du bassin, préparer le tracé du contour de la silhouette du bonhomme et la qualité des formes et leur ajustement témoignent du développement grapho-moteur.

- **Le bonhomme « contour »** : vers 8 ans, l'enfant commence à dessiner à partir du contour, son dessin ressemblant alors à la silhouette d'un corps. Le dessin redevient en quelque sorte une figure contenante, une enveloppe, cependant, l'enfant préfère généralement coordonner un contour avec un assemblage des autres parties du dessin. Par exemple, la tête est dessinée comme une partie séparée alors que les bras et le tronc puis les jambes et les pieds sont dessinés avec le contour. Ce changement, important sur le plan développemental, marque une série de progrès : le dessin du bonhomme possède une architecture d'ensemble dans laquelle toutes les parties se coordonnent les unes aux autres dans un organisme intégré, le cou permet de relier la tête avec les épaules et le dessin du contour reflète un geste fluide pour tracer un trait long, sans lever le crayon, voire sans s'arrêter.

Afin de rendre plus visuel et de simplifier les explications ci-dessus concernant les transformations morphologiques du bonhomme, un tableau récapitulatif peut être dressé :

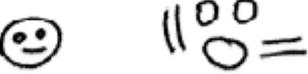
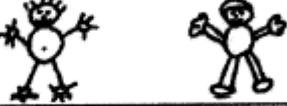
Types de bonhommes	Exemples
Rond ou énuméré	
Têtard	
Intermédiaire	
Conventionnel filiforme ou tube	
Contour, de profil et dynamique	

Tableau 3 : Les différents types de bonhomme selon R. Baldy

Enfin, R. Baldy effectue une distinction sur les évolutions selon les âges, en distinguant principalement trois « niveaux » dans les dessins du bonhomme : inférieur, moyen et supérieur. Ces « niveaux » retracent l'évolution de l'enfant dans les types de bonhomme, tout en effectuant une distinction selon les capacités et compétences des élèves (annexe I).

2. Explication de l'évolution de la morphologie des bonhommes

D'autre part, afin d'expliquer en partie les changements de la morphologie des bonhommes et après s'être inspiré de modèles tels que Piaget ou Luquet, René Baldy, dans un article nommé *Dessin et développement cognitif* (extrait de d'une revue *Enfance* de 2005)²³, expose que le dessin du bonhomme évolue en articulant deux dimensions : le « plus » et le « autrement ».

En effet, il estime qu'à un moment donné du développement, l'enfant ne sera plus réellement satisfait par ses éléments de représentations mentales, impliquant un besoin de « nouveauté ». Cette évolution peut se traduire à travers deux notions fondamentales : le « plus » qui sert à symboliser l'augmentation du nombre d'éléments dessinés, et le « autrement » qui reflète les transformations de la

²³ BALDY, René. « *Dessin et développement cognitif* », Revue *Enfance*, p.6

morphologie et du type de bonhomme. L'augmentation de la richesse du dessin du bonhomme constitue un aménagement continu : plus d'éléments figurés avec plus de détails ; alors que l'évolution des signifiants graphiques et le type du bonhomme marquent des changements plus radicaux dans la façon de dessiner. Or, si le développement est harmonieux, le « plus » et le « autrement » se répondent et s'épaulent mutuellement. Tour à tour, l'un contraint l'autre et l'un ouvre des possibilités nouvelles à l'autre.

Cependant, une interrogation peut émerger à la suite de ces constats sur l'évolution du dessin du bonhomme. En effet, il est possible de se demander s'il ne faut pas incorporer certains stades, tant cognitif que psychomoteur, pour progresser dans le dessin du bonhomme. A propos de cette dernière question, B. Ghesquière-Dierickx²⁴ expose que les différentes techniques utilisées par les enfants afin de se représenter doivent être assimilées pour être réinvesties dans le futur et non seulement enseignées. Toute la problématique est encore de réaliser si ce constat sur les techniques utilisées peut se transposer au dessin du bonhomme.

D) Le lien entre schéma corporel, représentation de soi et image de soi

1. Les définitions du schéma corporel

Les définitions sur le schéma corporel sont nombreuses et ne possèdent pas toutes le même sens. En effet, certains auteurs comme F. Dolto s'attache à faire une distinction entre l'image du corps et le schéma corporel, tandis que d'autres comme Schilder, Wallon et Piaget²⁵ se centrent sur l'importance de l'intégration d'expériences sensorielles et de la prise en compte du monde extérieur.

Tout d'abord, F. Dolto estime qu'il ne faut pas confondre les termes image du corps et schéma corporel. Pour construire sa distinction, elle part du principe que si un enfant connaît des atteintes organiques précoces, le schéma corporel, alors même qu'il peut être en partie durablement atteint, reste compatible avec une image du corps presque toujours intacte, comme le montre les dessins de ces enfants. Ainsi, même si ces enfants ne récupèrent pas un schéma corporel sain et intègre, leur infirmité peut ne pas affecter leur image du corps. Par exemple, un enfant paraplégique peut projeter une sorte d'image du corps saine, qui correspondra à ses désirs cachés les plus profonds comme courir, sauter...

²⁴ GHESQUIERE-DIERICKX, B. « *Comment dessinent les enfants : évolution du dessin selon l'âge* ». p. 179

²⁵ REINHARDT, Jean-Claude. *La genèse de la connaissance du corps chez l'enfant*. p.16

D'autre part, elle pense que « le schéma corporel est une réalité de fait, il est en quelque sorte notre vivre charnel au contact du monde physique », mais aussi qu'il est évolutif dans le temps et dans l'espace car il « réfère le corps actuel dans l'espace ». A l'inverse, « l'image du corps réfère le sujet du désir » et peut être indépendante du schéma corporel. Ainsi, « si le schéma corporel est en principe le même pour tous les individus de l'espèce humaine, l'image du corps, par contre, est propre à chacun : elle est liée au sujet et à son histoire »²⁶. Il en résulte que le schéma corporel est en partie inconscient, mais aussi préconscient et conscient, tandis que l'image du corps est éminemment inconsciente.

Ainsi, c'est grâce à cette distinction que le terme de schéma corporel a été retenu pour la suite du mémoire car j'ai décidé de m'attacher à la représentation que les enfants ont de leur corps en rapport à leur développement psychomoteur et cognitif.

Puis, il paraît important de citer les travaux de Wallon et de Piaget dans le domaine de la psychologie génétique pour expliquer la construction du schéma corporel.

Avec sa théorie autour de la conscience corporelle, Wallon s'attache à montrer que « la représentation du corps se dégage d'un vécu psychomoteur dans la relation avec autrui ». Ainsi, il « élude le problème d'une structure cérébrale spécialisée pour conférer au schéma corporel le sens de représentation globale de la personne »²⁷. Il se rapproche de la vision de F. Dolto en énonçant que le « schéma corporel ne coïncidait pas forcément avec le corps anatomique mais que dans le schéma corporel il y avait des rapports d'ordres divers dans l'espace... ». Enfin, il est possible de soulever trois points essentiels qui résument la conception wallonienne : la psychomotricité reste le premier moyen fondamental de l'expérience du corps, le corps est le produit de l'expérience tonico-émotionnelle et le processus d'imitation, d'où naîtra la représentation du corps propre, va se dégager de la participation affective.

Quant à Piaget, il considère que l'imitation exerce un « rôle important dans la construction du schéma corporel ». Il pense que les débuts du schéma corporel s'organisent grâce à la coordination de trois acquisitions parallèles : l'acquisition des « catégories réelles » (objet, espace, temps, causalité), l'imitation qui permet à l'enfant de devenir capable de représenter son corps par analogie avec celui d'autrui et de concevoir son corps comme permanent et la formation du Moi.

²⁶ DOLTO Françoise, *L'image inconsciente du corps* p.18, 22 et 23

²⁷ REINHARDT Jean Claude, *La genèse de la connaissance du corps chez l'enfant*, p.42, 43 et 46

Ainsi, les visions de Piaget et de Wallon ne s'opposent pas réellement, mais se révèlent plutôt complémentaires. Ajuriaguerra²⁸, en 1971, tente de faire une synthèse de ces deux célèbres théories en soulignant l'importance de la fonction tonico-posturale (fonction de communication et d'échange entre l'enfant et son entourage). En effet, à partir de la conception wallonienne, il a élaboré la notion de « corps comme dialogue tonique », puis il a adhéré aux conceptions piagétienne pour aboutir à la définition des notions de corps perçu, corps vécu, corps connu et corps représenté.

2. Le lien entre schéma corporel, représentation de soi et dessin du bonhomme

La définition donnée par Schilder semble la plus proche de la vision que je partagerai tout au long de mon étude, car je tenterai de faire le lien entre la représentation de soi et le schéma corporel, le développement psychomoteur qui passe en partie par la découverte des cinq sens, le geste graphomoteur et le dessin du bonhomme.

En effet, il estime que le schéma corporel est indissociable de la représentation de « soi » car c'est une représentation schématique qui est nécessaire à la vie normale et est fondée sur des données sensorielles multiples prospectives et extéroceptives. Au-delà des caractères sensoriels et représentatifs, il ne faut pas oublier son aspect symbolique. Ainsi, le terme de schéma corporel a évolué progressivement pour englober un phénomène plus complexe de représentations et de significations symboliques mettant en jeu toute la personnalité (inné, acquis, milieu et hérédité sont pris en compte)²⁹.

Ainsi, pour que la notion de schéma corporel soit « complète », il faut la rapprocher de la représentation de « soi » (ou l'image de « soi »), qui correspond à la représentation que chacun se fait de son corps et qui lui permet de se repérer dans l'espace. Elle peut aussi avoir un lien avec l'estime de soi (comme le manque de confiance) et les sentiments ressentis sur le moment. Ainsi, il ne faut pas oublier que même si le dessin du bonhomme représente le schéma corporel, et donc une image universelle diffusée à travers la culture occidentale, le bonhomme représenté pourra être différent selon « le jour J et le moment T ». En effet, tout au long de la journée et outre son humeur, sa façon d'être habillé..., l'enfant va vivre de petites expériences et des activités qui peuvent influencer la manière dont sera représenté le bonhomme (bonhomme souriant ou mécontent, plus complet selon les découvertes du corps, les habits...).

²⁸ Ibid. p. 47 et 48

²⁹ POSTEL Jacques, *Le schéma corporel*, Encyclopédie Universalis

E) La découverte du corps humain dans les textes officiels

1. Le Socle Commune de Connaissances et de Compétences de 2005

Concernant le schéma corporel et le dessin, il est possible de trouver quelques éléments dans le Socle Commun de Connaissances et de Compétences édité en 2005³⁰ :

- **« agir et s'exprimer avec son corps »** : adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés, s'exprimer sur un rythme musical ou non, avec un engin ou non et exprimer des sentiments et des émotions par le geste et le déplacement.
- **« découvrir le monde »** : nommer les principales parties du corps humain et leur fonction, dessiner un rond, un carré et un triangle et se situer dans l'espace et situer les objets par rapport à soi.
- **« percevoir, sentir, imaginer, créer »** : adapter son geste aux contraintes matérielles et utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation.

2. Les Instructions officiels de 2008

Concernant le cycle 1, il est aussi possible d'extraire plusieurs passages des Instructions Officielles afin d'illustrer le développement du schéma corporel, la connaissance de son corps et l'importance du dessin dans les programmes³¹ :

- **« agir et s'exprimer avec son corps »** : l'activité physique et les expériences corporelles contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel de l'enfant. Ainsi, grâce aux diverses activités, les enfants acquièrent une image orientée de leur propre corps.
- **« découvrir le monde »** : dans la sous rubrique « découvrir le vivant », il faut relever ce passage clé « ils découvrent les parties du corps et les cinq sens : leurs caractéristiques et leurs fonctions ». Ainsi, les élèves de maternelle doivent apprendre à nommer les principales parties du corps humain et leur fonction.
- **« percevoir, sentir, imaginer, créer »** : le dessin et les compositions plastiques sont les moyens d'expression privilégiés. Les enfants expérimentent les divers instruments, supports et procédés du dessin. Ils découvrent, utilisent et réalisent des images et des objets de natures variées [...] Dans ce

³⁰ *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Direction générale de l'enseignement scolaire, 2006

³¹ *Programme de l'école maternelle*, Education Nationale, Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 Juin 2008.

contexte, l'enseignant aide les enfants à exprimer ce qu'ils perçoivent, à évoquer leurs projets et leurs réalisations ; il les conduit à utiliser, pour ce faire, un vocabulaire adapté. Ainsi, le dessin du bonhomme peut être perçu comme un moyen d'expression et de représentation [du schéma corporel].

Ainsi, il est possible de constater que peu d'informations destinées aux élèves de maternelle font référence au schéma corporel dans les textes officiels. De plus, concernant les activités qui sont réalisées par les enseignants afin de travailler sur cette notion clé de l'école maternelle, aucun élément ne se trouve dans des textes officiels et il existe très peu de documents pédagogiques (hors ouvrages « détournés » tel que des livres sur la danse, quelques livres sur le corps).

Par ailleurs, si l'on s'intéresse aux nouveaux programmes du 5 janvier 2012³² pour les cycles 2 et 3, il existe seulement des références concernant la découverte du monde du vivant (cycle 2) et le fonctionnement du corps humain (cycle 3).

En effet, pour le cycle 2, dans la sous-rubrique les caractéristiques du vivant, il est écrit que les élèves du cours préparatoire doivent découvrir ce qui caractérise le vivant (naître, se nourrir, grandir, se reproduire, mourir) et que ceux du cours élémentaire de première année doivent connaître le cycle de la vie des êtres vivants. Toutefois, ces connaissances ne concernent que les végétaux et les animaux et ne touchent pas le sujet du corps humain même.

Pour le cycle 3, la discipline « découverte du monde » change de nom pour adopter les termes de « sciences expérimentales et technologies ». C'est alors qu'il est possible de trouver deux rubriques liées à l'être humain : le fonctionnement du vivant (les stades du développement du vivant, les conditions de développement et les modes de reproduction des êtres) et le fonctionnement du corps humain et la santé (qui balaye les notions d'alimentation, le sommeil, le sport, les mouvements corporels, la digestion, la respiration, la circulation sanguine, reproduction de l'Homme, la sexualité et apprendre à porter secours en réinvestissant les connaissances acquises sur le corps humain).

³² *Programme de l'école maternelle*, Education Nationale, Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012.

3. Document pédagogique d'accompagnement

Après la parution des programmes de 2002, certains outils tels que les documents d'accompagnement des programmes³³ ont vu le jour pour faciliter la mise en œuvre de ces programmes. Or, à la suite de la consultation de l'un de ces documents d'accompagnement intitulé *Découvrir le monde à l'école maternelle : le vivant, la matière, les objets*, quelques passages clés supplémentaires peuvent être ajoutés. Plus précisément, les éléments complémentaires se situent dans la rubrique « Peut-on faire des sciences et de la technologie à l'école maternelle ? ».

A la suite de l'introduction de quelques instruments pour les sciences à l'école primaire, une succincte présentation de « que faire à l'école maternelle » expose que « si l'évolution de la pensée dépend en partie de l'âge des enfants qui rend possible certaines acquisitions à certains moments, elle est aussi grandement conditionnée par les activités conduites par l'école ». En effet, « lorsqu'on donne aux élèves la possibilité et le temps de vivre des situations, d'agir, d'observer [...] reproduire [...], ils peuvent se rendre compte qu'au-delà du vécu personnel et immédiat, il y a quelque chose de plus général à comprendre ».

Par ailleurs, ce document pédagogique apporte des précisions sur le « cas du dessin » : « spontanément, les dessins des enfants n'ont aucune des caractéristiques qu'on attendrait d'un dessin scientifique » car « celui-ci s'attache à représenter l'objet d'étude et opère de nombreuses abstractions ». En effet, « les dessins enfantins, au-delà des nombreuses maladresses du tracé, sont davantage la manifestation du vécu et très empreints d'affectif. L'évolution vers des représentations abouties qu'on pourrait véritablement qualifier de scientifiques est longue et complexe ». Toutefois, il est précisé « qu'une première distanciation est possible à l'école maternelle grâce aux sollicitations de l'enseignant » et que la formulation des énoncés est très importante pour avoir des représentations plus ciblées. Ainsi, le but est d'amener l'enfant à « représenter ce qui est significatif ; réaliser plusieurs dessins dans le cas d'un phénomène qui évolue dans le temps... ».

Pour conclure, « la préoccupation des enseignants doit être d'aménager la transition entre le vécu personnel et immédiat, et le caractère général et complexe des sciences ». Il est donc possible de faire un parallèle avec l'évolution de la représentation du schéma corporel chez les enfants de maternelle, mais aussi de noter l'importance qu'il est accordé aux activités réalisées et à l'influence que peut avoir l'enseignant sur les représentations des enfants.

