Que sais-je ?



LE DESSIN D'ENFANT

Philippe Wallon

puf

QUE SAIS-JE ?

Le dessin d'enfant

PHILIPPE WALLON
Psychiatre
Chargé de recherche INSERM



DU MÊME AUTEUR

SUR LE DESSIN D'ENFANT

Le dessin spontané d'animaux chez l'enfant, Bruxelles, Éditest, 1987.
La figure de Rey, une approche de la complexité, Grenoble, Les Pluriels de psyché, 1998 (ouvrage collectif dirigé avec C. Mesmin).
Le dessin de l'enfant, Paris, PUF, 2000 (3e éd., avec A. Cambier et D. Engelhart ; ouvrage trad. en japonais, espagnol et polonais).

SUR LE PARANORMAL ET LES CHAMPS APPARENTÉS

Montagne lève-toi, l'expérience de la foi, Paris, Le Dauphin, 1990.
Expliquer le paranormal, Paris, Albin Michel, 1996.
Le paranormal, Paris, PUF, 1999, coll. « Que sais-je ? » n° 3424 (ouvrage trad. en italien, tchèque, roumain et polonais).
Guérir l'âme et le corps, au-delà des médecines habituelles, Paris, Albin Michel, 2000 (ouvrage collectif dirigé avec P.-L. Rabeyron et C. Mesmin).
La contagion affective, Paris, Le Dauphin, 2000 (2e éd., ouvrage trad. en polonais).

Avertissement : la petite taille de cet ouvrage ne permet pas tous les développements souhaités. Ceux qui voudront approfondir ces questions pourront lire, du même auteur, *Le dessin de l'enfant* (PUF, coll. « Paideïa »).

ISBN 2 13 051125 2

Dépôt légal — 1re édition : 2001, janvier

© Presses Universitaires de France, 2001
6, avenue Reille, 75014 Paris

INTRODUCTION

Parmi les activités de l'enfant, le dessin est probablement une de celles qui suscitent le plus de curiosité chez l'adulte. Qui n'a pas observé avec amusement ou avec émotion une de ces productions aux couleurs superbes, à la naïveté étonnante, mystérieuses comme un rêve ?

Nous avons voulu, dans ce petit ouvrage, éviter l'ennui de certaines publications scientifiques sur ce sujet, mais également nous tenir à distance d'une observation au premier degré, sans *a priori,* certes, mais sans ouverture sur une réelle connaissance de l'enfant. Nous avons privilégié l'illustration, en couleur pour une forte proportion, pour faciliter l'accès à des propos qui auraient été trop théoriques sans cela, car nous allons tenter une analyse approfondie de documents tels que le lecteur pourra être amené à en rencontrer.

Dans un livre de petite taille, nous n'avons pu examiner la diversité des dessins d'enfant, car elle dépasse toute tentative de classification et de synthèse. Nous avons pioché, çà et là, quelques exemples significatifs, espérant, à partir d'eux, évoquer l'ensemble.

Le dessin est, en fin de compte, une trace, celle laissée par le déplacement de la main sur un support, feuille de papier, buée d'une vitre, sable d'une plage... Le moyen utilisé, crayon ou stylo, feutre ou craie, ou simplement le doigt permet de conserver cette trace longtemps

après que le mouvement a cessé. Cette constatation est évidente quand on observe un griffonnage (fig. 3, plus loin), mais on a tendance à l'oublier devant un dessin plus élaboré. Or, elle conditionne un des aspects de l'analyse du dessin et de sa compréhension. Tout ce qui intervient dans le mouvement de la main, tout ce qui le modifie et l'altère, aura une conséquence sur le dessin : l'environnement, stimulant ou pauvre, l'enthousiasme de l'enfant ou sa fatigue, les troubles, quels qu'ils soient, moteurs, psychologiques ou neurologiques, la qualité du matériel utilisé, etc.

Le dessin est tout d'abord un mode d'expression pour l'enfant, ensuite seulement un moyen de communication. Ainsi, le premier stade du dessin est l'effet d'un crayon balayant la feuille, la perçant à l'occasion. L'enfant change de crayon au gré de sa fantaisie, sans que rien ne semble le justifier. L'adulte procède d'une tout autre manière, même si, comme certains peintres actuels, il mime le griffonnage. Cependant, jamais l'adulte ne se superposera à l'enfant. L'âge marque irrémédiablement le geste, et, même si l'auteur cherche la naïveté, un élément trahira toujours son expérience, sa maturité. Il lui manquera ce « mystère » qui fait la spécificité de l'enfant.

Le dessin doit donc intéresser l'observateur au-delà de ce qu'il est censé représenter. Certes, l'enfant a besoin qu'on trouve « belle » l'œuvre qu'il a réalisée, mais des dessins malhabiles sont souvent plus riches de création que d'autres trop parfaits, souvent stéréotypés.

Le dessin d'enfant surgit au moment où l'enfant parvient à refermer sa main sur un objet et à déplacer celle-ci dans un plan, vers l'âge de 2 ans. Le dessin s'éteint à l'adolescence, quand d'autres moyens

d'expression et de communication sont maîtrisés, le langage en particulier. Le dessin dit « d'adulte » lui fait parfois suite : « Un dessin d'enfant ? disait Picasso. Non, je n'en ai jamais fait. À cet âge, je dessinais déjà comme Rubens ! » Cette boutade est-elle authentique ? Peu importe, elle est significative de cette progression insensible de l'activité enfantine vers l'œuvre mature, transition qui peut se faire très précocement. Trop souvent, cependant, l'adulte déclare, comme pour s'excuser : « Je ne sais pas dessiner. »

Nous allons ici passer en revue quelques aspects du dessin. Le dessin d'enfant est souvent si beau qu'on parle d' « art enfantin ». Est-il pour autant justifié de le comparer, comme on le fait souvent, à l'art des populations dites « primitives », anciennes ou actuelles, de même qu'au retour aux sources de certains peintres modernes ? Puis nous examinerons comment on peut *lire* un dessin, quelles peuvent être les règles de base pour son interprétation, même si l'enfant est probablement celui qui nous informera le mieux sur son œuvre. Nous verrons alors l'évolution du dessin et ses différents stades, tels qu'on les considère actuellement, cela à propos des thèmes les plus courants (personnage, animal...) et nous aborderons les spécificités des dessins qui évoluent moins nettement (arbre, maison...). Nous ferons alors une brève revue des principaux tests de dessin, les classant suivant les cadres habituels : niveau intellectuel (psychométrie), signification affective (abord projectif), développement psychomoteur (étude génétique). Enfin, nous dirons quelques mots de tests de copie de figures géométriques (Figure Complexe de Rey...). Nous parlerons

alors des troubles qui altèrent le dessin, perturbations familiales et sociales, troubles psychologiques, maladies organiques, neurologiques en particulier. Nous traiterons des relations subtiles entre le dessin et le contexte dans lequel il a été exécuté. Les aspects dynamiques, trop souvent négligés, seront examinés, et nous verrons ce qu'on peut dire de leur évolution avec l'âge. Enfin, cadre de recherche récent et riche de perspectives, nous terminerons par le rôle de l'informatique dans le dessin d'enfant.