³³ *Découvrir le monde à l'école maternelle : le vivant, la matière, les objets*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'enseignement scolaire [...]. Documents d'accompagnement des programmes, p. 10 à 14

F) Problématique et hypothèses

Ce mémoire est né suite à la découverte du cours de psychologie du développement de l'enfant, et plus précisément lors d'une séance sur « le dessin du bonhomme ». Ainsi, mes nombreuses recherches, tant sur le dessin du bonhomme, que sur l'image de son corps et le schéma corporel, m'ont amené à me poser des questions sur les facteurs pouvant influencer l'évolution du dessin du bonhomme, mais aussi sur la manière dont est abordée la découverte du corps par les enseignants de maternelle.

Toutes ces interrogations ont abouti à une problématique qui tentera d'être éclairée tout au long de ce mémoire : **Comment le développement psychomoteur et les activités réalisées en classe peuvent-elles influencer l'évolution du dessin du bonhomme chez des élèves de maternelle ?**

Dans ce mémoire, trois facteurs différents ont été sélectionnés pour être étudiés : le développement psychomoteur, l'évolution morphologique et les activités réalisées en classe sur le schéma corporel. Ces facteurs amènent ainsi à identifier les hypothèses suivantes :

- Tout d'abord, je suppose que les dessins du bonhomme des élèves évoluent selon l'évolution morphologique définie par René Baldy (le « plus » et le « autrement »).
- Ensuite, je présume que les transformations des dessins du bonhomme vont suivre le développement psychomoteur qui est propre à chaque enfant.
- Enfin, je suppose que les activités proposées en classe autour du schéma corporel par les enseignants peuvent influencer les dessins du bonhomme.

II- Méthodologie de recherche

A) La population

Mon étude va s'appuyer sur un échantillon de 36 élèves de maternelle. Par ailleurs, dans le but de mieux observer une évolution dans les représentations des élèves concernant leur schéma corporel et l'évolution selon les types de bonhomme, trois classes correspondant à chacune des sections de maternelle ont été sélectionnées. Il s'agit plus précisément d'une classe de petite section, d'une classe de moyenne section et d'une classe de moyenne et de grande section. Toutes ces classes se trouvent dans l'académie Orléans – Tours, dans le département du Loiret.

Cependant, il semble important de relever que deux écoles dont sont issues les classes étudiées sont situées dans un milieu urbain et dans des quartiers assez favorisés ; tandis qu'une classe est localisée dans une zone rurale, avec une population très mixte.

Ainsi, les élèves peuvent inconsciemment être influencés lors de la réalisation du dessin car la construction du corps peut varier selon le sexe, mais aussi selon le milieu social (réflexion débutée par Ada Abraham dans son ouvrage intitulé *Les identifications de l'enfant à travers son dessin* (1976)).

En outre, cette étude s'inscrit dans le cadre d'une étude longitudinale car il sera effectué une comparaison entre les données obtenues en début d'année (septembre) à celle de milieu d'année (janvier), mais aussi entre trois classes de maternelle de niveaux différents. Toutefois, il semble important de noter que la compilation des traces ne correspond pas réellement à une année scolaire et s'arrête en janvier pour que les résultats et l'interprétation de ce mémoire soient correctement réalisés et rendus dans les temps.

Deux classes ont été choisies par l'intermédiaire de stage et d'expérience professionnelle de deux collègues de l'IUFM d'Orléans, tandis que la dernière a fait l'objet d'une recommandation de ma directrice de mémoire. Ainsi, les enseignants ont été choisis selon leur volonté de faire part à ce mémoire ou selon l'intérêt qu'ils ont développé à propos du « curieux » dessin du bonhomme, afin de mieux décrypter les représentations des enfants sur leur schéma corporel.

B) Le recueil des données

1. Les conditions du recueil

Afin de réaliser ce mémoire, un enseignant pour chaque section de maternelle a participé. Le tableau suivant présente le nombre d'élèves que comprend chacune des classes :

Classe	Nombre d'élèves
PS	22
MS	19
GS	17

Tableau 4 : Le nombre total d'élèves pour chaque classe de maternelle

Au début, quatre relevés des dessins de bonhomme ont été programmés : en septembre, en novembre, en janvier et en mars. Il a été prévu un intervalle de deux mois entre chaque relevé afin qu'une certaine évolution puisse être observée. Cependant, vous ne trouverez que les résultats concernant les trois premiers relevés, car cela semblait plus raisonnable pour mieux approfondir les données déjà recueillies et finir ce mémoire dans le délai imparti.

Le tableau suivant représente le bilan des présents lors des trois relevés des dessins du bonhomme dans chacune des classes :

	SEPTEMBRE	NOVEMBRE	JANVIER
PS	22	22	21
MS	19	13	16
GS	16	15	11

Tableau 5 : Le nombre de présents à chaque relevé des dessins du bonhomme

Toutefois, je n'ai gardé que les élèves présents lors des trois relevés pour effectuer mes statistiques, afin que celles-ci ne soient pas faussées. Ainsi, pour le mémoire, il sera présenté les résultats pour : 13 élèves pour les PS, 12 pour les MS et 11 pour les GS.

2. Les consignes

Les consignes ont fait l'objet de nombreux « débats » et d'un constant renouvellement car elles se trouvent au cœur du mémoire. Le premier relevé a été réalisé avec la consigne laissée au choix de chaque enseignant :

- PS : « faire un bonhomme, de se dessiner ».
- MS : « sur la feuille, tu dessines un bonhomme ; Pense à dessiner toutes les parties du corps. Rappelle toi, on les a revues en motricité dans la danse *Jean Petit qui danse* ».
- GS : « tu vas devoir dessiner un bonhomme. Il peut te ressembler ».

Toutefois, après un retour sur les premiers dessins étudiés, je me suis interrogée sur les différents types de consigne. Ainsi, il a été décidé, en accord avec les enseignants, de donner la même consigne à tous les élèves pour les relevés de novembre et de janvier, car il semblerait que les dessins soient influencés par une consigne différente. Pour réaliser la consigne commune, il a été pris en compte les consignes précédentes et le choix définitif s'est arrêté sur : « dessine toi, essaie de ne pas oublier les différentes parties du corps ».

3. Les conditions de relevés qui peuvent influencer les dessins

En amont de l'analyse des résultats, il est intéressant de décerner qu'il existe une différence dans les dessins selon plusieurs facteurs :

- Le temps donné aux élèves pour réaliser le dessin
- Le moment de la journée (car le rythme scolaire a une influence sur la concentration des élèves)
- La consigne (d'où le fait « d'imposer » une consigne qui est identique pour tous les enseignants lors du 2^{ème} relevé).
- Le matériel mis à disposition des élèves : crayon de papier, crayons de couleurs, pastels, feutres qui peuvent amener à moins de précisions pour certains élèves (barbouillage et/ou recouvrement de certains détails du dessin). De plus, il faut mieux éviter le feutre noir et l'utilisation de la gomme car certains élèves ont tendance à revenir sur ce qu'ils ont fait et à effacer des parties de leurs dessins.

De plus, il semble important de préciser que l'enseignante de PS a annoté tous les dessins du bonhomme que j'ai eu à disposition. Ainsi, il est possible que certains dessins aient été jugés plus soûplement que dans les autres classes (principalement à cause du manque de reconnaissance de certains éléments dans les dessins).

C) Le questionnaire

Le questionnaire proposé aux enseignants comprend deux parties distinctes. Une première partie ayant pour but de connaître la fréquence de travail sur le schéma corporel dans les différents domaines disciplinaires. Les domaines sélectionnés à l'aide des programmes officiels de 2008 sont les suivants : « percevoir, sentir, imaginer, créer », « découvrir le monde du vivant », « agir et s'exprimer avec son corps », « s'approprier le langage » et « découvrir l'écrit ». Et une deuxième partie a servi à recueillir quels étaient les objectifs à atteindre pour chacun des domaines et quelles étaient les activités qui en découlaient pour travailler sur la connaissance du corps (cf. annexe VI).

Le questionnaire a été modifié afin d'essayer de connaître plus précisément les activités mises en place autour du schéma corporel (cf. annexe V pour la première version du questionnaire). Toutefois, malgré ce changement, il semble très difficile de recueillir les activités précises. Dans le cadre de ce mémoire, il serait alors peut être conseillé d'envisager un entretien avec les différents enseignants afin d'approfondir les résultats obtenus concernant les activités menées en classe.

Enfin, à chaque relevé des dessins, un questionnaire a été rempli. Ainsi, chaque enseignant m'a rendu trois questionnaires, correspondant aux différentes périodes scolaires (périodes 1, 2 et 3). Seule la période changeait mais le questionnaire est resté identique.

D) Explication de la combinaison recueil de données-questionnaire

Le but d'un recueil de données compilé à un questionnaire est faire le lien entre ce que je vois (comment cela évolue) et ce qui est travaillé en classe. Donc d'effectuer un lien entre le développement psychomoteur et les activités proposées par les enseignants autour des parties du corps.

III – Résultats

A) Le dessin du bonhomme dans sa globalité

1. La grille d'analyse

Afin d'obtenir des données et des résultats significatifs sur les dessins du bonhomme, une grille d'analyse a été construite. Dans un premier temps, j'ai construit une grille d'analyse provisoire où j'avais tenté d'identifier les éléments clés devant apparaître dans les dessins du bonhomme (cf. annexe III). Pour cela, je m'étais inspirée d'un des cours d'Anne Lise Doyen (maître de conférence en Psychologie au sein de l'IUFM d'Orléans) où nous avons construit une frise sur l'évolution du bonhomme et fait ressortir quelques caractéristiques de ces bonhommes ; et de l'article de René Baldy, intitulé *Dessine moi un bonhomme*, qui est au fondement même de mon mémoire.

Dans un second temps, après un rendez-vous avec ma directrice de mémoire, j'ai choisi une nouvelle grille d'analyse, car elle me semblait plus adaptée pour traiter les données recueillies. Cette grille s'inspire d'un mémoire soutenu par Priscillia Léger, en 2011 et sous la direction de Mme Doyen, et a été modifiée afin de correspondre aux critères dégagés par René Baldy et de pouvoir vérifier mes hypothèses. Cette grille définitive a pour but d'identifier le type de bonhomme et les éléments essentiels qui peuvent figurés dans les dessins du bonhomme (cf. annexe IV).

Pour plus de précisions, la grille d'analyse choisie peut s'expliquer de la manière suivante :

- **Une première partie** : sert à nous éclairer sur le type de bonhomme réalisé par les élèves (en référence au « autrement » de René Baldy)
- **Une deuxième partie** : nous renseigne sur les éléments présents ou non dans les dessins (en comptant les éléments principaux dits « constitutifs du bonhomme » et les éléments secondaires intitulés « détails »).
- **Une troisième partie** : a pour objectif d'observer si les éléments dessinés ont correctement été placés (rubrique topographie)
- **Une quatrième partie** : permet de constater si les parties du corps (en s'attardant sur la tête, le cou, le tronc, les bras, les jambes, les mains et les pieds) ont été représentés de manière réaliste.

Enfin, pour avoir une vision générale des dessins que j'ai pu recueillir durant le cours de l'année, j'ai sélectionné quelques dessins qui me semblaient significatifs pour les différentes classes de maternelle, et qui ont été placés en annexes (cf. annexes VII à XI).

2. Evolution de l'ensemble des critères

Voici une ébauche d'un tableau récapitulatif reprenant les trois périodes où les dessins du bonhomme ont été relevés et les trois classes de maternelle qui ont fait l'objet de cette étude :

	PS	MS	GS
Septembre	29 %	64 %	72 %
Novembre	32 %	73 %	80 %
Janvier	41 %	71 %	83 %

Tableau 6 : Evolution du pourcentage de l'ensemble des critères

Sur la totalité des critères retenus soit 27 critères, j'ai comptabilisé la moyenne pour chaque élève, puis pour chaque section de maternelle.

Chez les PS, en septembre, 29 % de l'ensemble des critères sont présents, puis 32 % en novembre et 41 % en janvier.

Chez les MS, 64 % de l'ensemble des critères sont présents en septembre, 73 % en novembre et baisse de 2 % pour atteindre 71 % en janvier.

Chez les GS, 72 % de l'ensemble des critères sont présents en septembre, 80 % en novembre et enfin 83 % en janvier.

Ainsi, il est possible de constater une évolution nette entre septembre et novembre et quelque soit la classe de maternelle. Il y a aussi une augmentation du nombre de critères présents sur la totalité de la période de tests, surtout pour les PS.

En effet, de plus en plus de critères sont représentés si l'on observe l'intégralité des dessins du bonhomme recueillis. Toutefois, pour plus de précisions, il est encore possible de se demander quels sont les critères qui évoluent et s'il existe des différences entre les classes ?

B) L'évolution du nombre total d'éléments apparents (« plus »)

Pour ces résultats, un maximum de 16 éléments peut apparaître dans un dessin pour un élève de maternelle.

1. PS

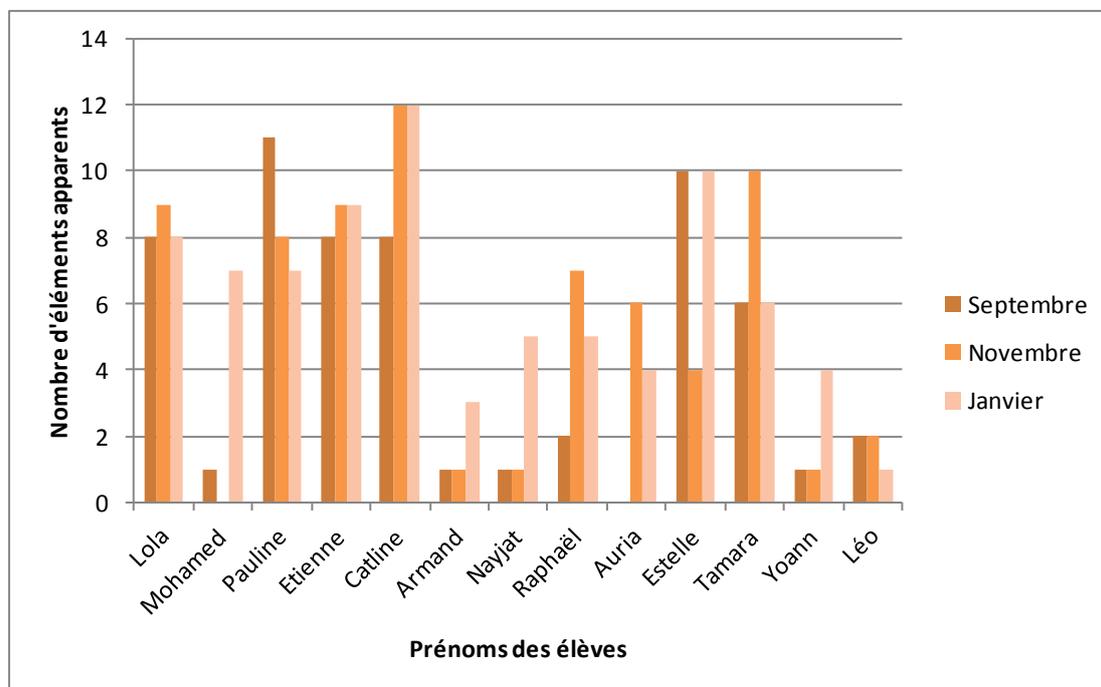


Figure 1 : Nombre d'éléments totaux apparents pour chaque élève de petite section

En fonction des élèves, il n'y a pas le même nombre d'éléments qui est présent. Par exemple, Pauline a 11 éléments figurés sur son premier dessin alors qu'Armand, Najat et Yoann n'en ont qu'un. Il existe donc une hétérogénéité dès les premiers dessins du bonhomme.

De manière plus générale, si l'on s'intéresse à l'ensemble des élèves, on peut voir sur la figure 1 que 8 élèves ont ajouté des éléments à leurs dessins. Tandis que 2 élèves (Léo et Pauline) ont moins d'éléments qui sont représentés. Enfin, 3 élèves (Lola, Estelle et Tamara) ont connu des évolutions entre septembre et novembre mais possèdent finalement le même nombre d'éléments entre le premier et le dernier relevé.

2. MS

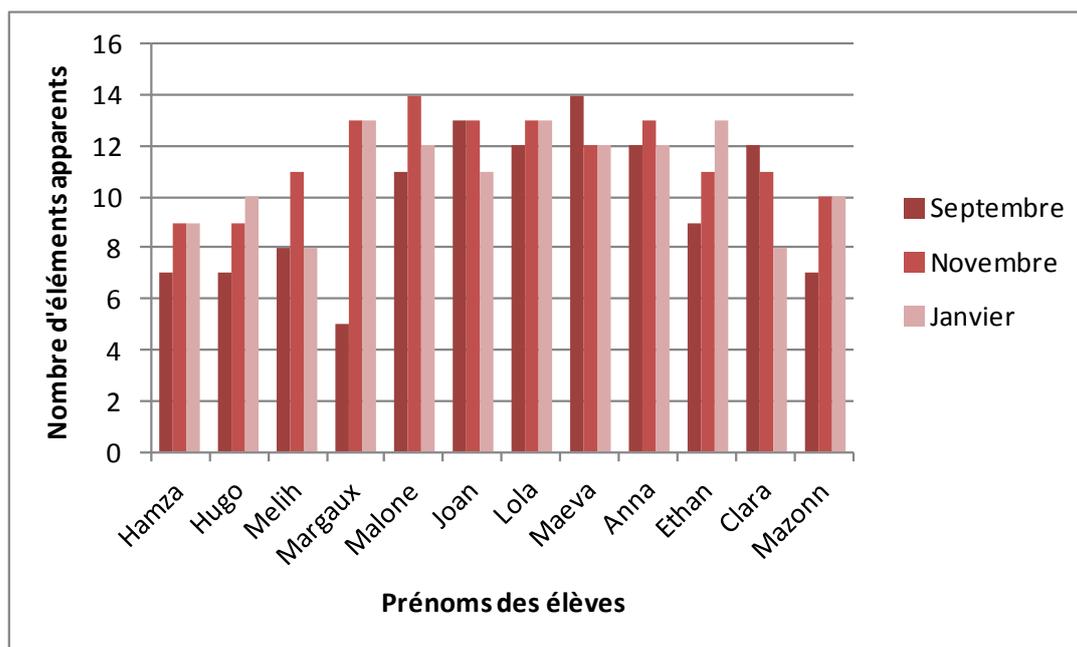


Figure 2 : Nombre d'éléments totaux apparents pour chaque élève de moyenne section

Sur l'ensemble des élèves de moyenne section, le moins d'éléments présents est de 5 et le plus d'éléments apparents dans les dessins est de 14 éléments sur 16. Par exemple, Margaux a 5 éléments figurés en septembre alors que Lola, Anna et Clara en ont 12. Il existe donc de nouveau une hétérogénéité dans les premiers dessins du bonhomme. Mais celle-ci est à nuancer car la disparité est moins importante que pour les PS.

De manière plus générale, on peut voir sur la figure 2, que 7 élèves ont ajouté des éléments à leurs dessins. Tandis que 3 élèves (Joan, Maeva et Clara) ont moins d'éléments qui sont représentés. Enfin, 2 élèves (Melih et Anna) ont le même nombre d'éléments entre le premier et le dernier relevé.

3. GS

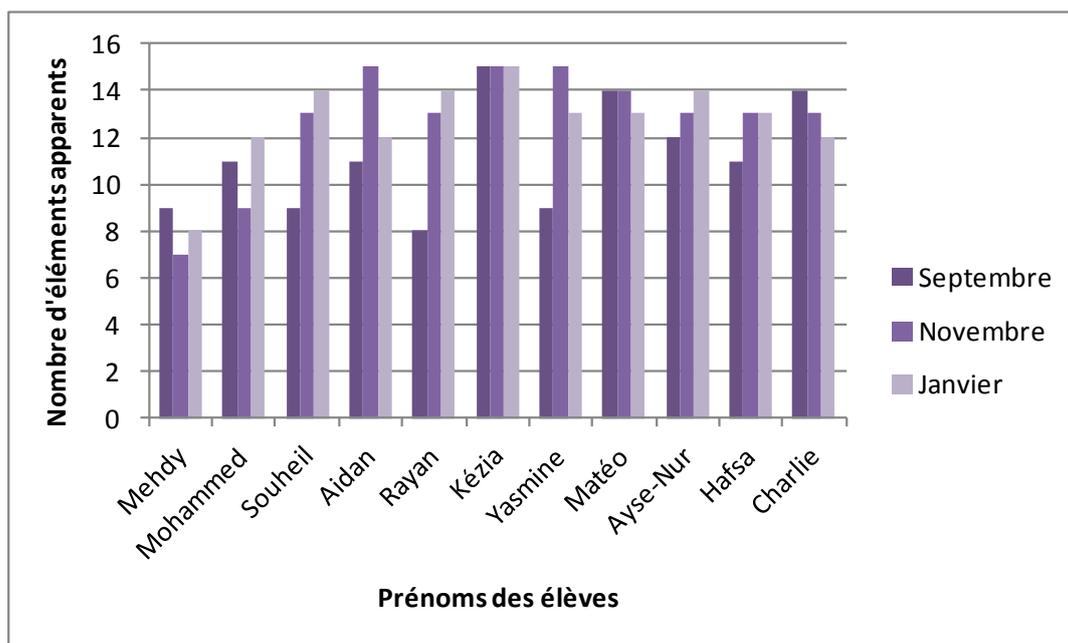


Figure 3 : Nombre d'éléments totaux apparents pour chaque élève de grande section

Sur l'ensemble des élèves de grande section, le moins d'éléments présents dans les dessins du bonhomme est de 7 et le plus d'éléments apparents dans les dessins est de 15 éléments sur 16. Par exemple, Rayan a représenté 8 éléments en septembre alors que Kézia en représente 15.

De plus, seulement quelques élèves de GS ne partent pas du même nombre d'éléments en septembre. En effet, 4 élèves ont représenté moins de 10 éléments lors du premier relevé. Par ailleurs, il est possible de noter que la plupart des GS ont au minimum 10 éléments représentés pour les relevés de novembre et janvier

Globalement, on peut voir sur la figure 3, que 7 élèves ont ajouté des éléments à leurs dessins et que 3 élèves (Mehdy, Matéo et Charlie) ont moins d'éléments qui sont représentés. Enfin, Kézia a exactement le même nombre d'éléments lors des trois relevés (15/16).

4. Comparaison

Tandis qu'une réelle hétérogénéité pour le nombre total d'éléments apparents est visible pour les PS, celle-ci semble à nuancer pour les MS qui sont déjà depuis un an dans le milieu scolaire. Enfin, pour les GS, il est possible de constater qu'une faible hétérogénéité persiste en septembre, mais s'estompe lors des deux relevés suivants pour atteindre des nombres relativement homogènes.

C) Les types de bonhomme (« autrement »)

1. PS

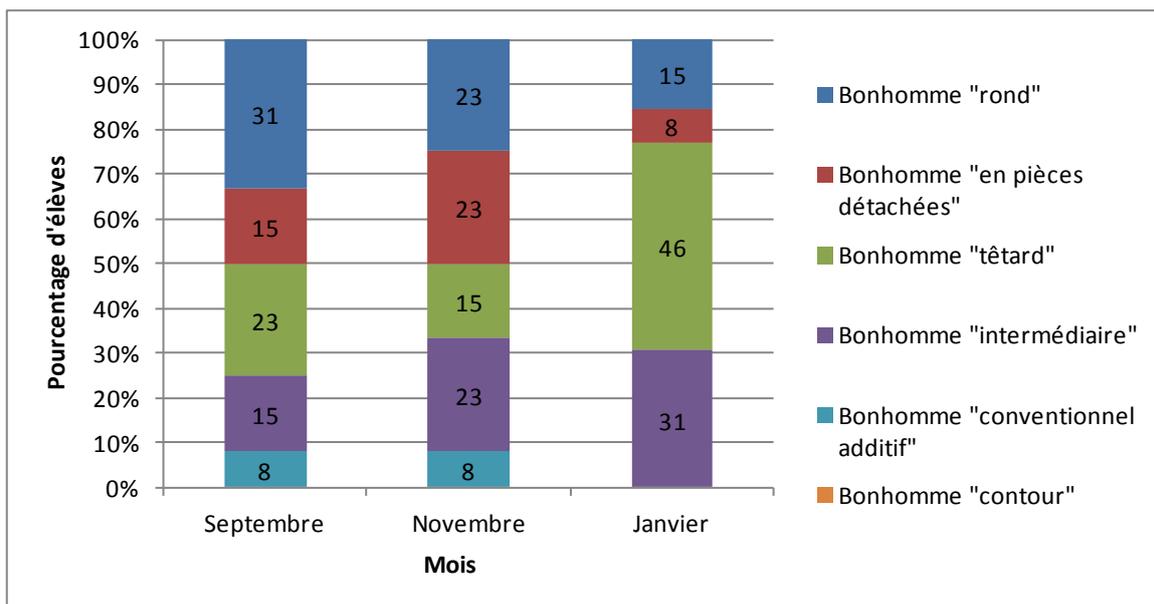


Figure 4 : Pourcentage des différents types de bonhomme de la petite section

Entre septembre et janvier, on observe la diminution progressive du bonhomme « rond » et du bonhomme en « pièces détachées ». En effet, le pourcentage d'élèves les ayant dessinés ont diminué de moitié : de 31% à 15% pour le bonhomme rond et de 15% à 8% pour le bonhomme en « pièces détachées ». Par ailleurs, une augmentation des bonhommes « têtards » et « intermédiaire » peut être relevée. On peut aussi noter la présence du bonhomme conventionnel additif en septembre et en novembre (soit 8%, c'est-à-dire 1 élève sur 13).

2. MS

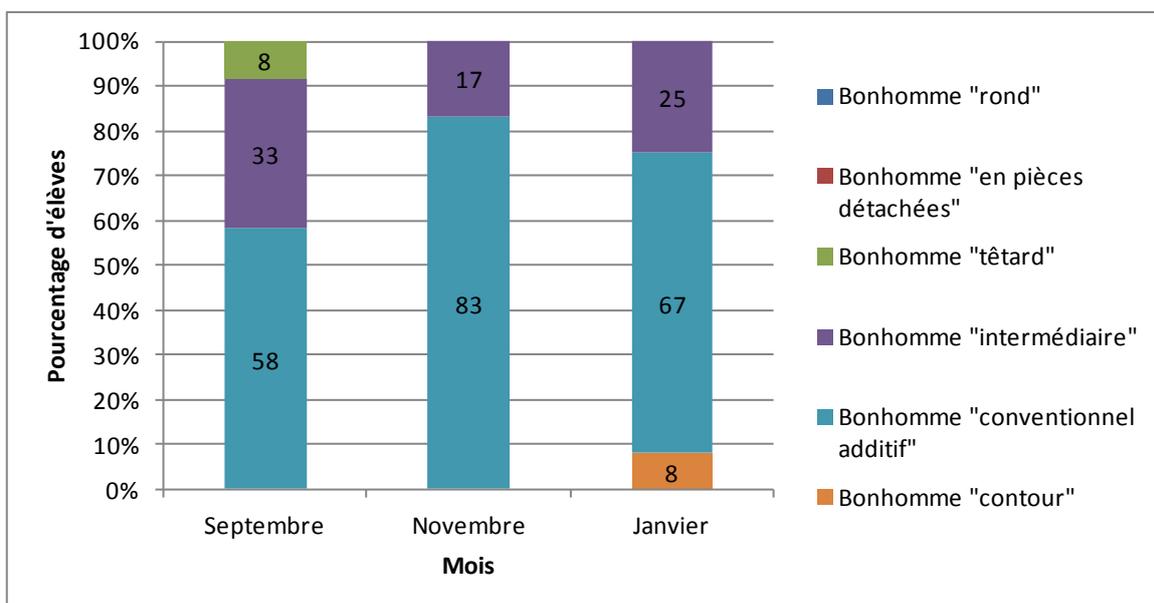


Figure 5 : Pourcentage des différents types de bonhomme de la moyenne section

En septembre, on distingue qu'encore 8 % des élèves représentent des bonhommes « ronds », tandis qu'ils disparaissent complètement lors des relevés suivants.

En outre, entre septembre et janvier, le pourcentage d'élèves est majoritairement réparti entre le bonhomme « intermédiaire » (de 17 % à 33 %) et le bonhomme « conventionnel additif » (de 58 % à 83 %). Mais il est important de noter que c'est le bonhomme « conventionnel additif » qui représente le pourcentage le plus important car lors de chaque relevé, plus de la moitié des élèves de la classe se trouve dans ce type de bonhomme.

Enfin, le bonhomme le plus évolué, le bonhomme « contour » fait son apparition en janvier car 8 % des élèves ont réalisé des doubles traits aux parties du corps de leur bonhomme. Mais ce constat est à nuancer car cela ne représente qu'1 élève sur 12 élèves de MS.

3. GS

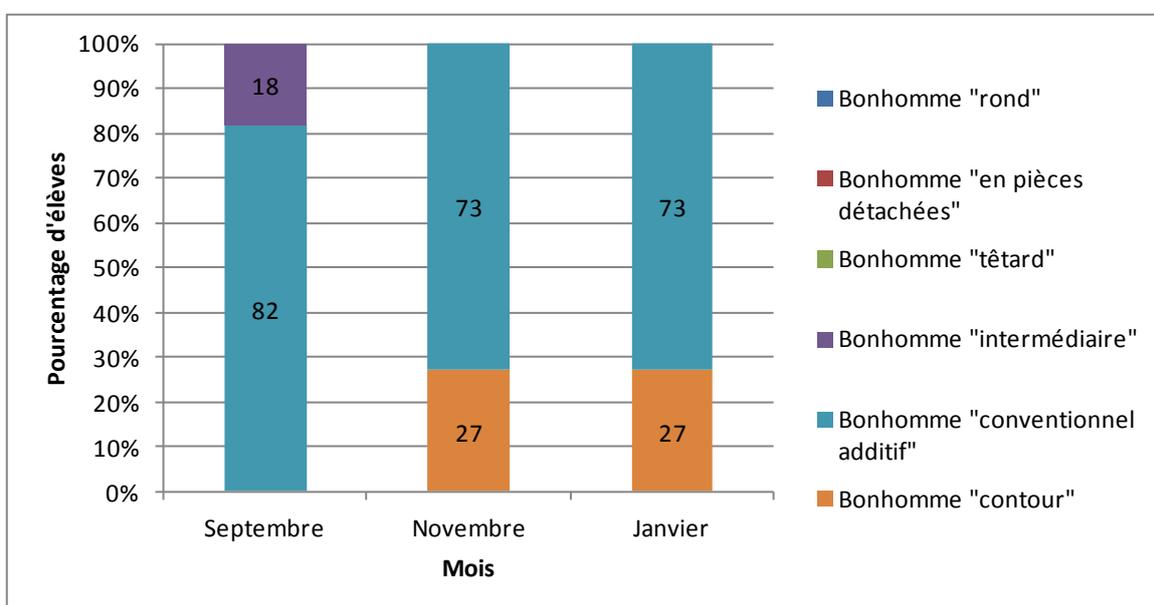


Figure 6 : Pourcentage des différents types de bonhomme de la grande section

En septembre, on remarque que 18 % des élèves représentent des bonhommes « intermédiaires », tandis qu'ils disparaissent complètement lors des relevés suivants. A l'inverse, durant novembre et janvier, le bonhomme « contour » est réalisé par 27 % des élèves.

De plus, entre septembre et janvier, un bonhomme se dégage fortement des statistiques. En effet, le bonhomme « conventionnel additif » remporte une majorité importante avec environ $\frac{3}{4}$ des élèves qui ont représenté ce type de bonhomme (de 73 % à 82 %).

4. Comparaison

Pour les PS, les quatre premiers types de bonhomme (rond, en pièces détachées, têtard et intermédiaire) sont répartis entre les élèves. Tandis que pour les MS et pour les GS, le bonhomme « intermédiaire » est majoritaire lors des différents relevés menés. A partir du mois de janvier, pour les MS, le bonhomme « contour » apparaît, alors qu'il n'apparaît qu'en novembre pour les GS.

D) Les critères de la loi céphalo-caudale

Afin d'observer si les dessins évoluent en fonction de la loi céphalo-caudale, trois éléments ont été sélectionnés : la tête, le tronc et les jambes.