Certes, il y aurait beaucoup encore à dire, tant sur les aspects esthétiques, pédagogiques que sur les recherches possibles en la matière, mais le cadre limité de cette collection nous oblige à trancher et à laisser de côté bien des éléments de ce domaine si vaste et stimulant qu'est le dessin chez l'enfant.

Chapitre I

L'ART ENFANTIN, UN ART PRIMITIF ?

La qualité de certaines productions de l'enfant les fait se rapprocher de celles de l'adulte, et on parle alors d' « art enfantin ». On les examine volontiers à la lumière de l'art des « primitifs » anciens ou actuels. Or, il n'est qu'à comparer les dessins de l'enfant à des dessins, préhistoriques par exemple (comme celui des cavernes de Niaux, ci-dessous), pour voir immédiatement la différence. Malgré la pauvreté de moyens, le rapprochement n'a guère de sens. Le tracé, même linéaire, de nos ancêtres est très proche des grandes œuvres de la peinture classique. Certes, bien des peintres modernes (Klee, par exemple) ont un tracé si épuré



Fig. 1. — Art ancien « Le grand bison blessé »
Caverne de Niaux (Ariège) (dessin de l'auteur)

qu'on pourrait le confondre avec des dessins d'enfant ; cependant l'examen, même peu approfondi, montre la précision extrême du tracé adulte. Certains peintres, comme Miro ou encore Mathieu, ont feint la naïveté dans leurs taches de couleur, mais une construction précise de l'espace graphique apparaît sous-jacente, qui n'existe pas chez l'enfant.

Une autre différence majeure se situe sur un plan historique. Le dessin d'enfant se situe dans l'évolution d'un sujet, celui de l'adulte dans l'évolution de l'Homme, de la civilisation. Ainsi, on retrouve l'œuvre



Fig. 2. — Giovani Franacescho Caroto (1480-1555), « Fanciullo con Pupazetto » (le garçon et le petit bonhomme), musée du Castelvecchio, avec l'aimable autorisation du musée de Vérone.



Fig. 3. — Griffonnage (fille, 2 ans 9 mois).

enfantine à l'identique, quelle que soit l'époque (comme le montrerait la figure 2). Si l'enfant préhistorique avait laissé des traces, il est fort à parier que nous pourrions les confondre avec celles des enfants actuels. L'œuvre d'art, elle, s'inscrit, dans une culture qui n'a cessé de varier avec le temps.

Parler d'art enfantin pose en outre deux types de problèmes. Le premier est de privilégier le « beau dessin » sur celui qui est créatif. Or, ce dernier, malheureusement, est souvent malhabile, voire laid dans ses hésitations et ses maladresses (voir, plus loin, la fig. 18). Et, pourtant, c'est dans ces hésitations et erreurs que se mûrit progressivement le dessin. La seconde difficulté est d'observer le dessin avec des yeux d'adulte et de vouloir réduire la production de l'enfant à ce que nous pouvons comprendre. Le griffonnage peut apparaître incompréhensible, à un moment où l'enfant a besoin d'être particulièrement encouragé. Nous pouvons, malgré nous, gêner l'enfant quand il cherche à développer une voie d'expression originale.

Le dessin d'enfant ne ressemble pas aux productions de l'adulte. Il s'appuie sur certaines règles, qui ne sont pas toutes élucidées, loin de là, mais qu'un Georges-Henri Luquet, dès 1927 (dans son classique *Le dessin enfantin*), a commencé à découvrir au début de ce siècle. Il a énoncé plusieurs éléments, qui restent encore profondément ancrés dans notre façon de voir le dessin. Il s'est appuyé sur la notion de « réalisme ». Le dessin abstrait, dit-il, est étranger à la pensée de l'enfant. Toute œuvre enfantine est donc censée représenter quelque chose, un élément de la réalité qui l'entoure. Il a décrit ainsi un certain nombre de stades (dans l'ordre : le « réalisme fortuit », qui débute avec

le griffonnage ; le « réalisme manqué » ; le « réalisme intellectuel » ; le « réalisme visuel »), dont seuls les deux derniers nous retiendront ici. Le *réalisme visuel,* comme son nom l'indique, est supposé reproduire la réalité telle qu'on la voit. Par contre, dans le *réalisme intellectuel,* l'enfant dessine ce qu'il sait. C'est à ce stade que nous allons voir les particularités sans doute les plus intéressantes du dessin.

Mais, auparavant, étudions un exemple des tout premiers stades, le griffonnage (fig. 3). Ce dessin ne révèle pas encore une intention représentative (même si l'enfant accompagne parfois ce type de dessin d'un commentaire explicite). Il traduit cependant les premiers aspects psychomoteurs du dessin. L'enfant y élabore la méthode sur laquelle il s'appuiera par la suite. Au centre, une ligne circulaire fermée très correcte (« cercle »), autour de laquelle cette petite fille a tenté plusieurs lignes approximativement rectilignes, révélant d'ailleurs sa plus grande difficulté à opérer une translation qu'une rotation. Diverses lignes aux formes impossibles à décrire par les mots soulignent un enfant qui cherche une « grammaire » (comme le disait Arno Stern), une manière d'articuler ensemble les mouvements.

Le dessin va donc évoluer d'une manière qui nous apparaîtra de plus en plus lisible, sans pour autant perdre toutes ses spécificités. Le « réalisme intellectuel » de Luquet renvoie à ces caractères qu'on retrouve d'ailleurs souvent dans le dessin des peuples archaïques. Ce stade est caractérisé par un certain nombre d'éléments dont on retiendra ici le *rabattement* et la *transparence,* et le traitement symbolique de l'espace et du temps.

Le *rabattement* (fig. 4) repose sur un principe simple : le dessin est constitué comme une carte de géographie dont les éléments verticaux sont présentés comme s'ils étaient vus de face. Le village est imaginé avec des rues et des carrefours, mais chaque maison est dans l'axe de la rue, ce qui rend la perspective problématique. Plus curieux encore, les personnages sont représentés de la même façon, ils s'inscrivent dans le tracé du chemin, comme si on les voyait de derrière (en perspective sur le chemin qu'ils empruntent). Enfin, notons l'arbre en bas et à gauche, vertical, hors du plan ! L'enfant a évoqué la réalité qu'il connaissait, il n'a pas cherché à la représenter suivant nos règles d'adultes, ce qui n'est pour lui que de simples convenances.

La *transparence* (fig. 5) est tout aussi caractéristique : dans cette représentation de la fête de Noël, l'enfant montre une maison comme si elle avait perdu ses murs. La scène est apparemment statique, mais elle peut se lire comme une bande dessinée : l'espace et le temps sont figurés par la disposition des éléments dans la feuille, leur place est chargée de signification, elle est « symbolique ». Cette *juxtaposition des éléments narratifs* est d'ailleurs retrouvée dans des œuvres anciennes (où l'on voit, comme à Ravenne, le même personnage représenté plusieurs fois, aux différents stades de son action). Le Père Noël, personnage principal, est au centre de la feuille. Il a laissé son chariot tiré par des rennes (en haut) et se dirige vers la maison. L'enfant n'est pas représenté mais seulement suggéré par la présence de son lit, comme s'il n'osait pas être là (est-ce la « pensée magique », crainte que le dessin n'obère la réalité qu'il soit privé de cadeau ?).



Fig. 4. — Le *rabattement* (fille, 5 ans 11 mois).



Fig. 5. — La *transparence* (garçon, 7 ans 7 mois).

Deux aspects du « réalisme intellectuel » de Luquet.

La fête est évoquée par le sapin, comme l'hiver l'est ici par un bonhomme de neige. Les cadeaux sont placés dans la main du nounours et dans la hotte du Père Noël. On note enfin l'étoile filante, supposée avoir amené les Rois mages auprès de la crèche. Ce récit est donc, on le voit, fort complet.

On peut enfin remarquer dans ce dessin, autre caractère fondamental, la *disproportion des éléments représentés* : le Père Noël est aussi grand que la maison, ou presque.

Nous avons noté dans ces deux dessins l'*absence de perspective* et la non-coordination des plans les uns par rapport aux autres, du moins celle que nous représentons depuis la Renaissance. Doise-Frésard[1] a fait à ce sujet une intéressante étude (fig. 6). Il s'agit d'enfants de 11 ans à qui elle a demandé de représenter une route qui va très loin. Le premier dessin (en haut) symbolise l'éloignement par la longueur du trait. Après un enseignement constitué par la visite d'un musée et l'explication d'un professeur, ce même enfant a dessiné la perspective suivant le mode de l'adulte actuel (en bas). Le délai très court entre les deux passations ne peut rendre compte d'une maturation psychoaffective, mais seulement d'un changement dans les modes de représentation, une évolution purement « conceptuelle », à la manière dont on l'a vu se dérouler au travers des siècles dans la peinture occidentale.

Le dessin peut être très plaisant à l'œil, et la fantaisie de l'enfant dépasse souvent toute vraisemblance.

1. Ce travail a été publié dans Anzieu *et al.* (1996). Voir aussi M. T. Doise-Frésard, Étude génétique sur la représentation de l'éloignement, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 1985, 4-5, 179-182.

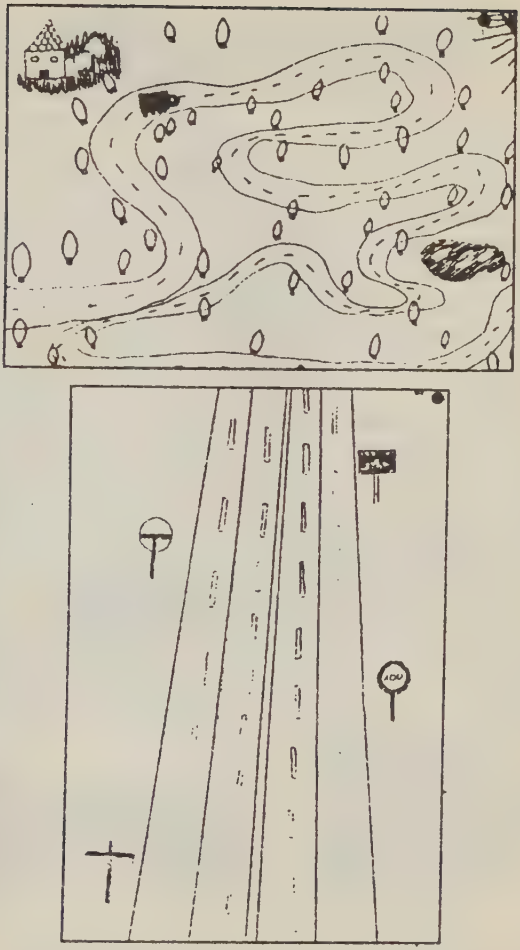


Fig. 6. — « Un chemin qui va très loin »,
la perspective avant et après un enseignement artistique
(Doise-Frésard, 1996).

La couleur est un élément fondamental chez le jeune enfant. Avec l'âge, il utilisera moins de variété, jusqu'à se limiter à une seule couleur. Voici deux dessins dont les couleurs sont agencées dans un propos essentiellement décoratif : le premier (fig. 7) est d'une petite fille de 8 ans et demi, le second est (fig. 8) d'une autre fille de 6 ans et demi. Paradoxalement, c'est l'enfant la plus jeune qui a exécuté le meilleur dessin. Ces dessins rappellent que, spontanément, l'enfant aime dessiner et il apprécie que cela se voie. Il est très sensible à l'effet esthétique, d'autant plus que, ici encore, la vraisemblance ne l'embarrasse pas.

Le dessin d'enfant peut donc constituer une forme d'art, mais on ne doit pas oublier qu'il est avant tout un mode d'expression et de communication, indispensable à l'enfant tant qu'il ne maîtrise pas les autres, le langage en particulier. L'attention toute particulière qu'il met à le réaliser souligne, si besoin était, combien sa place est importante dans sa maturation psychologique. On peut d'ailleurs penser qu'avant la diffusion du papier et de moyens simples pour écrire, au XIX^e^ siècle, l'enfant éprouvait tout autant le besoin de dessiner, mais qu'il le faisait sur le sable, la poussière des chemins ou avec de petits cailloux. Il n'en est presque rien resté, sauf dans certaines familles aisées (royales en particulier).



Fig. 7. — Oiseau multicolore (fille, 8 ans 6 mois).

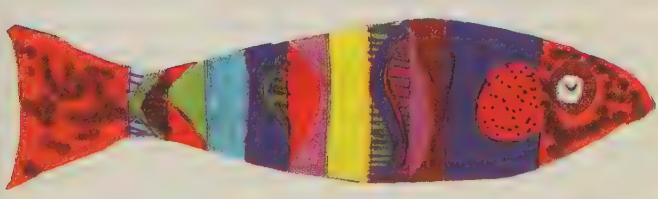


Fig. 8. — Poisson multicolore (fille, 6 ans 6 mois).

Chapitre II

LIRE UN DESSIN D'ENFANT

L'enfant utilise le dessin comme un langage. Aussi peut-on le « lire ». Encore faut-il connaître quelques règles simples. Mais, comme toute autre forme d'art, il importe de laisser, en premier lieu, surgir notre émotion : même si nous n'avons aucune connaissance du dessin, le dessin nous parle. Nous en avons réalisé durant de longues années, il nous en reste des traces, mais il nous faut retrouver cette âme d'enfant, tolérer les imperfections du trait ou de la couleur. Nous devons sentir, derrière ces défauts, le plaisir que nous avions eu, en d'autres temps, à diriger le crayon, le pinceau ou simplement le doigt, pour réaliser des taches de couleur, des contours, puis de véritables œuvres d'art.