1. Les éléments liés à la loi céphalo-caudale

a. PS

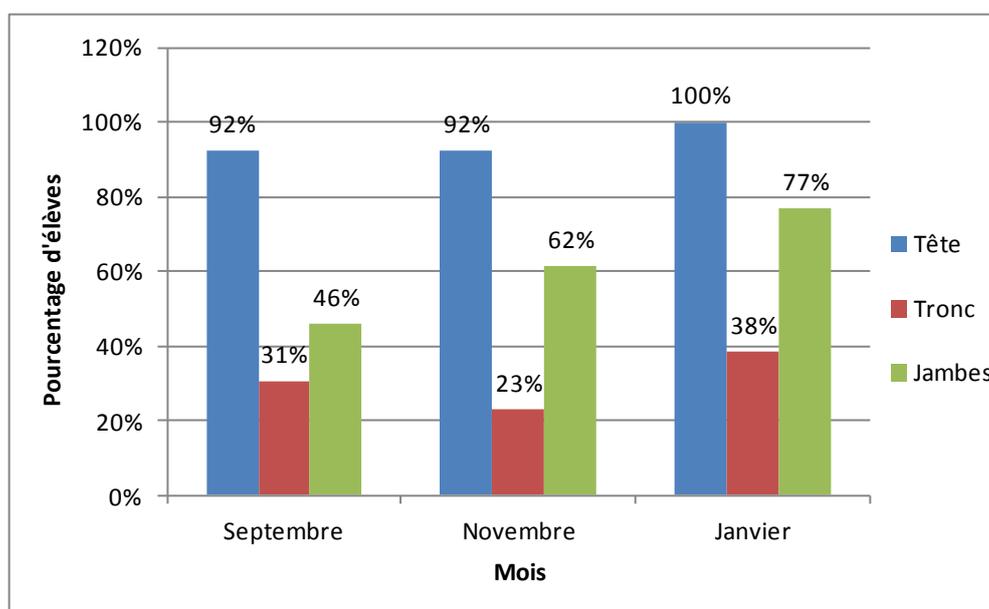


Figure 7 : Pourcentage d'éléments liés à la loi céphalo-caudale chez les petites sections

Au mois de septembre, presque tous les élèves ont dessiné la tête (92 %) tandis que le tronc et les jambes sont très peu représentés. Au mois de novembre, le même nombre d'élèves ont dessiné la tête (92 %), mais les jambes sont plus représentées. Enfin, au mois de janvier, tous les élèves ont dessiné la tête et une nouvelle évolution est visible pour la présence des jambes. En effet, entre septembre et janvier, 21 % d'élèves de plus ont représenté les jambes.

b. MS

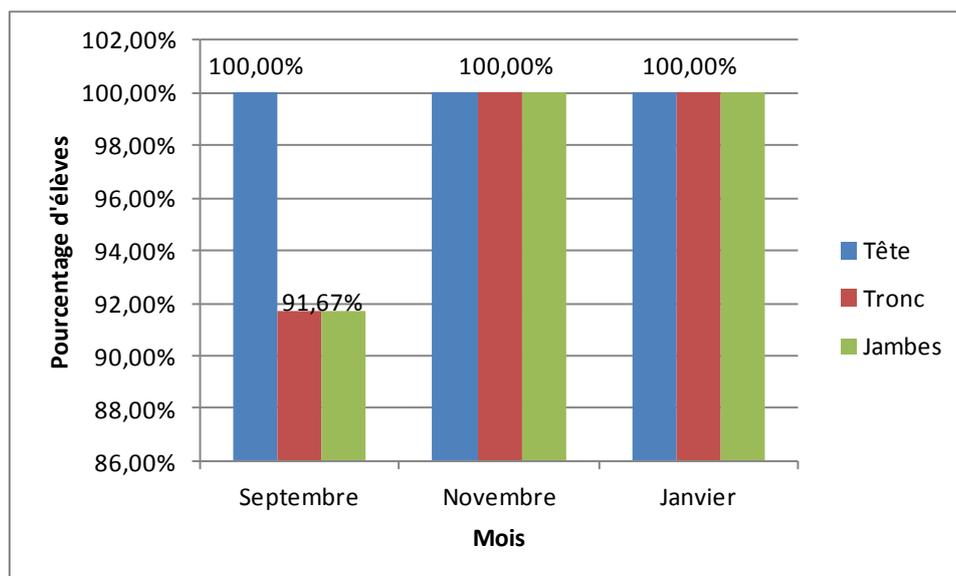


Figure 8 : Pourcentage d'éléments liés à la loi céphalo-caudale chez les moyennes sections

Au mois de septembre, tous les élèves de moyenne section ont dessiné la tête (100 %). Le tronc et les jambes sont aussi fortement représentés (avec 91,67 % des élèves). Au mois de novembre, les trois principales parties du corps sont dessinées par l'intégralité des élèves de MS. Enfin, au mois de janvier, la tête, le tronc et les jambes ont de nouveau un pourcentage de 100 %.

c. GS

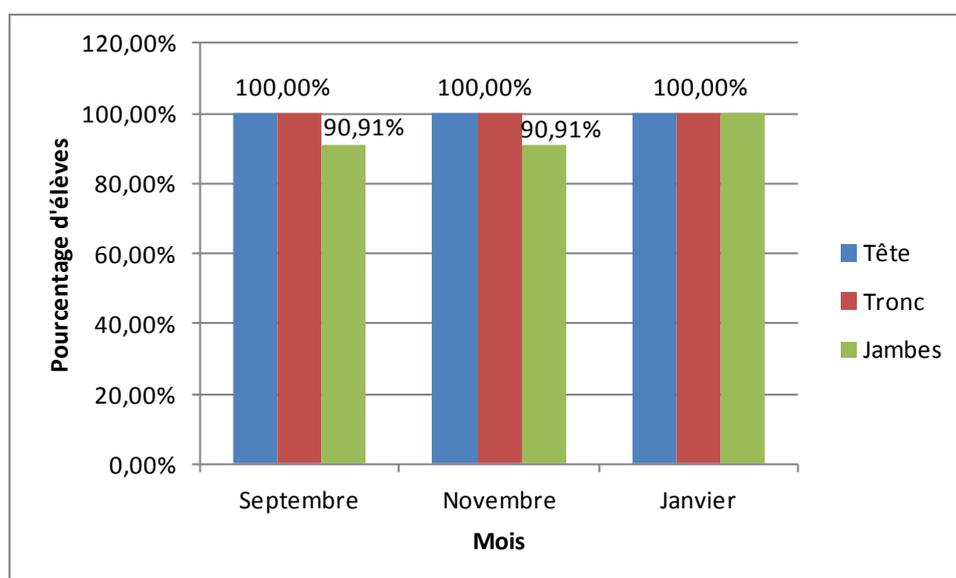


Figure 9 : Pourcentage d'éléments liés à la loi céphalo-caudale chez les grandes sections

Au mois de septembre, de novembre et de janvier, la tête et le tronc sont représentés par tous les élèves de grande section (100 %). Tandis que ces élèves ont presque tous dessinés des jambes à leur bonhomme car un pourcentage de 90,91 % peut se lire sur le graphique en septembre et en novembre.

2. La proportion

Le deuxième critère choisi pour illustrer l'impact de la loi céphalo-caudale dans les dessins du bonhomme est la proportion. En l'occurrence, elle correspond la plupart du temps à une diminution de l'importance de la tête qui a pu être observée.

	PS			MS			GS		
	Sept	Nov	Janv	Sept	Nov	Janv	Sept	Nov	Janv
Proportion	8%	8%	23%	33%	50%	67%	55%	73%	91%

Tableau 7 : L'évolution de la proportion sur l'ensemble des élèves de section de maternelle

Si l'on s'intéresse à ce tableau, il est possible de constater qu'entre chaque relevé et dans chacune des sections de maternelle observée, le nombre d'élèves ayant respecté la proportion dans son dessin augmente toujours.

Concernant la proportion, pour les PS, seul 8 % des élèves respectent la proportion en septembre, tout comme en novembre, soit seulement 1 élève sur 13. Enfin, en janvier, le nombre d'élèves respectant la proportion augmente pour arriver à 23 %.

Pour les MS, le nombre d'élèves respectant la proportion dans leur dessin a doublé entre septembre et janvier. En effet, en septembre, 33 % des élèves ne représentaient plus une tête « surdimensionnée » à leur bonhomme, puis 50 % en novembre et 67 % en janvier.

Pour les GS, plus de la moitié de la classe avait les proportions respectées sur son bonhomme en septembre (55 %), puis 73 % des élèves en novembre et 91 % en janvier. Cela signifie que sur tous les élèves, seul un ne respectait toujours pas la proportion lors du dernier relevé.

3. Comparaison

Chez les PS, il est possible de constater la prédominance de la tête. Le tronc et les jambes sont moins présents même si les pourcentages augmentent constamment au fur et à mesure de l'année. Alors que pour les MS et les GS, une quasi égalité de la représentation de ces trois parties du corps est visible. Par ailleurs, il est intéressant de noter que le respect de la proportion s'améliore constamment suivant la progression dans l'année et pour toutes les classes.

E) Les critères de la loi proximo-distale : l'apparition des extrémités et le double trait

Les critères choisis pour observer l'impact de la loi proximo-distale dans les dessins du bonhomme sont l'apparition des extrémités (soit les doigts de la main et/ou les doigts de pied) et le double trait (principalement pour le bras et les jambes qui ne sont plus dessinés par un simple trait mais par deux traits qui symbolisent le contour des membres).

	PS			MS			GS		
	Sept	Nov	Janv	Sept	Nov	Janv	Sept	Nov	Janv
Extrémités	38%	46%	54%	50%	100%	100%	64%	91%	91%
Double trait	0%	0%	0%	0%	0%	8%	18%	36%	55%

Tableau 8 : L'évolution de l'apparition des extrémités et de la présence du double trait sur l'ensemble des élèves de section de maternelle

De même que précédemment, si l'on s'intéresse à ce tableau, il est possible de constater qu'entre chaque relevé et pour chacune des sections de maternelle observée, le nombre d'élèves ayant dessiné des extrémités dans son dessin et représenté des doubles traits augmente toujours.

Concernant la présence d'extrémités, les PS étaient un peu plus d'un tiers à les dessiner en septembre (38 %), puis un peu moins de la moitié en novembre (46 %), pour terminer à un peu plus de la moitié en janvier (54 %).

Pour les MS, exactement la moitié de la classe a représenté des extrémités dans son dessin (50 %), et l'intégralité de la classe les a dessinées en novembre et en janvier (100 %).

Pour les GS, 64 % des élèves dessinent des extrémités en septembre, tandis que 91 % des élèves les représentent en novembre et en janvier.

Concernant la présence du double trait, tout d'abord, il est possible de constater qu'aucun élève de PS n'a réalisé de double trait lors des différents relevés.

Pour les MS, seuls 8 % des élèves ont dessiné des doubles traits au mois de janvier.

Pour les GS, une évolution constante est observable tout au long de l'année : en septembre 18 % des élèves représentent un double trait, pour novembre 36 % et 55 % en janvier. Entre septembre et novembre, le pourcentage a donc doublé et augmenté de 19 % dans un second temps

F) Les détails du visage

Pour cette partie, ont été considérés comme les détails du visage : les yeux, le nez, la bouche et les cils et/ou les sourcils. De plus, afin de pouvoir lire les graphiques suivants, il faut savoir que chacun des quatre détails a été noté sur 100 %. Ainsi, si tous les élèves d'une section de maternelle ont représenté tous les détails du visage, il est possible d'atteindre les 400 %.

1. PS

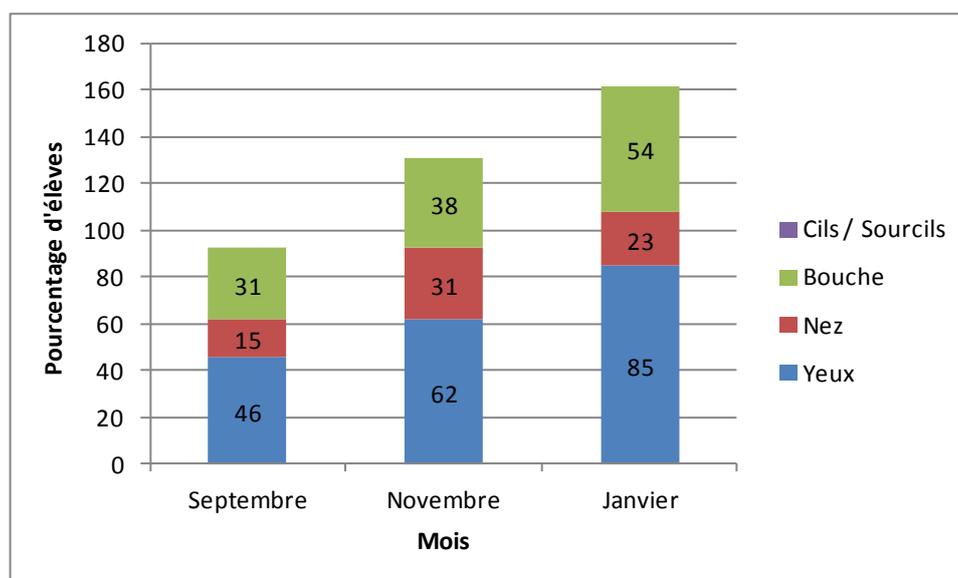


Figure 10 : L'évolution du pourcentage d'élèves représentant les détails du visage (PS)

Les yeux sont les plus présents dans les dessins du bonhomme : de 46 % des élèves de PS en septembre à 85 % en janvier. Ainsi, lors du dernier relevé, presque tous les élèves de PS les dessinent.

Au contraire, le nez est très souvent oublié car au maximum, 31 % des bonhommes des élèves ont un nez (en novembre). Par ailleurs, entre septembre et janvier, la bouche est de plus en plus présente car un tiers des élèves en ont dessiné une au premier relevé (31%), puis la moitié des élèves en janvier (54 %). Enfin, les cils et les sourcils ne sont pas encore présents pour les élèves de PS.

2. MS

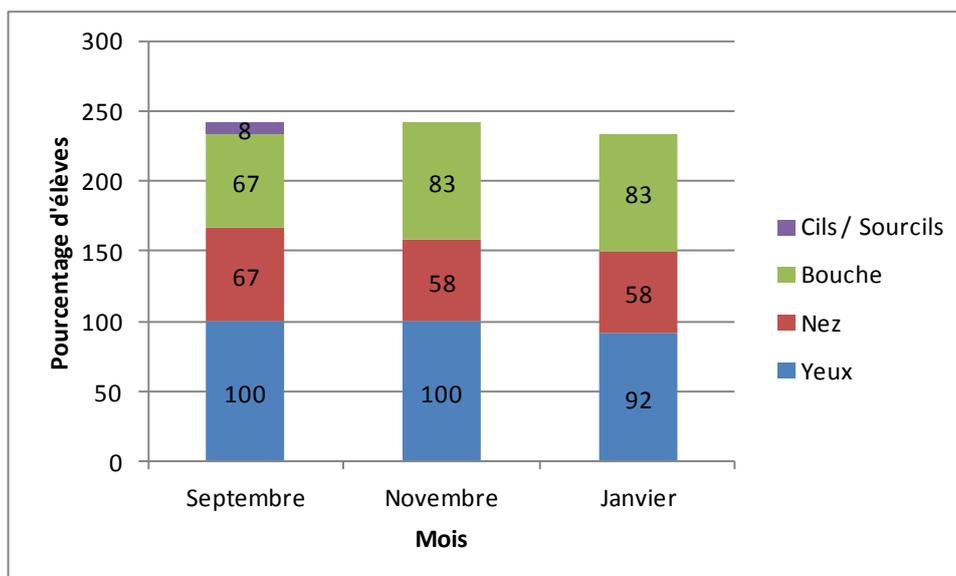


Figure 11 : L'évolution du pourcentage d'élèves représentant les détails du visage (MS)

Les yeux sont presque toujours représentés dans les bonhommes des MS (entre 92 % et 100 %). En septembre, la bouche et le nez sont tout autant présents car 67 % des élèves ont dessiné ces deux détails. Concernant les mois de novembre et de janvier, le nez est représenté pour plus de la moitié de la classe même si les résultats chutent quelque peu (58 %), et la bouche est plus présente. En effet, lors des deux derniers relevés, 83 % des bonhommes de MS ont une bouche. Enfin, les cils et les sourcils ne sont quasiment pas présents pour les élèves de MS (seulement 1 élève en septembre).

3. GS

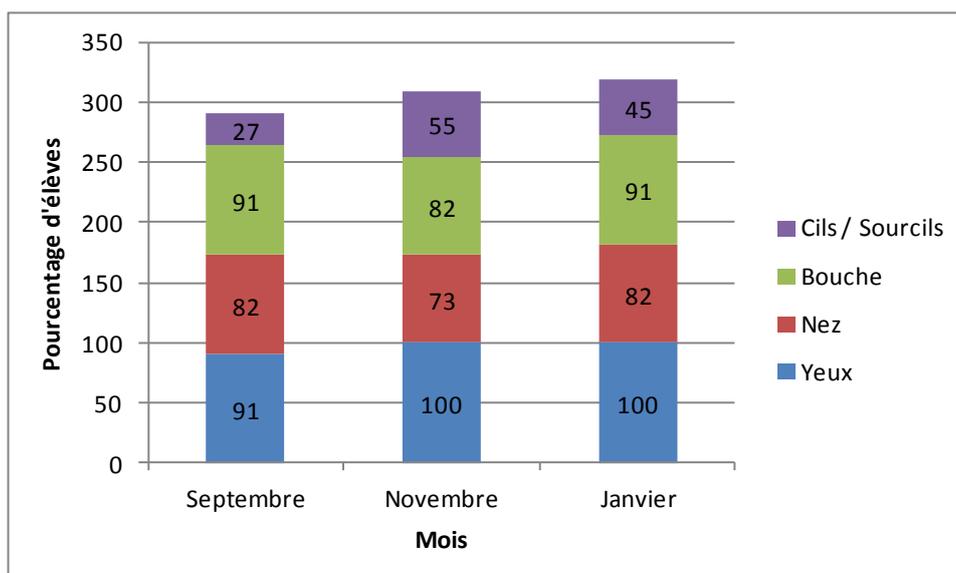


Figure 12 : L'évolution du pourcentage d'élèves représentant les détails du visage (GS)

Les yeux et la bouche sont presque toujours représentés dans les bonhommes des MS (entre 82 % et 100 %). Le nez est aussi beaucoup dessiné car le pourcentage d'élèves pour ce détail oscille entre 73 % et 82 %. Enfin, les cils et les sourcils sont peu représentés en septembre (27 %), double en novembre avec 55 % des élèves, pour redescendre légèrement à 45 % pour janvier.