Comme nous l'avons dit, il est très important d'avoir une attitude positive à l'égard de l'enfant, car son goût pour le dessin est fragile, surtout à mesure qu'il grandit. Devant une absence de curiosité de notre part, il aura tôt fait de privilégier d'autres modes d'activité. Il est sollicité de partout – mais souvent par des loisirs moins créatifs que le dessin, quoi qu'on puisse en dire. À l'inverse, s'il suscite notre intérêt, nous verrons sa production augmenter, se diversifier et constituer un mode d'échanges riche et constructif pour lui et pour nous.

Nous ne pouvons guère nous appuyer sur l' « analyse » du dessin pour le lire. Descartes en a défini les principes : découper ce que nous percevons en morceaux suffisamment petits pour être relié à ce qui est connu. Avec un dessin, une telle méthode nous fera perdre, en grande partie, son intérêt et sa signification. Le dessin, contrairement à l'œuvre de l'adulte, ne repose pas sur de strictes règles de construction. L'enfant, tout comme le primitif, développe son dessin sans faire d'esquisse ni de tracé préparatoire. Il procède d'une manière globale, émotionnelle, et ignore la géométrie. Comme lui, nous devons mettre en éveil tous nos modes de perception, sensoriels, sensitifs... et tenter d'en tirer un message. Ainsi, certains dessins « sentent mauvais » d'emblée (voir, plus loin, le chapitre V sur la pathologie), alors que d'autres respirent la joie de vivre, comme, heureusement, beaucoup de ceux que nous allons voir maintenant. Nous avons cependant souvent du mal à dire pourquoi l'un nous plaît et pas l'autre. Même le spécialiste, psychologue, psychiatre, neurologue, médecin ou éducateur... qui a l'expérience et connaît les critères distinctifs restera parfois perplexe ou inquiet sans pouvoir aller plus loin.

Nous devons procéder avec prudence, et ne pas laisser notre intuition s'emballer, surtout si l'enfant est en contact avec nous et pourrait être atteint par notre réaction. Nous éviterons de prononcer un jugement tranché, de comparer aux productions d'autres enfants, car la déception n'est jamais très loin chez l'enfant, et il a besoin de notre encouragement.

Comment lire un dessin

La couleur ayant une grande importance dans le dessin de l'enfant, nous allons travailler sur des illustrations qui ont permis d'en préserver l'essentiel, même si l'éclat et le brillant des couleurs est difficile à rendre avec l'imprimerie. Prenons le dessin (fig. 9)



Fig. 9. — Bonhomme, maison et arbre (fille, 5 ans).

d'une petite fille de 5 ans, qui groupe les thèmes habituels de l'enfant, personnage, maison, arbre, fleur ainsi que le soleil. Ce dessin semble d'emblée appartenir à la « normalité ». Il est gai, coloré et sans aucun des signes évocateurs de la pathologie.

Premier point, essentiel : la feuille est bien couverte, mais sans excès. Il existe de nombreux espaces libres.



Fig. 10. — Oiseau, arbre... (fille, 6 ans).



Fig. 11. — Usage de la couleur (garçon, 4 ans).

L'espace est utilisé de manière adéquate, ni trop, ni trop peu. Un dessin ramassé sur le bord inférieur de la feuille, laissant un grand espace libre, n'est pas de bon aloi (inhibition, timidité ; voir chapitre V). À l'inverse,

une feuille couverte jusqu'à l'excès n'est pas très favorable (tendance phobique...), ce que nous appelons le « bourrage » (voir, plus loin, les figures 29 et 32). Enfin, l'enfant utilise les couleurs par grands à-plats, sans nuances, du moins quand il emploie des crayons ou des feutres (sauf plus tard, à l'adolescence). Ces couleurs sont cernées d'un trait.

Comme nous l'avons vu plus haut, l'enfant ignore la perspective : tous les éléments sont présents sur le même plan. La feuille est utilisée comme élément du dessin, et ses bords prennent une signification : en bas, la « ligne d'herbe » signe le sol, en haut parfois (mais non ici) une ligne bleue est dite « ligne de ciel ». Second point fondamental, l'absence d'échelle : tous les éléments sont montrés selon des tailles certes évocatrices (personnage plus petit que la maison, fleur plus petite que tous les autres éléments, arbre plus grand que le reste...) mais ils ne respectent pas la réalité. La taille de la tête et des mains est disproportionnée par rapport au corps du personnage. La hampe du drapeau et la cheminée suivent les pentes de la maison et non la verticale, cela est très significatif et fréquent.

Le dessin d'enfant est essentiellement symbolique. Chaque élément est porteur de signification. Il résume à lui seul une réalité parfois complexe : la maison ne comporte qu'une porte et surtout une seule fenêtre. De même, il suffit à l'enfant de « signifier » la porte par son bouton, la fenêtre par sa division en hauteur et le rideau, la cheminée par sa fumée. Tout cela est symbole : la fumée n'est pas celle du chauffage, car le grand soleil évoquerait plutôt l'été.

La réalité est vécue d'une manière presque animiste, on voit parfois des « maisons-visages » (cf. plus loin la

figure 24), plus fréquemment un soleil avec yeux et bouche. Certes, l'enfant ne perçoit pas d'esprit identifié, mais il établit avec eux une relation presque « humaine », leur prêtant une âme, il établit avec elle une relation qui ne serait pas loin de celle qu'il a avec son entourage. L'enfant joue, et son dessin reflète ce côté ludique. Tout est sujet à « dérision » : les rayons du soleil, des traits terminés par des boules colorées, font rire l'enfant quand il les exécute.

Dans le dessin d'une fille de 6 ans (fig. 10, p. 21), nous retrouvons des éléments assez comparables, sauf qu'ici les propositions sont encore plus bafouées (oiseau et papillon plus grands que la maison). Nous voyons bien les éléments dudit « réalisme intellectuel ». Les roues de la voiture sont munies de rayons, ce que l'enfant n'a probablement jamais vu dans la réalité (seules quelques voitures de luxe en étaient munies, et encore seulement avant dans les années soixante), mais ils signifient « roue », à l'instar de celles des voitures à cheval. Si les marguerites sont assez réalistes, l'oiseau ne peut appartenir à aucune espèce connue et ses couleurs sont ordonnées par un seul souci esthétique. Notons la serre à fleurs, figurée d'un seul trait, tout à fait évocatrice. Enfin, le dessin du papillon reflète un apprentissage stéréotypé.

Le caractère inventif de l'enfant s'exprime bien dans le dessin, même sur le personnage pourtant très influencé par l'apprentissage. On le voit dans la figure 11 (p. 21) dans les détails d'exécution, en particulier dans l'usage de la couleur. L'enfant s'est appliqué sur le dessin de la robe, qu'il a réalisé d'une manière très personnelle : la même ondulation est reprise avec trois couleurs différentes.



Fig. 12. — Le skieur (fille, 4 ans 11 mois).

Parfois, cette créativité se voit dans l'attitude du personnage comme, par exemple, le dessin d'un skieur (fig. 12), exécuté par une fille de 4 ans 11 mois. Le thème est immédiatement identifiable, mais le souci de représenter l'emporte sur le reste : les bâtons de ski sont ornés de rondelles dont la taille serait celle de boulets ! À l'inverse, l'enfant révèle sa maladresse à propos des skis, qui sont présentés de face, d'une manière peu évocatrice. Quant au vêtement, il ne s'agit pas d'une combinaison mais d'une robe, pour évoquer la féminité.

Pour déceler l'inventivité de l'enfant, il faut la laisser s'exprimer librement, et alors elle confine à la fantasmagorie. C'est l'aspect « projectif » qui, alors, domine : l'enfant « projette » à l'extérieur, sur la feuille



Fig. 13. — La sorcière noire (garçon, 4 ans).



Fig. 14. — Les auras (garçon, 4 ans).

de papier, les sentiments qui l'occupent intérieurement. Certes, tout dessin est projectif puisqu'il permet à l'enfant d'exprimer ce qu'il ressent, mais certains thèmes sont plus propices à cette expression, surtout si l'enfant le choisit lui-même. C'est le cas de deux dessins, dont le premier (fig. 13) représente, suivant les dires de l'enfant, « une sorcière qui envoie ses forces dans le ciel et le bonhomme [en rose, à gauche] vient pour la combattre à l'aide de la pluie ». Le dessin est conçu à la manière d'une bande dessinée, dont les bulles portent un fil les joignant à la bouche qui parle. La sorcière répand la noirceur dans le ciel, alors que l'autre personnage couvre ce noir par du bleu (« surplomber », ici, signifie « le fait de vaincre »).

Ailleurs, l'imaginaire de l'enfant prend un tour presque abstrait, même si l'abstraction pure, au sens de l'adulte, n'existe pas dans le dessin d'enfant. Du même sujet et au même âge, le dessin (fig. 14) représente un arc-en-ciel (au centre) protégé par la pluie (en bleu) des « saletés » qui l'agressent (en orange). La pluie, dit-il, crée un « champ de forces ». On retrouve ici une interprétation, certes maladroite, des séries télévisées, ce qui montre, si besoin était, l'influence qu'elles ont sur le vécu de l'enfant.

En résumé, devant le dessin d'un enfant, il nous faut oublier ce que nous savons et nous laisser bercer par la poésie sans nous préoccuper que l'œuvre respecte les critères de l'adulte. Cependant, cette naïveté « voulue » chez l'observateur ne doit pas se faire à l'aveugle. Pour bien lire un dessin, nous devons connaître les conditions de l'exécution du dessin. Nous verrons plus loin (chap. VI) le résultat de l'influence extérieure, qui a souvent tendance à altérer

le dessin. Certains dessins sont si « beaux » que je m'interroge souvent sur la part propre de l'enfant. J'ai ainsi le souvenir d'un prix reçu par une petite fille qui n'avait que partiellement réalisé son dessin. La « patte » de l'adulte se voyait, comme une évidence, dans le style – ce qui m'a d'ailleurs été confirmé !

Le dessin libre est le plus intéressant, surtout s'il le réalise sans surveillance ni attente du résultat par l'adulte. Mais la créativité de l'enfant ou son besoin de liberté est souvent tel que, même dans des conditions contraignantes, il parvient à s'exprimer et à produire des merveilles qui font notre stupéfaction.

Chapitre III

L'ÉVOLUTION DU DESSIN D'ENFANT

L'étude précise et générale de l'évolution du tracé est, malgré l'apparence, assez récente. En effet, le dessin se modifie avec l'âge mais il le fait d'une manière si complexe qu'aucune classification n'apparaît encore satisfaisante. De plus, cette évolution se fait d'une manière différente suivant les thèmes. Certes Luquet, dès 1913, en avait donné les grandes lignes, mais il n'était pas vraiment entré dans les détails d'exécution. Si on cherche à étudier de manière fine la maturation du tracé, probablement est-ce le personnage, et accessoirement l'animal, qui permettent le mieux d'appréhender les différents stades par lesquels passe le dessin. Nous ne pourrons donc donner ici que les grandes lignes de cette évolution, et renvoyons, pour les détails, à des ouvrages plus importants (tel celui de Greig, 2000).

Par souci de simplification, on traite généralement d' « évolution » les seuls changements du dessin mesurables et interprétables comme des *stades* distincts. Certes, l'évolution de certains thèmes, comme la maison ou l'arbre, sont si complexes qu'on est amené à envisager cette évolution au travers des innombrables variations du dessin, même s'ils sont souvent difficiles à classer. Pour éviter de trop nous répéter, nous

n'allons étudier dans ce chapitre que le personnage et l'animal, reportant les autres thèmes au chapitre suivant. On verra d'ailleurs que l'analyse de l'arbre et la maison reflète moins cette évolution que d'autres aspects, la valeur projective du dessin, sa signification émotionnelle...

Avant d'étudier l'évolution du tracé, il convient de rappeler la distinction faite par Osterrieth et Cambier (1976) entre l'*utilisation* du dessin et sa *description*. En effet, les travaux les plus connus sur le dessin, ceux qui ont conduit à une grille de cotation, s'intéressent moins à cette description qu'à une utilisation, la mesure du QI, par exemple, comme Goodenough et ses successeurs, avec le « Test du bonhomme ». À l'inverse, les travaux cherchant à décrire le dessin aboutissent à des modes de cotation complexes, souvent peu utilisables sur le plan pratique. Ainsi, Machover (1949) s'intéresse à décrire le dessin, mais ni elle-même ni ceux qui ont repris son travail (Abraham, 1963 ; Osterrieth et Cambier, 1976) ne sont parvenus à tirer de ses observations une grille aisée à utiliser. Nos propres travaux s'inscrivent dans le second groupe et notre grille est complexe[1], même si elle a standardisé et quelque peu simplifié les modes de cotation d'Osterrieth et de Cambier.