4. Comparaison

Les élèves de PS connaissent une forte évolution concernant l'apparition des détails sur le visage. En effet, en début d'année, ils représentent très peu les détails du visage (1/4 des détails), tandis que lors du dernier relevé la présence des détails a doublé. Les élèves de MS représentent de manière quasiment équivalente la bouche, le nez et les yeux (plus de la moitié de la classe pour chaque détail). Enfin, les élèves de GS représentent presque tous la bouche, le nez et les yeux (environ les ¾ de la classe au minimum). Cependant, concernant les cils et les sourcils, ils apparaissent très tardivement car il est possible de les observer seulement pour les élèves de GS.

G) Les activités en classe

Dans cette partie, seront consécutivement traitées la fréquence d'utilisation de chacun des domaines lorsque les enseignants travaillent sur le schéma corporel (question 1 du questionnaire), puis les principales activités réalisées pendant chacune des périodes analysées (question 2 du questionnaire).

Cependant, il semble important de relever que seules les classes de PS et de MS seront traitées concernant les activités car cette partie du questionnaire n'a pas été remplie par l'enseignante de GS.

1. La fréquence

		PS			MS			GS		
		Sept	Nov	Janv	Sept	Nov	Janv	Sept	Nov	Janv
Percevoir, sentir, imaginer, créer	1 à 2 fois par période				X	X				
	3 à 8 fois par période			X			X			
	plus de 8 fois par période	X	X							
	autre fréquence									
Découvrir le monde du vivant	1 à 2 fois par période	X					X			
	3 à 8 fois par période			X		X				
	plus de 8 fois par période									
	autre fréquence									

Agir et s'exprimer avec son corps	1 à 2 fois par période									
	3 à 8 fois par période						X			
	plus de 8 fois par période	X	X	X	X	X		X	X	
	autre fréquence									
S'approprier le langage	1 à 2 fois par période									
	3 à 8 fois par période									
	plus de 8 fois par période	X	X	X		X	X			
	autre fréquence				X					

Tableau 9 : La fréquence d'utilisation des domaines pour travailler sur le schéma corporel

Pour les PS et les MS, la fréquence d'utilisation pour les domaines « agir et s'exprimer avec corps » et « s'approprier le langage » est importante car il est possible de les retrouver de 3 à 8 fois par période. Par contre, le domaine « percevoir, sentir, imaginer, créer », souvent agencé autour des activités d'arts visuels, ne semble pas présenter la même importance pour les enseignantes de PS et de MS car il est touché majoritairement plus de 8 fois par période pour les PS, et 1 à 2 fois par période pour les MS.

Pour les GS, on peut seulement observer la forte présence du domaine « agir et s'exprimer avec son corps », où l'on peut supposer que l'enseignante réalise de nombreuses rondes et activités de motricités mettant en jeu certaines parties du corps des élèves.

Toutefois, il semble très important de relever que le domaine « découvrir le monde » qui semble au cœur de la découverte du schéma corporel en maternelle, est très peu présent dans les questionnaires relevés (souvent 1 à 2 fois par période et au maximum 3 à 8 fois par période).

2. Les activités

Les activités réalisées par les enseignantes de PS et MS ont été répertoriées dans les différents domaines et les trois premières périodes de l'année. Par ailleurs, les domaines « devenir élève » et « découvrir l'écrit » n'ont pas été mentionnés. En effet, j'ai pu constater qu'aucune des activités sur le schéma corporel ne touchait précisément le « devenir élève » et les quelques activités dans le domaine « découvrir l'écrit » rejoignaient fortement l'acquisition du langage.

a. PS

	Période 1	Période 2	Période 3
S'approprier le langage	<ul style="list-style-type: none"> . Verbes d'action : Coller, découper + les formules « avec la main, le pied... je peux... » . Vocabulaire Spécifique : Tête, corps, bras, mains, jambes, pieds. . Comptines autour du pouce (Toc toc toc M. Pouce, un petit pouce qui danse, M.et Mme Pouce) 	<ul style="list-style-type: none"> . Verbes d'action lors des activités + la partie du corps qui correspond. . Comptines autour des mains (Tapent, tapent petites mains, J'ai un doigt à la main) 	<ul style="list-style-type: none"> . Verbes lors des activités + la partie du corps qui correspond. . Description des œuvres représentant le corps ou des parties du corps.
Agir et s'exprimer avec son corps	<ul style="list-style-type: none"> . Ronde : savez-vous planter les choux ? (mains, pieds, doigts...) 	<ul style="list-style-type: none"> . Se déplacer comme... (un animal) . Motricité autour des pieds : je peux sauter, courir... 	<ul style="list-style-type: none"> . Reprise de la ronde « savez-vous plater les choux ? » . Se déplacer comme... . Adapter ses déplacements en nommant les parties du corps mises en jeu.
Découvrir le monde	<ul style="list-style-type: none"> . Différences physiques entre l'abeille et les photographies d'enfants . Acquisition du vocabulaire lié au schéma corporel 	<ul style="list-style-type: none"> . Même travail qu'en période 1, mais sur les différences physiques du canard et les enfants 	<ul style="list-style-type: none"> . Description des parties du corps sur les 3 grands âges de la vie : bébé, adulte et grand-mère/grand père
Percevoir, sentir, imaginer, créer	<ul style="list-style-type: none"> . Empreintes de main . Collage/découpage 	<ul style="list-style-type: none"> . Peinture avec les mains et les doigts . Déchirer, coller, étaler 	<ul style="list-style-type: none"> . Description d'œuvres d'art où des corps sont représentés

Tableau 10 : Répertoire des activités sur le schéma corporel des petites sections de maternelle

En PS, on peut constater que les quatre domaines choisis contribuent à l'acquisition du vocabulaire sur le corps. Les domaines « percevoir, sentir, imaginer, créer » et « agir et s'exprimer avec son corps » permettent aux élèves de ressentir les parties de leur corps.

Le domaine « s'approprier le langage » semble le plus important par l'acquisition d'un vocabulaire spécifique et de verbes d'action en lien avec le corps.

b. MS

	Période 1	Période 2	Période 3
S'approprier le langage	. Lecture d'album sur le schéma corporel (...)	. Chants, comptines et jeux de doigts (le pouce et les mains)	. Description d'affiches de corps nus de petit garçon/petite fille . Description d'un squelette
Agir et s'exprimer avec son corps	. Rondes (Jean Petit et savez-vous planter les choux ?)	. Equilibres et sauts (travail sur les membres inférieurs)	. Jeu de la statue (réaliser des postures)
Découvrir le monde	/	. Découvrir les caractéristiques du loup (et verbaliser les différences avec les humains)	. Tracer une silhouette, découper les différentes parties et les rassembler . Mise en couleur des différentes parties du corps
Percevoir, sentir, imaginer, créer	. Peindre avec ses doigts, ses mains	/	. Puzzle à étages sur le corps . Jeu sur le corps, avec des lancers de dés

Tableau 11 : Répertoire des activités sur le schéma corporel des moyennes sections de maternelle

De même qu'en PS, les quatre domaines de l'école sélectionnés contribuent à la découverte du corps. Toutefois, un accent moins important semble réservé pour le domaine « s'approprier le langage ». Les élèves entrent plus en manipulation avec des puzzles, mais aussi en fabriquant et en jouant avec les parties de leur corps en motricité.

IV – Analyse

A) Evolution morphologique du dessin du bonhomme

Dans cette partie, nous effectuerons un retour vers l'article de René Baldy, *Dessin et développement cognitif*, exposé dans la partie théorique, afin de constater si les résultats du mémoire coïncident ou non. En effet, selon lui, à un moment donné du développement, l'enfant ne sera plus réellement satisfait par ses éléments de représentations mentales, impliquant un besoin de « nouveauté »³⁴.

1. Le plus

Tout d'abord, rappelons que le « plus » sert à symboliser l'augmentation du nombre d'éléments dessinés. Or, si l'on s'intéresse aux résultats, il est possible de noter que le pourcentage du nombre de critères et la capacité à représenter les détails ne cessent d'augmenter pour chacune des classes et tout au long de l'année.

On peut alors penser qu'au fil de l'année scolaire, les élèves vont apprendre à se connaître physiquement, mais aussi qu'ils vont de plus en plus regarder à quoi ressemble leurs camarades de classe. En ce sens, selon Luquet, le sujet commence par dessiner ce qu'il sait d'un personnage ou d'un objet, bien avant d'exprimer graphiquement ce qu'il voit (« l'image mentale »)³⁵.

En outre, l'un des buts de la maternelle tourne autour de l'acquisition du langage. Or l'acquisition du langage sur les parties de son corps et le vocabulaire spécifique sur les actions des celles-ci lors des activités vont pouvoir créer une certaine curiosité chez les jeunes enfants. Les connaissances acquises vont engendrer une prise de conscience des différentes possibilités des parties de leur corps, mais aussi une meilleure capacité pour les nommer, et donc d'avoir une meilleure vision de leur schéma corporel et de se représenter avec plus de précisions. Le bonhomme en pièces détachées illustre bien le lien entre le graphisme et l'acquisition du langage. René baldy énonce que la figuration des différents éléments du bonhomme semble ponctuer leur énumération verbale, ce qui montre que cette catégorie de dessins suggère un rapport direct entre graphisme et langage³⁶. Selon Vygotsky³⁷, l'enfant va alors s'appuyer sur le langage pour faire face à la difficulté qui apparaît lors de la tâche du dessin et car celui-ci offre une meilleure prise à la représentation du réel. Ainsi, de ce point de vue, le dessin du bonhomme en pièces

³⁴ BALDY René, *Dessine moi un bonhomme*, p. 10

³⁵ PIAJET Jean, INHELDER Bärder, *La psychologie de l'enfant* (PUF) p.64 à 67.

³⁶ BALDY René, *Dessine moi un bonhomme*, p. 68.

³⁷ VYGOTSKY, L.S. *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*.

détachées est proche de la « narration graphique » : en effet, ne pouvant envisager qu'un élément à la fois, l'enfant raconte le bonhomme en énumérant la liste des parties qui le compose, sans réelle articulation.

Cependant, tous les élèves évoluent de manière différente tant dans les apprentissages que pour prendre conscience de leur corps. Ainsi, on observe une forte hétérogénéité du pourcentage du nombre d'éléments représentés dans leur dessin car chaque élève ne possède sûrement pas encore une perception « parfaite » de son corps. Toutefois, plus les élèves sont âgés, plus le nombre d'éléments (principalement pour le tronc, les bras, les jambes, les mains et les pieds) est important car il y a plus de probabilité que les élèves aient pris conscience des différentes parties de leur corps.

Enfin, il semble aussi qu'il y a un plus grand écart entre la fin de la PS et le début de la MS. Deux causes peuvent être exposées : il existe un « palier » entre la PS et la MS concernant le développement du schéma corporel ou les écoles étant différentes, les élèves ont commencé avec de meilleures connaissances et des acquis plus solides en MS.

Concernant la première hypothèse, on peut s'appuyer sur les stades de Luquet, tirés de l'ouvrage *Le dessin enfantin*³⁸. En effet, vers l'âge de 4/5 ans, c'est-à-dire vers l'âge moyen d'un enfant à la fin de la petite section de maternelle et le début de la moyenne section, l'enfant va passer du réalisme manqué (phase d'incapacité synthétique) au réalisme intellectuel (le dessin a surmonté les difficultés primitives, mais il fournit les attributs conceptuels du modèle sans souci de perspective visuelle). Cela est considéré comme une avancée pour Luquet et peut en partie expliquer que l'enfant, en dépassant certains obstacles, va pouvoir mieux évaluer la constitution de son corps.

Il s'avère aussi que l'on peut faire un lien avec la représentation des détails, comme l'énonce René Baldy, car on peut remarquer que les élèves vont progressivement en ajouter de plus en plus. Ces détails sont d'autant plus importants en GS. Il est alors possible de penser que les élèves ont pour la plupart déjà pris conscience des principales parties de leur corps (tête, main, tronc, pied) et peuvent donc s'attarder sur des éléments plus précis. Ceci est en lien avec le bonhomme conventionnel additif qui apparaît vers l'âge de 5 ans. En effet, il semblerait que dès que le tronc est correctement dessiné, le bonhomme prend une figure humaine et qu'il possède maintenant les parties essentielles du corps humain plus quelques détails ou quelques accessoires³⁹.

³⁸ LUQUET G.H, *Le dessin enfantin*.

³⁹ BALDY René, *Dessine moi un bonhomme*, p. 69.

➤ Remarque :

Il est possible de noter que le sexe de l'enfant peut influencer les éléments qui sont représentés sur le bonhomme. Par exemple, les garçons ont tendance à représenter leurs oreilles, tandis que les filles ne vont dessiner que leurs cheveux, en omettant souvent leurs oreilles. On peut penser que cela est dû au fait que les enfants veulent se rapprocher de la réalité dans ce sens où les cheveux des filles sont longs pour la plupart du temps et donc que leurs oreilles ne sont pas réellement visibles si elles s'observent. A l'inverse, les garçons possèdent souvent des cheveux courts, ce qui laisse apparaître leurs oreilles.

En outre, il ne faut pas omettre les problèmes d'attention qui sont souvent très fréquents chez les tous petits, ainsi que les simples oublis, caractéristiques de ce jeune âge. Il est alors fréquent, si l'on demande à un élève de nous raconter ce qu'il a représenté, de dire « Oh, mince ! J'ai oublié mes oreilles » par exemple. Il est aussi possible de faire le lien avec le réalisme manqué de Luquet car il énonce que l'intention de l'enfant de se dessiner « se heurte d'abord à des obstacles, qui en entravent la manifestation »⁴⁰. L'un des obstacles est proprement psychique (caractère borné de l'attention enfantine). Un autre obstacle réside dans le fait que l'enfant peut songer à ajouter un détail mais oublie ceux qu'il a déjà tracés.

2. Le autrement

En outre, le « autrement » reflète les transformations de la morphologie et du type de bonhomme. Or, pour René Baldy, l'évolution du type de bonhomme marque des changements plus radicaux dans la façon de dessiner.

Si l'on observe les résultats, il est possible d'avancer que les élèves de PS ne représentent que les quatre premiers types de bonhomme, tandis que le bonhomme conventionnel additif et le bonhomme contour qui sont les plus évolués selon René Baldy n'apparaissent qu'en milieu d'année scolaire pour les MS et en début d'année pour les GS. Il présente dans son ouvrage que le bonhomme conventionnel additif va apparaître vers 5/6 ans et souvent vers 7/8 ans pour le bonhomme contour⁴¹. Certains comme Osterrieth et Cambier avancent que les structures « tronc-jambes » et « tête-tronc » sont en réalité très révélatrices de la dynamique développementale. Pour cela, ils ont montré que le dessin conventionnel du bonhomme n'émerge pas brusquement mais résulte d'une adaptation active et progressive des procédures à de nouvelles exigences figuratives⁴².

⁴⁰ LUQUET G.H, *Le dessin enfantin*, p. 117.

⁴¹ BALDY René, *Dessine moi un bonhomme*, p. 70.

⁴² BALDY René, *Dessine moi un bonhomme*, p. 70.

De plus, la disparition du bonhomme rond et du bonhomme en pièces détachées en MS et en GS nous prouve que les élèves ont tendance à changer la morphologie de leur bonhomme au cours de leur scolarité. Cela semble donc confirmer ce que nous propose René Baldy sur l'évolution des types de bonhomme⁴³, soit qu'à chaque âge correspond plus ou moins un type bonhomme et que le dessin du bonhomme connaît une évolution morphologique qui suit le développement de l'enfant.

Le seul « élément » qui est à mettre en balance réside dans le fait que l'évolution du dessin du bonhomme n'est pas linéaire. En effet, j'ai pu observer qu'un élève pouvait avoir dessiné un bonhomme plus évolué selon la chronologie établie par cet auteur, et donc être passé « à un stade plus évolué ». Or, le mois d'après, l'élève a de nouveau dessiné un type de bonhomme inférieur. Par exemple, un élève de grande section de maternelle a dessiné un bonhomme conventionnel additif au mois de septembre, puis un bonhomme contour (le plus évolué selon René Baldy) au mois de novembre, alors que le bonhomme conventionnel additif refait son apparition au mois de janvier (cf. annexes XII à XIV).

On peut estimer qu'en fonction des activités et des expériences de leur vie quotidienne, les enfants vont prendre conscience des différentes parties de leur corps, les dessiner à un instant donné, puis régresser et évoluer à nouveau en fonction de leur maturité développementale et de l'amélioration de leur geste graphique. C'est ce que Piaget appelle la conservation. Luquet précise que, au cours du stade du réalisme manqué, l'un des obstacles qui empêche l'enfant de représenter un dessin réaliste est purement physique. Le jeune enfant ne sait en effet pas toujours convenablement tenir son scripteur et possède un problème de direction et de limitation du tracé⁴⁴.