Le premier stade du dessin est ce qu'on appelle le « griffonnage ». Comme le montrent bien Greig (2000, p. 20) et la figure 15, celui-ci n'est pas simplement un crayonnage sans ordre ni méthode, il reflète la progressive maturation de l'enfant et l'évolution de ses moyens, tant moteurs que psychologiques – s'il est pos-

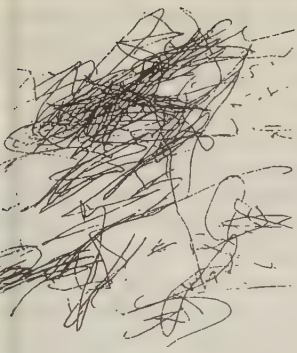
1. Cf. Wallon, 1987.

sible d'opérer une distinction entre ces deux plans. Dans un premier temps (fig. 15-1), l'enfant de 2 ans couvre la feuille de mouvements alternatifs. L'orientation de ces mouvements varie suivant différents axes couvrant quasiment toutes les directions du plan. On décèle l'amorce de courbes, qui vont au-delà d'un simple aller et retour du poignet. On voit aussi des lignes rectilignes, qui indiquent la possibilité d'une translation contrôlée. Dans le second dessin (fig. 15-2) un autre enfant du même âge présente ce qui pourrait constituer le stade suivant, avec des courbes déjà bien fermées à côté de griffonnages équivalents aux précédents. Les deux autres dessins, en bas, révèlent une évolution importante. Le dessin (fig. 15-3) n'est plus composé que de courbes qui révèlent une véritable organisation, l'amorce de « visages » avec des points et des traits évoquant nez et yeux. Les cheveux, aussi primaire qu'en soit le tracé, sont eux aussi parfaitement reconnaissables. Le quatrième dessin (fig. 15-4) souligne une maturation du contrôle œil-main. Tous les gros points sont à l'intérieur du cercle et de plus petits ont été placés très exactement sur la ligne de circonférence, témoignant avec précision de l'intention de l'enfant. Nous sommes d'ailleurs arrivés à l'âge de l'apparition du « bonhomme ».

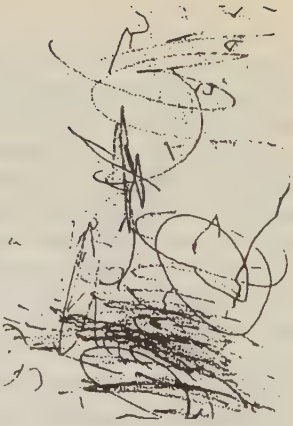
La suite de l'évolution du dessin ne peut valablement être étudiée que thème à thème. Nous allons commencer par le plus classique, le dessin du personnage.

Dessin du personnage, dessin de l'animal

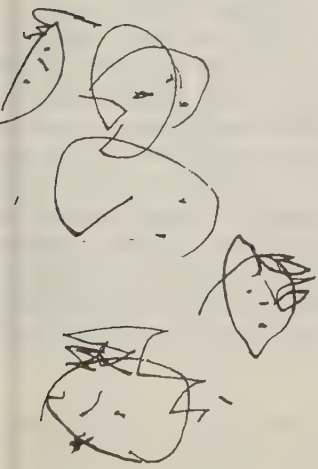
Le dessin du personnage est si classique que nous n'avons pas besoin de le présenter. Le dessin de



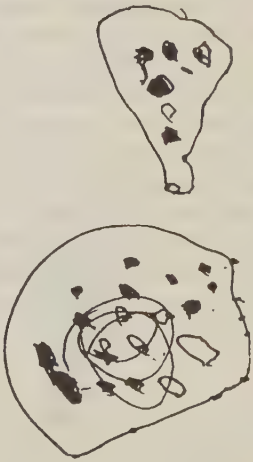
(1) Variété des traces (fille, 2 ans).



(2) Premières courbes (garçon, 2 ans).



(3) Ébauche de visages (fille, 2 ans 4 mois).



(4) Contrôle œil-main (fille, 3 ans).

Fig. 15. — Évolution du griffonnage.

l'animal est rare dans la production de l'enfant. Et seuls quelques tests peu diffusés le prennent en considération. Pourtant, ce thème est riche d'enseignement. En effet, l'animal est dessiné en utilisant les mêmes techniques que pour le personnage, comme nous allons le voir. Une recherche menée à Montréal (Canada) sur 1 100 enfants nous a permis de constater une évolution globale en termes de « total de points » équivalente entre le test de Goodenough et une grille construite sur le même mode[1]. De plus, grâce à l'absence de vêtement, le dessin de contour évolue d'une manière beaucoup plus régulière. Enfin, la tête de l'animal n'évoquant pas un ovale, l'ensemble du tracé évoluera d'une manière plus homogène que celle du personnage, où la tête reste longtemps dessinée par un cercle, forme de dessin archaïque.

La comparaison entre ces deux thèmes montre, avec une grande clarté, les principaux stades évolutifs du dessin. Ces dessins passent successivement par trois grandes « formes » (fig. 16). À gauche, un dessin additif, les éléments géométriques sont ajoutés les uns aux autres. Elle est dite « rapportée », en ceci que l'enfant rapporte les extrémités du nouveau trait à un trait préexistant, comme s'il avait besoin de s'appuyer sur un élément déjà réalisé pour progresser. L'enfant n'a pas besoin d'anticiper les éléments suivants pour construire son dessin ; on peut dire qu'il n'y a aucune « préméditation » dans cette méthode.

1. Ph. Wallon, L'évolution du dessin d'enfant ayant pour thème le dessin d'animal, étude systématique de 3 500 dessins, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 1982, 30, 3, 111-124. Voir aussi Wallon, 1987 et 2000.

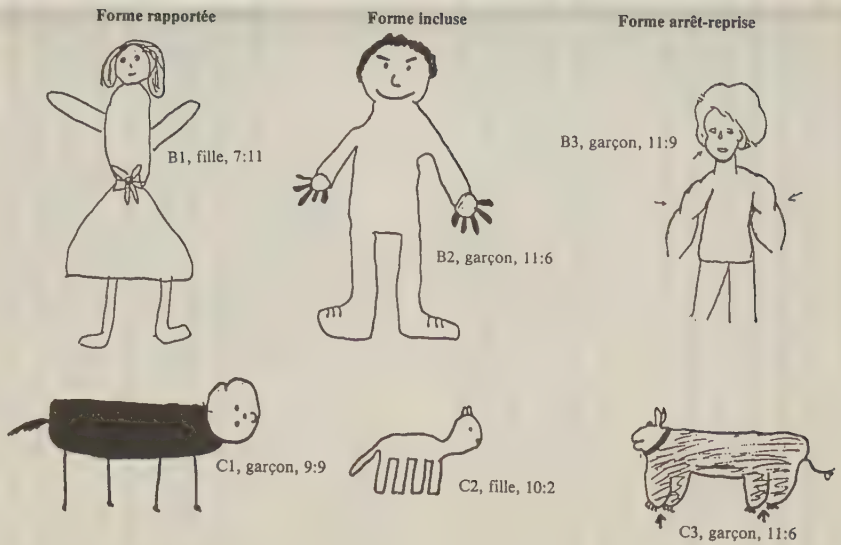


Fig. 16. — Les trois formes
pour le dessin du personnage et du chien.

Le stade suivant (au centre) a été décrit par Goodnow (1977) comme l'*embracing line,* expression traduite en français par « tracé inclus », car l'ensemble des éléments du dessin sont inclus dans un même trait non géométrique. Ici, l'enfant doit anticiper la place des éléments du dessin, au risque de déformations importantes, des « rattrapages » (fig. 17), pour retrouver le trait initial. On pourrait donc parler de « préméditation des éléments ».

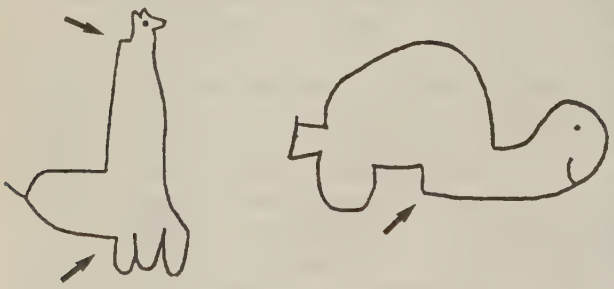


Fig. 17. — Le « rattrapage » (flèches).

Le dernier type de tracé (à droite) est dit « forme arrêt-reprise », car il se caractérise par l'arrêt du trait « en plein champ », le trait étant repris ailleurs et venant rejoindre le précédent sans lacune ni croisement. Ici, non seulement l'enfant doit prévoir la place des éléments mais aussi celle du trait, et ce avec une grande précision (il y a ici « préméditation du trait »). Les petites flèches sur la figure indiquent quelques points caractéristiques de cette forme. À l'inverse des précédentes, cette forme permet la prise en compte de la perspective et les éléments masqués.

Nous verrons au chapitre VII, sur la dynamique du dessin, que derrière ces trois formes se cachent des méthodes très diverses. Cependant, le caractère spécifique de chacune (des lignes géométriques rapportées les unes aux autres, l'inclusion des éléments dans un trait de contour continu, l'arrêt et la reprise du trait) constituerait une sorte de code de base pour le dessin. Il s'agit de schèmes conceptuels simples, dont la combinaison et la sophistication permettront plus tard le tracé de l'adulte.

À côté de ces trois grands stades, il existe des types de dessins plus rares et qui semblent être des modes préparatoires à ces grandes formes. La figure 18 en montre quelques-unes. Sur la ligne du haut, nous avons figuré différents types de « formes rapportées primitives ». Dans les dessins précoces, la tête est sou-

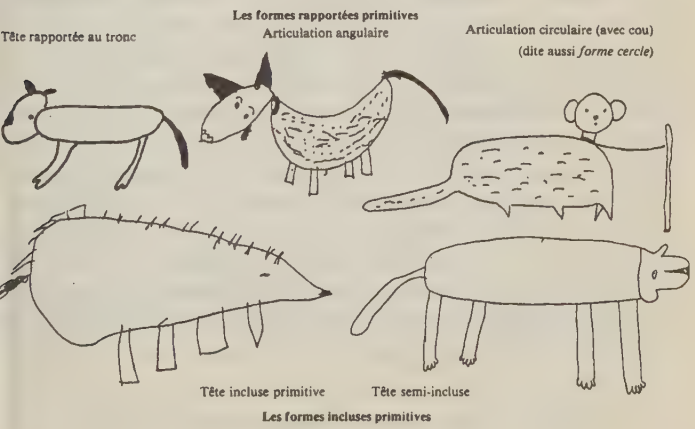


Fig. 18. — Les « formes primitives » pour le dessin du chien.

vent rapportée au tronc qui est dessiné en premier (à gauche) avant que ce soit l'inverse (tronc rapporté à une tête qui a été dessinée en premier). Parfois l'articulation entre la tête et le tronc est réalisée d'une manière « précaire », soit par une angulation (« articulation angulaire », au milieu) soit par le rapprochement de deux cercles (« forme cercle », à droite). Cette dernière forme est assurément primitive, même si ce rapprochement est justifié par un « cou ». C'est un « regret » (réalisation *a posteriori*, pour « expliquer » le dessin), comme l'ont montré différentes études[1]. En bas, les formes plus proches de la forme incluse, parce que le trait de contour est principalement continu. Le dessin de gauche est dit de forme « incluse primitive », car les différents éléments (ici tête et tronc) ne sont pas distincts et sont réalisés de manière fort malhabile. À droite, la « forme semi-incluse » : une des jonctions tête-tronc est incluse (en haut, tracé continu) alors que l'autre est rapportée. Il s'agirait d'une forme de transition entre les deux formes, rapportée et incluse.

Ces différentes formes de dessin vont nous permettre maintenant d'étudier l'évolution du dessin de personnage (fig. 19). Suivant une étude transversale que nous avons menée[2], la *forme incluse primitive* (1) serait le premier moment du dessin de l'enfant. Il est certes très malhabile, mais l'enfant a mis tout son génie à tenter de représenter le corps humain. Si l'articulation entre la tête et le tronc est assurément rapportée, le tracé du bras est inclus et pourrait se rapprocher de ce que Luquet appelle le « réalisme fortuit » – ces essais sans suite

1. Cf. Wallon, 1987 ; Wallon, Cambier, Engelhart, 2000.
2. Cf. Wallon, 1987, p. 160.



Fig. 19. — Évolution du personnage suivant les différentes formes (les âges et sexes sont indicatifs).

parce que non maîtrisés. Après, se situerait le classique « bonhomme-têtard » (2) qui appartient aux « formes incluses primitives ». Puis nous avons les deux *formes rapportées primitives* vues plus haut. Intervient alors la scolarisation qui va, par ses différents apprentissages, standardiser la production de l'enfant. Nous voyons alors différentes combinaisons, plus ou moins malhabiles, de formes additives et incluses, avant que la forme incluse soit utilisée en totalité dans ce curieux érotisme (8) dont l'auteur ne garde d'ailleurs aucune mémoire ! Dernier dessin, qui figure une œuvre d'adolescent, la forme arrêt-reprise sur un visage isolé, type très caractéristique de cet âge.

Comme nous l'avons annoncé, les autres thèmes dessinés par l'enfant seront étudiés au chapitre suivant.

Chapitre IV

INTERPRÉTATION PSYCHOLOGIQUE DU DESSIN, TESTS UTILISANT LE DESSIN

Le dessin a été interprété comme le mode expressif de l'enfant, à l'instar d'un langage, dès le début du siècle (Levinstein, 1905). Rouma[1], en 1912, rapprochait le dessin du langage et ouvrait ainsi le champ à d'innombrables recherches. Celles-ci se sont alors orientées selon des directions différentes, qu'on peut schématiquement diviser en trois grandes étapes :

- la première en date, dans le premier quart du XX^e siècle, est le mode dit « psychométrique », qui étudie le dessin en termes de niveau psychologique (ou de « QI ») ;
- puis, surtout après la dernière guerre, on regardera le dessin selon un mode « projectif » qui repose sur une analyse des symboles selon l'approche psychanalytique ;
- enfin, dès les années 1970, on analysera le dessin d'une manière développementale, identifiant des types suivant l'âge.

1. G. Rouma, *Le langage graphique chez l'enfant*, Bruxelles, Mish et Thron, 1912.

Comme ces différentes approches se traduisent dans des tests, nous allons les étudier directement au travers de ces épreuves, dont les plus classiques concernent le personnage.