De plus, certains enfants, comme Melih, n'ont pas connu d'évolution sur leur type de bonhomme tout au long de moyenne section de maternelle. Par exemple, cet élève n'a en effet réalisé que des bonhommes « intermédiaires » durant les différents relevés.

Mais peut-on considérer que certains élèves connaissent des périodes « creuses » au niveau de leur évolution ? Cela peut-il réellement être associé au fait que ces élèves n'évoluent pas psychologiquement durant une année dans la scolarité ? N'arrivent-t-ils pas simplement à faire le lien entre l'amélioration de la perception de leur corps et le dessin du bonhomme ? Cela reste cependant à nuancer car seuls quelques élèves sont concernés et parfois, comme dans le cas précédent, l'élève réalise dès le début de l'année un bonhomme plus évolué que la plupart de ces camarades de classe.

⁴³ BALDY René, *Dessine moi un bonhomme*, p. 11.

⁴⁴ LUQUET G.H, *Le dessin enfantin*, p. 117.

Ainsi, pour conclure, le plus et le autrement font l'objet d'une évolution constante tout au long de la maternelle et tendent vers l'augmentation de la richesse du dessin du bonhomme. Or, si le développement de l'enfant est harmonieux, le « plus » et le « autrement » vont mutuellement et conjointement évoluer. Ces deux éléments semblent donc bien présents, mais aussi joints comme l'expose René Baldy. Grâce aux éléments exposés précédemment, je peux donc valider la première hypothèse de mon mémoire qui supposait que les dessins du bonhomme des élèves évoluent, au cours du développement, selon l'évolution morphologique définie par René Baldy.

B) Les lois développementales

Afin d'analyser les résultats suivants, il est aussi possible de rappeler que le développement psychomoteur de l'enfant s'effectue dans la majorité des cas de la tête aux pieds, en suivant la colonne vertébrale de haut en bas : loi céphalo-caudale. D'autre part, celui-ci se fait progressivement de l'intérieur de l'individu vers l'extérieur de l'individu : loi proximo-distale⁴⁵.

1. La loi céphalo-caudale

Dans cette partie, on va chercher à savoir si les dessins suivent généralement la progression suivante : représentation de la tête, puis apparition du tronc et celle des jambes. De plus, pour que les interprétations exposées ci-dessous soient plus lisibles, un court rappel des résultats semble nécessaire. Il avait alors été possible de constater la prédominance de la présence de la tête chez les PS, tandis que le tronc et les jambes connaissent une évolution positive tout au long de l'année scolaire. Pour les MS et les GS, la représentation de ces trois parties du corps semblait acquise pour la grande majorité.

Il semblerait donc que, comme l'expose la loi céphalo-caudale, les élèves passent d'abord par la représentation de leur tête, et le plus souvent uniquement de celle-ci, avant de dessiner le bas de leur corps (le tronc, puis les jambes). Il est possible de chercher une explication sur le fondement même de cette loi, qui est une loi descendante marquée par une série d'étapes dans la coordination statique. En effet, chez les tout petits, les muscles de l'axe du corps sont d'autant plus tôt sous le contrôle de la volonté qu'ils sont plus proches de la partie céphalique (SNC). Donc, le contrôle musculaire s'achemine de la tête aux pieds⁴⁶. Par exemple, les muscles du visage sont contrôlés en premier puis l'enfant peut soulever sa tête avant de parvenir à s'asseoir.

⁴⁵ DOYEN, Anne-Lise. *Psychologie du développement et dessin d'enfant*, diapositive n°8 (cours)

⁴⁶ LEMANS, G. *Cours de biologie*, Université F.Rabelais de Tours, 2006-2007.

De plus, il est possible d'ajouter que la représentation progressive des parties inférieures à la tête s'agence majoritairement en même temps qu'un meilleur respect des proportions de la tête. Cela signifie que les élèves en prenant conscience du reste de leur corps vont petit à petit réaliser que leur tête n'est pas seule et qu'elle ne doit donc pas être surdimensionnée comparée au reste de leur corps. Selon Piaget, l'enfant est dans un stade schématique durant ses années de maternelle : l'enfant a l'intention de représenter quelque chose de précis et les proportions des dessins ne sont pas encore totalement respectées. Cela est aussi à associer à l'arrivée de ce que Luquet appelle le réalisme visuel⁴⁷. Enfin rappelons que cette meilleure représentation est à associer avec l'avancée du gribouillage vers le dessin. Comme l'énonce Lefébure, l'image va être dessinée au *troisième stade*, qui se situe de 5 à 7/8 ans. L'enfant observe beaucoup et va chercher une ressemblance liée à ses représentations subjectives. Il va représenter le premier dessin intentionnel, qui correspond à la capacité d'identifier l'ensemble des lignes que l'enfant est apte à figurer⁴⁸.

2. La loi proximo-distale

Cette loi, en interaction avec le développement psychomoteur de l'enfant, va lui permettre de passer progressivement de l'intérieur (la colonne vertébrale), vers l'extérieur (les extrémités). Les résultats précédemment exposés tendent à prouver qu'entre chaque relevé et pour chacune des classes de maternelle, le nombre d'élèves ayant dessiné des extrémités dans son dessin et représenté des doubles traits augmente toujours. En effet, les extrémités chez les PS en septembre sont représentées par 38 % des élèves, tandis que quasiment tous les GS les ont dessinées en janvier (91 %). L'apparition du double trait suit une évolution similaire car aucun PS ne représente un double trait à ses membres, tandis que 55 % des élèves de GS les font en janvier.

Pour conclure, cela représente environ le double d'élèves ayant dessiné des extrémités et le double trait entre le début de la PS et la fin de la GS. Il semblerait donc que les élèves, au cours de leur scolarité, prennent de plus en plus conscience de leur unité corporelle, du monde extérieur et améliorent leur geste grapho-moteur. En ce sens, René Baldy expose que les jonctions des membres au tronc vont tenir compte des articulations de l'épaule et du bassin, préparer le tracé du contour de la silhouette du bonhomme et la qualité des formes et leur ajustement témoignent du développement grapho-moteur⁴⁹.

⁴⁷ PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *La psychologie de l'enfant*. p.22

⁴⁸ LEFEBURE Fanchette, *Le dessin sans parole*, p.4

⁴⁹ BALDY René, *Dessine moi un bonhomme*, p. 70.

Il est tout d'abord souvent affirmé que les enfants, vers l'âge de 3 ans (et donc quand ils intègrent l'école maternelle), sont relativement égocentriques. Ils ont réellement du mal à partager tant au niveau matériel, qu'affectif et sont beaucoup centrés sur le « moi, je ».

Or, l'une des interprétations peut trouver son explication dans l'un des autres buts de la maternelle qui réside dans la socialisation des élèves, pour qu'ils apprennent à « vivre ensemble ». En effet, pendant mes stages, j'ai même pu remarquer que c'est le plus souvent au cours de la petite section que les élèves vont se décentrer d'eux-mêmes, et aller vers les autres. Les enfants se révèlent alors souvent très tactiles, voire peuvent pincer ou taper leurs camarades pour montrer qu'ils ont conscience des autres et du monde qui les entoure. En ce sens, Wallon et Piaget⁵⁰ se centrent sur l'importance de l'intégration d'expériences sensorielles et de la prise en compte du monde extérieur. Ajuriaguerra⁵¹, en réalisant une synthèse des célèbres théories des deux auteurs précédents, souligne aussi l'importance de la fonction tonico-posturale (fonction de communication et d'échange entre l'enfant et son entourage).

Une autre explication pouvant être avancée dans ce sens est que la manipulation et la découverte sont au cœur de la maternelle. Or, les enfants vont pouvoir accéder à la saisie, à la connaissance de nouveaux objets et leur sens du toucher va évoluer de façon importante. On peut même ajouter que la loi proximo-distale est marquée par une série d'étapes dans la coordination fine. Dans ce cadre, les muscles des membres sont d'autant plus tôt sous le contrôle de la volonté qu'ils sont plus proches de l'axe du corps. Le contrôle s'achemine du centre du corps à la périphérie : donc l'enfant va contrôler en premier ses bras, puis ses mains, puis ses doigts⁵².

➤ Remarque :

En observant mes résultats, j'ai aussi pu remarquer que les élèves ont tendance à de plus en plus à se dessiner des vêtements. On passe en effet, de 0 élève qui les dessine en PS, à environ 4 élèves pour les MS et entre 7 et 9 élèves pour les GS. Tout comme l'augmentation du nombre d'éléments constitutifs du bonhomme, on peut supposer que les élèves, en ayant une meilleure représentation de leurs corps vont pouvoir s'attarder sur de nouveaux détails. De plus, il est aussi possible que l'augmentation du nombre d'élèves dessinant des vêtements soit liée à leur prise de conscience du monde extérieur et plus une simple focalisation sur leur corps.

⁵⁰ REINHARDT, Jean-Claude. *La genèse de la connaissance du corps chez l'enfant*. p.16

⁵¹ Ibid. p. 47 et 48

⁵² LEMANS, G. *Cours de biologie*, Université F.Rabelais de Tours, 2006-2007.

Pour conclure, les différents résultats mis en avant précédemment ont tendance à nous montrer que les éléments mis en avant ne peuvent pas être analysés les uns indépendamment des autres. En effet, le développement tant psychomoteur et l'évolution dans le dessin du bonhomme (augmentation du nombre d'éléments et changement du type de bonhomme), qui s'effectuent tout au long de la maternelle, semblent liées.

Par exemple, le bonhomme têtard peut être associé aux résultats mis en avant pour la loi céphalo-caudale et la loi proximo-distale dans ce sens où seule la tête est représentée et souvent surdimensionnée comparée au reste du corps ; ou encore les bonhommes comme le bonhomme intermédiaire ou le bonhomme conventionnel additif font progressivement leur apparition en même tant que l'enfant prend conscience des parties inférieures de son corps et du monde extérieur qui l'entoure. Grâce à tous les éléments mis en avant précédemment, je peux donc valider ma deuxième hypothèse selon laquelle les transformations des dessins du bonhomme vont suivre le développement psychomoteur qui est propre à chaque enfant.

Je peux même ajouter que j'ai cependant pu constater que les critères retenus pour observer l'influence de ces deux lois ne jouent pas forcément un rôle au même âge.

C) Le vécu des élèves et les activités réalisées en classe

Dans les sous-parties suivantes, je vais tenter d'effectuer des liens entre les activités réalisées par les enseignantes sur le schéma corporel et l'évolution des bonhommes des élèves. Pour chaque période scolaire, seuls les éléments me semblant clés seront exposés, et non des développements exhaustifs. J'ai donc décidé de présenter quatre sous-parties. Enfin, rappelons que les activités ont été recueillies grâce à des questionnaires : le 1^{er} questionnaire qui correspond à la première période (entre septembre et novembre), le 2^e pour la période n°2 (entre novembre et janvier) et le 3^e pour la période n°3 (entre janvier et mars).

1. Les différentes parties du corps

Pour commencer, rappelons que le document d'accompagnement des programmes intitulé *Découvrir le monde à l'école maternelle* précise que « si l'évolution de la pensée dépend en partie de l'âge des enfants qui rend possible certaines acquisitions à certains moments, elle est aussi grandement conditionnée par les activités conduites par l'école »⁵³. Or, un travail important sur « nommer les

⁵³ *Découvrir le monde à l'école maternelle : le vivant, la matière, les objets*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'enseignement scolaire [...]. Documents d'accompagnement des programmes, p. 10 à 14

différentes parties du corps » a été effectué avec les classes de petite et de moyenne section, ce qui peut en partie expliquer l'augmentation de la présence des éléments constitutifs du bonhomme entre septembre et novembre, et entre novembre et janvier.

	PS			MS		
	Septembre	Novembre	Janvier	Septembre	Novembre	Janvier
Tête	92,31	92,31	100,00	100,00	100,00	100,00
Cou	7,69	7,69	0,00	8,33	25,00	16,67
Tronc	30,77	23,08	38,46	91,67	100,00	100,00
Bras	46,15	53,85	61,54	100,00	100,00	100,00
Jambes	46,15	61,54	76,92	91,67	100,00	100,00
Mains	15,38	23,08	27,69	50,00	91,67	83,33
Pieds	30,77	46,15	53,85	75,00	100,00	83,33

Tableau 12 : L'évolution du pourcentage des éléments constitutifs du bonhomme entre septembre et novembre pour les élèves de PS et de MS

Par ailleurs, j'ai pu constater que la motricité semblait un élément central pour travailler les différentes parties de son corps. Si l'on prend l'exemple de la PS en période 2, où un travail a été entrepris sur les pieds : je peux sauter, courir... On peut remarquer que les élèves ont mieux représenté les pieds en janvier, car on peut noter une augmentation d'environ 8 % (de 46,15 % à 53,86 %). Toutefois, si l'on s'intéresse au début d'année, en période 1, le pourcentage d'élèves les représentant est passé de 30,77 % à 46,15 % soit une hausse d'environ 15 %. Les hausses que connaissent la présence des pieds pour les PS ne semblent donc pas représentatives des activités réalisées en lien avec cette partie du corps (même si ces analyses sont à nuancer car cela ne représente que les progrès d'un, puis de deux élèves de la classe).

Ainsi, on peut déjà se demander dans quelle mesure les activités réalisées en classe impactent sur la représentation que les élèves ont sur eux et s'ils arrivent vraiment à faire des liens entre ce qu'ils apprennent sur le schéma corporel et le dessin du bonhomme. Ou encore, si comme l'énonce B. Ghesquière-Dierickx⁵⁴, les différentes techniques utilisées par les enfants afin de se représenter doivent être assimilées pour être réinvesties dans le futur et non seulement enseignées.

⁵⁴ GHESQUIERE-DIERICKX, B. « Comment dessinent les enfants : évolution du dessin selon l'âge ». p. 179

2. La main et les doigts

Tout d'abord, il est possible de remarquer que de nombreuses comptines et chants vont tourner autour de la main ou des jeux de doigts. Le domaine des arts visuels joue aussi son rôle avec de nombreuses activités liées à la peinture avec les doigts. On peut alors tenter de réaliser un lien entre l'augmentation de la présence des extrémités et les activités réalisées en classe. Et aussi supposer que les chants, les comptines, les jeux de doigts et les arts visuels autour de la main ont entraîné une sur-représentation des doigts pour les PS et les MS. Enfin, d'après mes connaissances et le stage effectué en maternelle, je connais l'importance du passage par la représentation avec ses doigts pour le dénombrement (représentation visuelle des différents chiffres ou leur permettant le surcomptage).

Par exemple, pour les MS, en septembre, 50,00% pour la présence des extrémités et 10,53% pour le nombre de doigts exact (5 doigts pour chaque main). Alors qu'en novembre, après que l'enseignante est travaillée autour de la peinture avec les doigts de la main en fin de période 1, il est possible d'observer que la présence des extrémités a augmenté à 100% et le nombre de doigts exact a quasiment doublé : 23,08%.

Pour terminer, j'ai aussi pu constater que la plupart du vocabulaire spécifique sur la main et les doigts était lié aux actions que les élèves réalisaient en classe : comme étaler, découper, coller... Mais ces termes ne servent-ils pas simplement à une meilleure acquisition du vocabulaire et un développement du lexique, essentiel à la maternelle ? Ou ne correspond-t-il pas à l'acquisition du langage en situation pour que les élèves aillent vers le langage d'évocation ?

3. Les détails du visage

Enfin, le nombre de détails du visage connaît une augmentation, tout comme le nombre d'éléments constitutifs du bonhomme. En effet, pour les PS la présence des détails a doublé entre septembre et janvier. Les MS les représentent encore plus, pour atteindre en dernière année de maternelle une représentation de la bouche, le nez et les yeux pour presque tous les GS.

Il est alors possible d'avancer que le travail sur les cinq sens occupe une place importante à la maternelle. Ainsi, on peut penser que les élèves vont de plus en plus dessiner leurs yeux car ils vont aiguïser le sens de la vue au cours des activités en classe, mais aussi que les projets comme la « découverte des fruits » ou « l'éducation au goût » vont permettre aux élèves de développer leur odorat et leur goût et donc leur permettre une meilleure représentation de leur nez et de leur bouche. Schilder estime, lui aussi, que le schéma corporel est indissociable de la représentation de « soi » car

c'est une représentation schématique qui est nécessaire à la vie normale et est fondée sur des données sensorielles multiples prospectives et extéroceptives⁵⁵.

Il reste à évoquer la présence des cils et/ou des sourcils dans les dessins du bonhomme des enfants. Ils n'apparaissent que très tardivement et seulement chez les GS. Si l'on s'appuie sur ce qui s'est dit précédemment, on ne peut pas réellement réaliser un lien entre la découverte du monde et les cils et/ou les sourcils. En effet, l'une des explications du manque de représentation de ce détail sur le visage peut être qu'ils ne sont reliés à aucun des cinq sens.

4. Le peu d'activités autour de la « découverte du monde »

Pendant la période 1 et 2, tant pour la petite section que la moyenne section, les activités dans le domaine de la découverte du monde (plus précisément de la découverte du vivant) s'organisent autour des différences physiques entre certains animaux (abeilles, canards et loups) et le corps humain. C'est seulement vers la période 3 que les élèves vont plus précisément travailler autour de leur silhouette et les parties de leurs corps. Or, comme affirmé plus haut, les éléments constitutifs du bonhomme ont connu des évolutions avant janvier, et donc pas seulement depuis le travail plus précis sur les parties du corps de l'être humain.

Toutefois, ne perdons pas de vue que même si le domaine de la « découverte du monde » semble peu exploité par les enseignantes de maternelle, on peut penser qu'il est difficile de répertorier les activités s'insérant dans ce domaine. En effet, comme pour l'acquisition du langage, la découverte du monde est au cœur de la maternelle. Ainsi, le vocabulaire, la manipulation, le travail sur les cinq sens touchent quasiment toutes les activités réalisées en maternelle, mais sans réellement constituer des activités précises et faciles à classer. Pour conclure, il semblerait peut être alors plus simple d'élaborer un projet autour du schéma corporel que des activités éparpillées dans les différents domaines car on peut se demander si ces activités ne sont pas majoritairement rattachées à plusieurs domaines.

Pour conclure, les liens entre l'évolution des dessins du bonhomme et les activités réalisées par les enseignants sur le schéma corporel semblent plus difficiles à confirmer. On aurait plutôt tendance à affirmer que, même si ce n'est pas le cas pour tous les élèves, les dessins du bonhomme suivent une évolution en rapport avec le développement psychomoteur de l'enfant et l'ouverture vers le monde que permet la maternelle, mais que les activités ne jouent pas complètement. Ainsi, on ne peut pas

⁵⁵ POSTEL Jacques, *Le schéma corporel*, Encyclopédie Universalis

réellement avancer que les enseignants influencent les élèves pour la meilleure représentation de leur schéma corporel. L'acquisition du langage sur les parties du corps est l'un des incontournables de la maternelle, mais on ne sait pas si la multiplication des activités permet une évolution plus rapide des bonhommes. Ainsi, je ne peux donc pas réellement confirmer, ni infirmer, la troisième hypothèse de mon mémoire selon laquelle les activités proposées par les enseignants en classe influencent les dessins du bonhomme.

D) Les limites

1. Les limites liées au protocole de recherche

Tout d'abord, concernant la population et les échéances des relevés, plusieurs remarques peuvent être avancées. Il semble déjà important de préciser que les hypothèses posées dans ce mémoire ne peuvent qu'être partiellement validées aux vues de la population concernée. En effet, l'échantillon d'environ 60 élèves ne représente qu'une petite échelle et pour que l'étude soit plus proche de la réalité, il faudrait un échantillon beaucoup plus grand. De plus, cet échantillon a du être de nouveau réduit pour que les statistiques ne soient pas faussées. En effet, seuls les élèves ayant pu participer à l'élaboration de tous les dessins du bonhomme ont été conservés, soit un total de 36 élèves.

En outre, il faut noter que l'étude a été réalisée dans trois classes différentes et que tous les élèves sont uniques. Ainsi, il aurait fallu suivre la même cohorte d'élèves, de la petite section à la grande section pour réellement observer l'évolution sur le schéma corporel et afin que le milieu social environnant, les enseignants, les stimulations... impactent dans une moindre mesure sur les résultats exposés précédemment.

Par ailleurs, les relevés effectués s'arrêtent en janvier. Or, il reste encore cinq mois dans l'année scolaire pour que les élèves puissent se développer et acquérir de nouvelles connaissances sur leur schéma corporel. Cela pourra améliorer tant le « plus » que le « autrement », à travers une augmentation du nombre d'éléments représentés et/ou un changement du type de bonhomme.

Puis concernant la difficulté de recueillir des données précises pour traiter mon sujet. J'ai pu remarquer que beaucoup des activités touchaient le domaine du langage. Or, il aurait fallu être présent auprès des élèves au sein de la classe, ce qui dépasse le cadre posé par l'intermédiaire du protocole mis en place. On peut alors se demander s'il aurait été préférable de réaliser un entretien, en estimant que nous aurions pu guider les enseignants qui ne voyaient peut être pas clairement ce qui était attendu.

Enfin, les résultats et mon analyse soulèvent d'autres interrogations. En premier lieu, il s'avère que certains choix ont été effectués sur les données traitées. Par exemple, on peut se demander si certaines statistiques auraient donné plus de sens si on avait distingué les doigts de pied et ceux des pieds, car il existe peut être une évolution qui correspond au développement de la loi céphalo-caudale chez l'enfant. Cette remarque amène à un nouveau problème : celui lié au fait que certains critères ont été très durs à répertorier car ils pouvaient rentrer dans plusieurs catégories. Pour finir, même si seuls les élèves étant présents pour les trois relevés ont été conservés, certaines statistiques chutent en raison des enfants qui n'ont dessiné aucun bonhomme sur leur feuille et donc qui obtiennent 0 %.

2. Les limites liées à ma subjectivité

Il ne faut pas perdre de vue que l'étude ne peut pas être réalisée sans une part de subjectivité, qui est propre à chacun et que celle-ci n'a pas été réalisée par une « machine » pour trier et annoter les données recueillies. Dans ce même sens, pour éluder en partie la subjectivité qui pourrait résider dans les résultats, les dessins auraient pu être analysés par une ou plusieurs autres personnes, à l'aide de la même grille d'analyse, et donc selon les mêmes critères. On appelle cela la fidélité inter-juges.

Par ailleurs, il peut aussi être pertinent de noter que, comme lorsque les professeurs notent les élèves, certains dessins n'auraient peut être pas été appréciés de la même manière selon le moment de correction (fin, début, plein milieu ou selon la qualité du dessin précédent).

Conclusion

Le dessin du bonhomme est l'un des thèmes favoris des enfants. Il peut être considéré comme étant le reflet de la conscience que l'enfant a de son propre corps. Après la lecture d'articles sur le développement de la représentation de l'espace et du dessin chez l'enfant, René Baldy est un auteur qui a su attirer mon attention au point de faire du dessin du bonhomme mon sujet de mémoire.

A travers mon étude, j'ai tenté de savoir dans quelle mesure l'évolution du dessin du bonhomme suit le développement psychomoteur de l'enfant. J'ai aussi tenté de dégager si les enseignants et les activités réalisées dans le milieu scolaire pouvaient influencer l'enfant dans ce domaine.

Pour savoir si cela pouvait être affirmé, j'ai décidé de m'appuyer sur des classes de maternelle différentes : une classe de petite section, une classe de moyenne section et une classe de grande section. Les relevés effectués ont été réalisés à trois moments différents : en septembre, en novembre et en janvier, afin de recueillir les dessins du bonhomme à des périodes différentes de l'année et de pouvoir constater ou non une évolution. Par ailleurs, j'ai établi un questionnaire qui a été rempli par les enseignants au même moment que les dessins du bonhomme et qui correspondent tous les trois à une période scolaire.

Pour analyser mes résultats, je me suis principalement basée sur l'évolution morphologique que René Baldy a créée, soit sur les dimensions du « plus » et du « autrement », sur les deux lois développementales fondatrices et sur les principales activités réalisées en classe sur le schéma corporel.

J'ai ainsi pu en déduire que tous les éléments semblent liés : le développement psychomoteur de l'enfant, l'amélioration de son geste grapho-moteur, l'augmentation du vocabulaire, la perception progressive du monde qui l'entoure... Tous ces éléments tendent vers l'évolution du dessin du bonhomme tant sur le plan du nombre d'éléments représentés que sur le plan de la morphologie du bonhomme. La richesse du nombre d'éléments et de détails est croissante au fil des années car l'élève va de plus en plus prendre conscience de son corps, mais aussi pouvoir et vouloir représenter la réalité.

Cependant, cette évolution ne semble pas toujours linéaire. Reste alors la question du manque de maturité de l'élève et/ou à savoir s'il n'arrive pas à dépasser certains obstacles liés au développement. Et même s'il n'a pas été possible de conclure que les activités jouaient en faveur de l'évolution du dessin du bonhomme, il ne faut pas exclure qu'elles vont toutefois jouer un rôle dans la découverte, la perception et l'amélioration des cinq sens, et l'acquisition d'un vocabulaire plus élaboré. Or cela, n'interagit-il pas en faveur d'une meilleure représentation de son corps ?

Concernant l'aspect professionnel, ce mémoire sur le dessin du bonhomme m'a permis de voir que les élèves vont petit à petit faire évoluer leur bonhomme, mais que chaque élève possède un développement qui lui est propre, ce qui aboutit à une réelle hétérogénéité au sein des classes. Il m'a aussi sensibilisé au milieu de la maternelle car j'ai pu entre-apercevoir les activités que les enseignantes réalisent en classe. J'ai pu constater qu'il n'était pas si aisé de savoir dans quels domaines rentrent les différentes activités menées même si nos objectifs semblent clairs. Pour finir, il m'a aussi permis de constater plus concrètement que la socialisation, le vocabulaire, la motricité et la découverte liée au cinq sens me semblent bien un des fondements de la maternelle.

Pour aller plus loin, un autre article de René Baldy intitulé *Dessine-moi un bonhomme, Universaux et variantes culturelles* permet de s'interroger sur l'universalité du dessin du bonhomme. Dans celui-ci l'auteur va se baser sur des dessins d'enfants européens. Or, les universalistes estiment que le développement des enfants sur la représentation du schéma corporel suit un processus endogène indépendant de la culture. A l'inverse, les culturalistes insistent sur le caractère culturellement déterminé des représentations humaines. Ainsi, il est possible de se demander si la culture occidentale a un impact sur les représentations de « soi » pour les élèves français ? Et donc si les dessins du bonhomme connaissent une évolution différente selon la culture de notre pays ?

Bibliographie

A) Monographies

1. Ouvrages

- ABRAHAM, Ada. *Les identifications de l'enfant à travers son dessin*. Toulouse : Privat, 1992. 228 p.
- BALDY, René. *Dessine-moi un bonhomme : dessins d'enfants et développement cognitif*. Paris : In press, 2010. 247 p.
- DOLTO, Françoise. *L'image inconsciente du corps*. Paris : Éditions du Seuil, DL 1984. 375 p.
- LEFEBURE, Fanchette. *Le dessin de l'enfant : le langage sans parole*. Paris Milan Barcelone : Masson, 1993. 117 p.
- LUQUET, G.H. *Le dessin enfantin*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1991. 211 p.
- PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France – PUF, 2004. 151 p.
- RAFFIER-MALOSTO, Jocelyne (textes réunis). *Le dessin de l'enfant : de l'approche génétique à l'interprétation clinique*. Grenoble : la Pensée sauvage, cop. 2004 (392 p.). Chap : L'évolution du dessin de l'enfant (WALLON Philippe), p. 75-84.
- REINHARDT, Jean-Claude. *La genèse de la connaissance du corps chez l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France, 1990. 311 p.
- TRAN-THONG, *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Paris : J. Vrin, 1967. 455 p.
- VYGOTSKY, L.S. *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*. In B. Shneuwly & J.P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 95-117) Paris : Delachaux & Niestlé
- WALLON, Henry. *Les origines de la pensée chez l'enfant. Tome 2 : Les tâches intellectuelles*. Paris : PUF, 1945. 449 p.
- WALLON, Henry. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin, 1997. 191 p.
- WALLON, Philippe. *Le dessin de l'enfant* (Collection, *Que sais-je ?*). Paris : Presses universitaires de France, 2007. 127 p.
- WALLON, Philippe, CAMBIER, Anne, ENGELHART, Dominique, *Le dessin de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France, impr. 2007. 127 p.

2. Articles

- BALDY, René. « *Dessin et développement cognitif* ». *Enfance*, janvier 2005, vol. 57. p. 34-44.
- GHESQUIERE-DIERICKX, B. « *Comment dessinent les enfants : évolution du dessin selon l'âge* ». *Enfance*. Tome 14 n°2, 1961. p. 179-183.
- LUQUET, G.H. « *Les bonhommes têtards dans le dessin enfantin* ». *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, p. 684-710.

3. Cours

- DOYEN, Anne-Lise. *Cours de Psychologie du développement et des apprentissages : psychologie du développement et dessin d'enfant*, 2012.
- LEMANS, G. *Cours de biologie*, Université F.Rabelais de Tours, 2006-2007.

B) Les textes officiels et de référence

1. Les textes officiels

Programme de l'école maternelle. Education Nationale. Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 Juin 2008. 39 p.

Programme de l'école maternelle. Education Nationale. Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012. 34 p.

Le socle commun de connaissances et de compétences (Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école). Direction générale de l'enseignement scolaire, 2006. 27 p.

2. Les textes de référence

Découvrir le monde à l'école maternelle : le vivant, la matière, les objets. Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'enseignement scolaire, Académie des sciences – La main à la pâte, Académie des technologies. Collection : Textes de référence, documents d'accompagnement des programmes, 2002. 87 p.

C) Publications électroniques

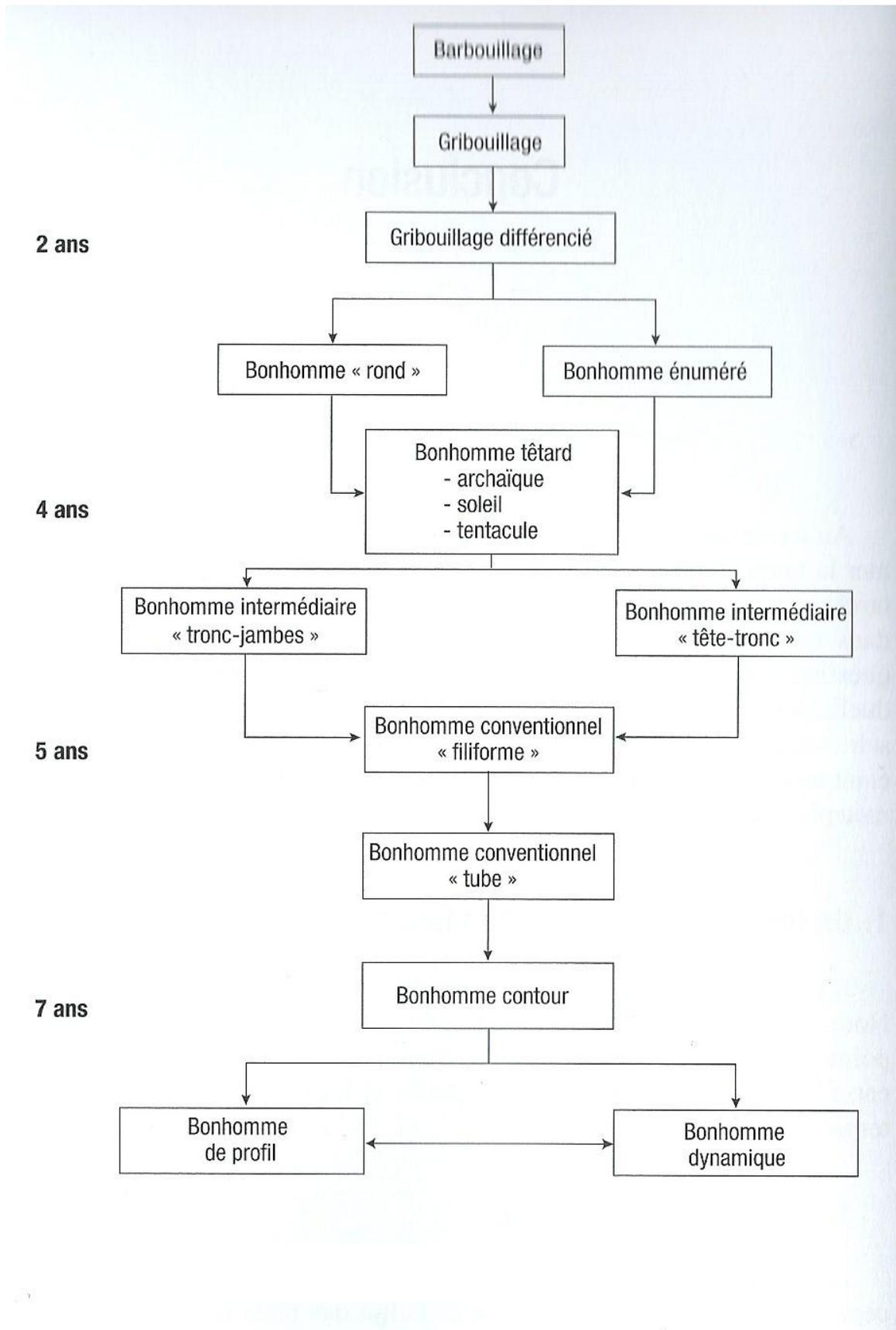
POSTEL, Jacques. *Corps : schéma corporel et image de soi* [en ligne]. Encyclopédie Universalis, date ????. Disponible à l'adresse : <https://budistant.univ-orleans.fr/http/www.universalis.edu.com/encyclopedie/corps-schema-corporel-et-image-de-soi/Schéma corporel>

L'acquisition du schéma corporel chez l'enfant, issue du Grand dictionnaire de la psychologie [en ligne]. Larousse, 1999. Disponible à l'adresse suivante : http://www.cdc.gc.ca/multites_fr.htm

Annexes

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

Annexes I : Fresque de l'évolution du dessin



Annexe II : Du barbouillage au dessin créatif, illustration de l'association entre les types de bonhomme et les âges de l'enfant

Elèves	Nombre d'éléments dessinés	Présence du corps ou non	Membres dessinés	Présence des extrémités	Les doubles traits	Effet de transparence ou non	type de bonhomme
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
TOTAL							
Statistiques en %							

Annexe III : Première grille d'analyse pour une classe et une période

		OUI	NON
1. Type de bonhomme	Bonhomme "rond"		
	Bonhomme "en pièces détachées"		
	Bonhomme "têtard"		
	Bonhomme "intermédiaire"		
	Bonhomme "conventionnel additif"		
	Bonhomme "contour"		
2. Présence des éléments constitutifs d'un bonhomme	Tête		
	Cou		
	Tronc		
	Bras		
	Jambes		
	Mains		
	Pieds		
Nombre d'éléments constitutifs			
2. Présence des détails	Yeux		
	Nez		
	Bouche		
	Cheveux		
	Cils		
	Sourcils		
	Vêtements		
	Extrémités		
	Nombres de doigts		
Nombre de détails			
Nombre d'éléments totaux			
3. Topographie	Bon placement des yeux		
	Bon placement du nez		
	Bon placement de la bouche		
	Bon placement des bras (en haut du tronc)		
	Bon placement des jambes (sous le tronc)		
4. Réalisme	Continuité (éléments non détachés)		
	Proportions		
	Forme réelle des éléments		
	Double trait pour les membres		
	Transparence		

Annexe IV : Deuxième grille d'analyse pour un élève et une période

Questionnaire

1. *Quels sont les domaines disciplinaires que vous abordez durant l'année lorsque vous travaillez sur le schéma corporel et la représentation de soi (numéroté l'ordre dans lequel elles sont traitées) ?*

- | | |
|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Arts visuels | <input type="checkbox"/> Graphisme |
| <input type="checkbox"/> Découverte du monde vivant | <input type="checkbox"/> Langage |
| <input type="checkbox"/> Agir et s'exprimer avec son corps | |

2. *En arts visuels, quelles activités mettez-vous en place pour travailler le schéma corporel ?*

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Empreintes de main | <input type="checkbox"/> Utiliser le dessin comme moyen de représentation |
| <input type="checkbox"/> Empreintes de pied | <input type="checkbox"/> Autres : |
| <input type="checkbox"/> Travail sur le portrait | |

3. *En découverte du monde, quelles activités mettez-vous en place pour travailler le schéma corporel ?*

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Les êtres vivants | <input type="checkbox"/> Découverte des cinq sens |
| <input type="checkbox"/> Les manifestations de la vie | <input type="checkbox"/> Autres : |
| <input type="checkbox"/> Découverte des parties du corps | |

4. *En agir et s'exprimer avec son corps, quelles activités mettez-vous en place pour travailler le schéma corporel ?*

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Motricité (parcours...) | <input type="checkbox"/> Danse |
| <input type="checkbox"/> Activités physiques | <input type="checkbox"/> Autres : |

5. *-vous en place pour travailler le schéma corporel ?*

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Tenue d'un crayon pour écrire | <input type="checkbox"/> Formes géométriques |
| <input type="checkbox"/> Coloriage | <input type="checkbox"/> Adapter son geste à des contraintes |
| <input type="checkbox"/> Frise (ponts, zig-zag, pics...) | <input type="checkbox"/> Autres : |

6. *En langage, quelles activités mettez-vous en place pour travailler le schéma corporel ?*

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Comptine | <input type="checkbox"/> Nommer les différentes parties du corps |
| <input type="checkbox"/> Chanson | <input type="checkbox"/> Autres : |
| <input type="checkbox"/> Jeu de doigts | |

Questionnaire n°1

1. Au cours de la 1^{ère} période scolaire, quels domaines disciplinaires abordez-vous lorsque vous travaillez sur la connaissance du corps (le schéma corporel)?

Si l'un ou plusieurs de ces domaines sont concernés, veuillez cocher la fréquence de leur utilisation pendant la période 1 ?

	1 à 2 fois par période (≈ 1 fois par mois)	3 à 8 fois par période (≈ 1 fois par semaine)	+ de 8 fois par période (plusieurs fois par semaine)	Autre fréquence :
Percevoir, sentir, imaginer, créer				
Découvrir le monde vivant				
Agir et s'exprimer avec son corps				
S'approprier le langage				
Découvrir l'écrit				
Autres :				

2. Pendant la première période, quels sont vos objectifs et les activités qui en découlent pour travailler la connaissance du corps ?

<i>Domaines de l'école maternelle</i>	<i>Vos objectifs</i>	<i>Les activités proposées aux enfants</i>
a) Découverte du monde (le monde du vivant)		
b) Agir et s'exprimer avec son corps		
c) Percevoir, sentir, imaginer, créer		
d) S'approprier le langage		
e) Autres :		

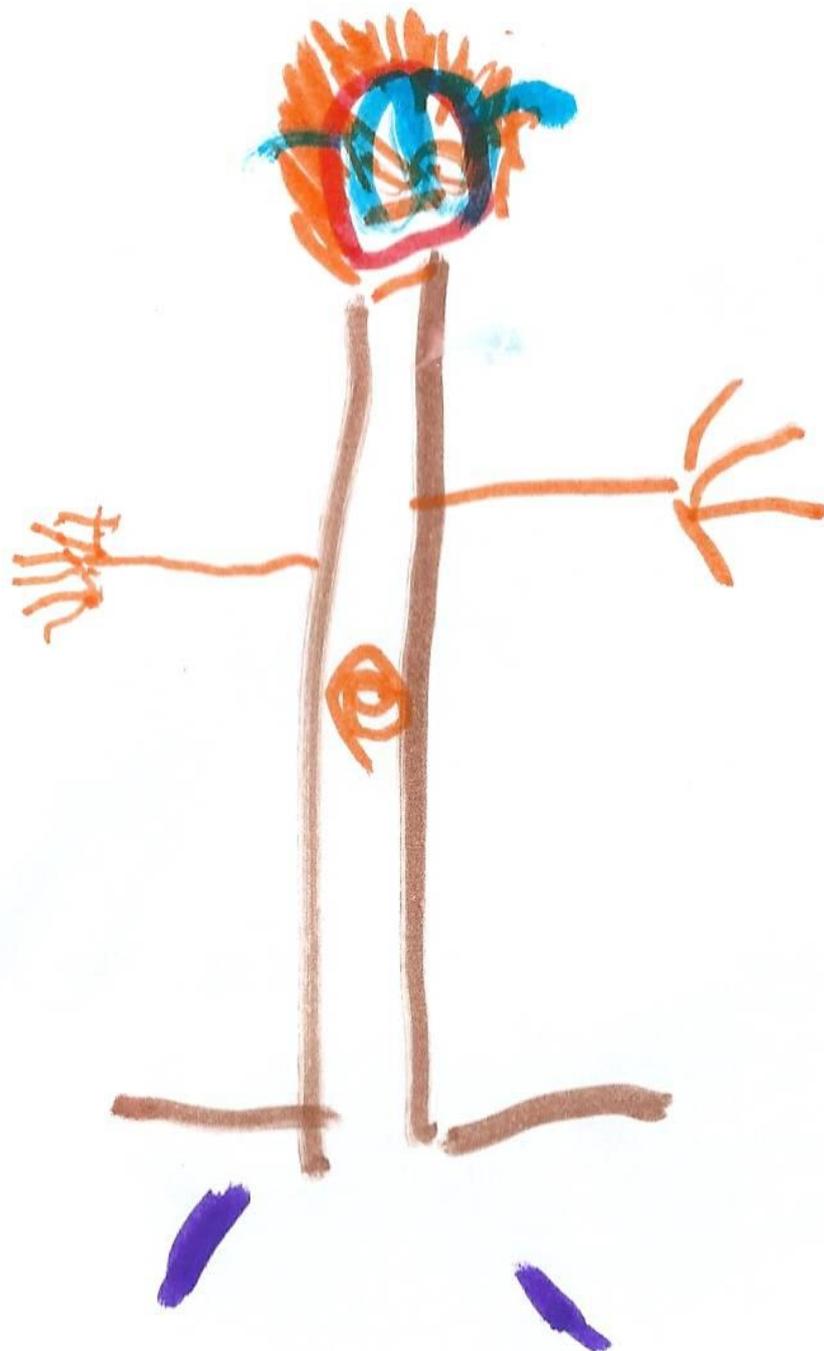
Annexe VI : Questionnaire distribué aux enseignants



Annexe VII : Dessin d'un élève de petite section au mois de novembre



Annexe VIII : Dessin d'un élève de petite section au mois de septembre



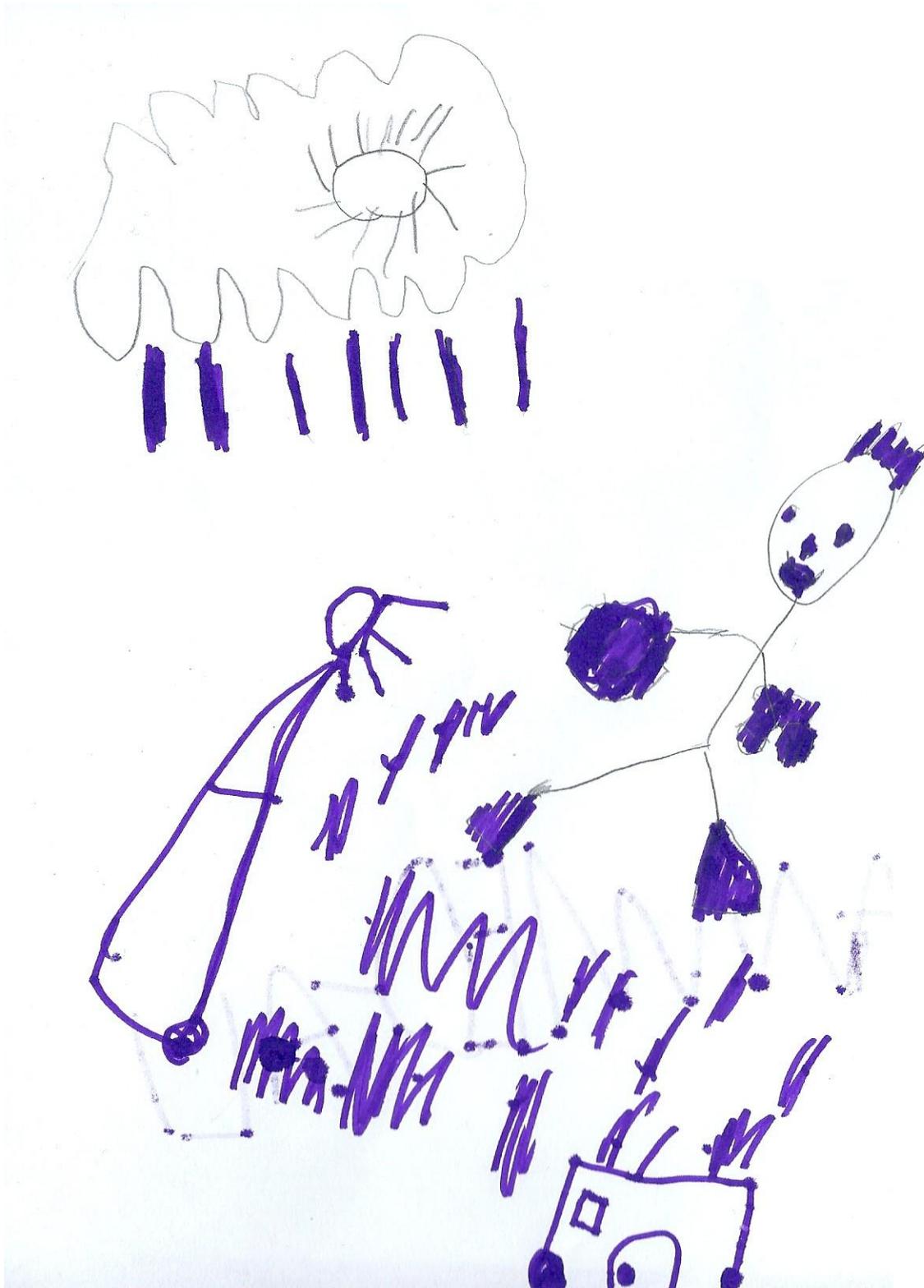
Annexe IX : Dessin d'un élève de moyenne section au mois de novembre



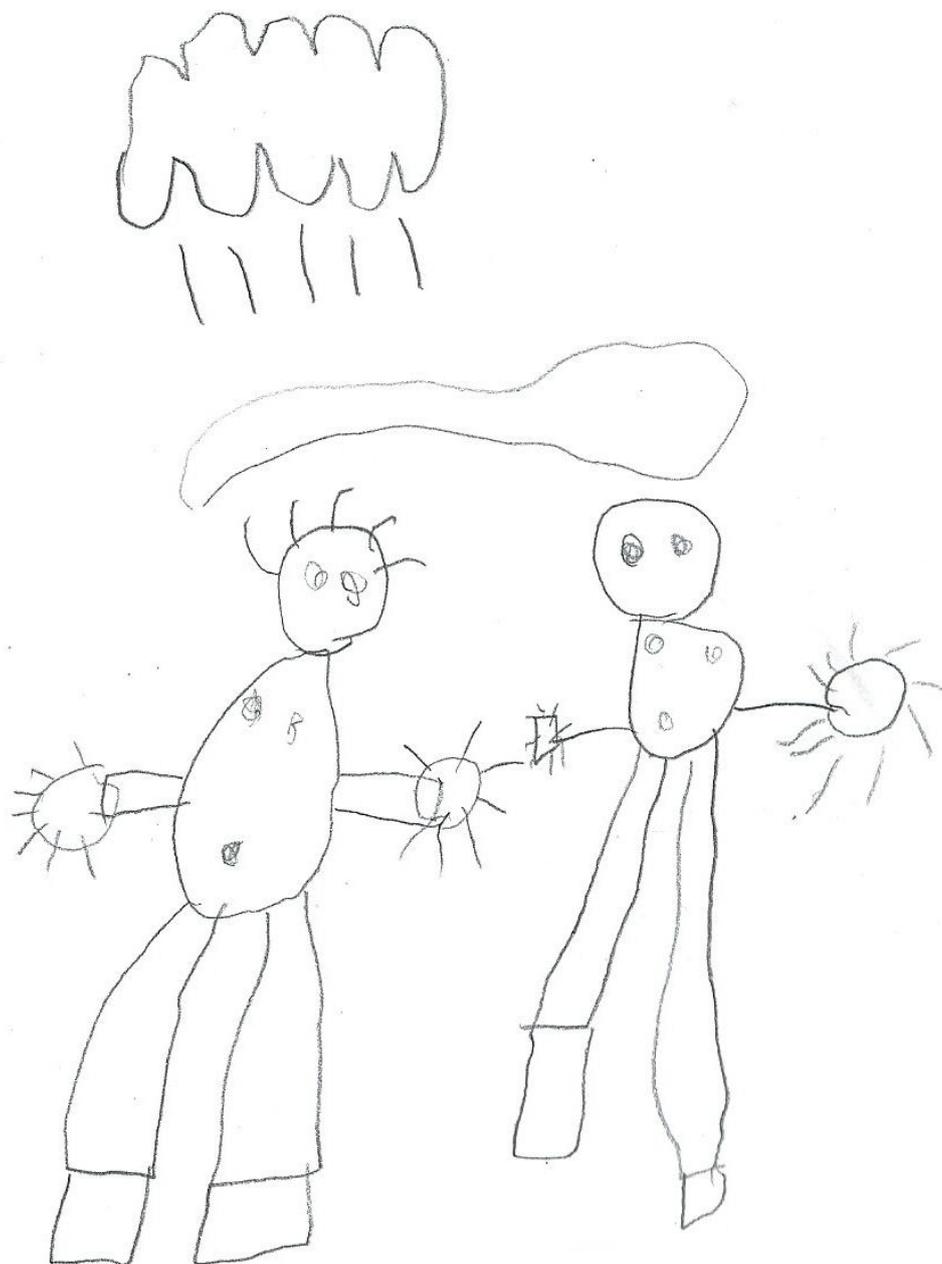
Annexe X : Dessin d'un élève de grande section au mois de septembre



Annexe XI : Dessin d'un élève de grande section au mois de janvier



Annexe XII : Bonhomme « conventionnel additif » de l'élève de grande section
lors du premier relevé



Annexe XIII : Bonhomme « contour » de l'élève de grande section

Lors du deuxième relevé



Annexe XIV : Bonhomme « conventionnel additif » de l'élève de grande section
lors du troisième relevé