Le dessin du personnage, le dessin de la famille

Les approches psychométriques. – Historiquement, ce sont les premières à être apparues après les grandes collections de dessins constituées au début de ce siècle qui marquèrent le début d'un intérêt scientifique pour cette activité de l'enfant. C'est Goodenough qui représente le chef de file de cette approche avec son Test du bonhomme (1926). Elle a constitué, à partir d'un ensemble de plus de 3 500 enfants, une grille en 52 items indépendants, donnant un point pour chaque élément réussi. Cette grille, d'une grande simplicité d'utilisation, commence par : « 1) tête présente, 2) jambes présentes, les deux de face ou de profil. S'il n'y a qu'une jambe avec deux pieds, le résultat est positif... » Le libellé souligne la simplicité de la méthode de cotation, à la portée de tous. Néanmoins, bien des critiques se sont faites jour, sans d'ailleurs remettre en question la nécessité d'un tel outil. En effet, au-delà de 10 ans, le test ne fournit plus de résultats vraiment pertinents. On a fait remarquer que l'intitulé des rubriques laissait une large place à l'interprétation. La description complète des items (rarement connue par le testeur, le livre n'ayant pas été réimprimé depuis longtemps) est bien faite, mais il n'y a pas de schéma explicatif.

Les résultats du Test du bonhomme en termes de niveau mental ont été comparés aux épreuves de QI.

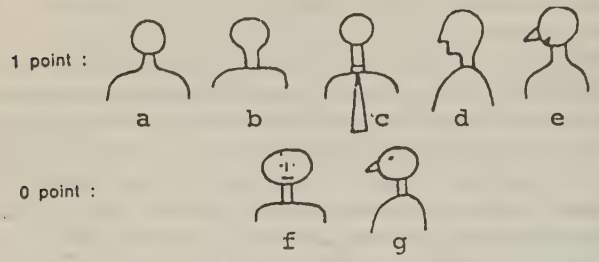
Cependant, si le dessin est une approche simple et très rapide, ses résultats sont loin de présenter la validité des tests classiques (WISC...).

Aussi, beaucoup de tentatives ont été faites pour améliorer cet outil. Harris (1963) a établi une grille précise et explicite, accompagnée d'une analyse statistique fouillée. Il fait dessiner « un bonhomme », puis un personnage féminin, enfin un autoportrait. Le libellé des items est très fouillé, largement plus que la grille de Goodenough. Cependant, ce travail a perdu la simplicité de l'original sans échapper aux critiques qui lui avaient été faites. Il les suscite même avec plus de force, du fait de sa précision. Ainsi, l'étude d'un item (le « 3 », le cou, fig. 20) pourrait les préciser[1]. Quand nous observons, en haut, la cotation du « bonhomme », en bas, celle du « personnage féminin », nous pouvons constater la diversité des schémas tant pour les « 1, ou *crédit* » que les « 0 ou *no credit* ». Il est difficile de trouver une idée directrice. Si l'on se réfère aux formes de dessin que nous avons vues, on constate que les dessins sont acceptés ou refusés sans tenir compte de la forme du dessin. Seul intervient l'arrondi à la base du cou. Cette cotation ne permettrait donc pas vraiment, à notre sens, de déterminer le niveau psycho-affectif de l'enfant.

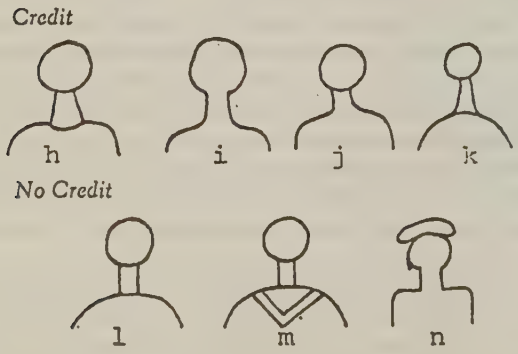
Certes, le résultat de Harris est validé statistiquement, mais on peut s'interroger sur l'opportunité

1. La figure en français est issue de l'ouvrage de J. E. Segers, M. Liégeois, Application du Goodenough-Harris *drawing test.* I. Le dessin du bonhomme, *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 1974, 36, 145-146, 1-40. J'ai développé ces considérations dans Ph. Wallon, D. Wallon, Approche génétique du dessin du bonhomme chez l'enfant, *Psychologie médicale*, 1982, 13, 2039-2044.

3. *Cou, deux dimensions. - Contour du cou continuant celui de la tête, ou du tronc, ou des deux. La ligne du cou doit se fondre dans celle de la tête ou du tronc. Le cou, interposé comme un pilier entre tête et tronc n'est pas admis, à moins qu'il ne soit dessiné, de toute évidence, pour montrer la continuité entre le cou et la tête ou le cou et le tronc, ou les deux, par exemple au moyen du col ou d'une incurvation dans les lignes.*



Grille du personnage masculin (d'après SEGERS et LIEGEOIS, 1974)



Grille du personnage féminin (d'après HARRIS, 1963).

Fig. 20. — L'item 3 de Harris (1963), « cou en deux dimensions » (les lettres identifiant les schémas ont été rajoutées par nous).

d'une cotation en « points », hormis de rares cas (dossier chiffré). Pour qui a un minimum d'habitude, la simple vue du dessin apporte autant sinon plus, d'autant que la base conceptuelle apparaît quelque peu dépassée : qui juge encore un dessin en termes d'exactitude dans la représentation ?

Royer (1977), en France, a donc voulu se détacher de l'idée d'intelligence et faire du personnage un test qui prenne en compte l'ensemble de la personnalité de l'enfant. Avec plus de 600 enfants de 3 à 12 ans, elle a établi une grille portant sur la tête du personnage (23 items), le schéma corporel (33 items), le vêtement (14 items) et la couleur. Cependant, la grille reste additive (en termes de points) et n'apporte pas, de ce fait, un véritable renouvellement à l'étude du dessin de l'enfant.

Le dessin reste donc une épreuve facile à réaliser dans le cours de tout entretien avec l'enfant, utile pour une évaluation de l'enfant, mais elle ne saurait remplacer les tests classiques dès lors que l'on s'interroge sur un niveau mental réel et précis.

Les approches projectives. – Après les approches en termes de niveau, le dessin du personnage a été utilisé pour déterminer la personnalité de l'enfant : ce sont les méthodes dites *projectives*. L'enfant « projette » au-dehors, dans le dessin, ce qu'il vit intérieurement. Si l'on excepte le travail de Claparède[1] en 1907, la première tentative dans ce sens serait le test de Machover (1949, *Human Figure Drawing* ou HFD). L'enfant est

1. E. Claparède, Plan d'expériences collectives sur le dessin des enfants, *Archives de psychologie*, 1907, 6, 276-278.

invité à représenter un personnage puis un second de l'autre sexe. Celui du même sexe aurait une valeur relative à l'enfant tandis que l'autre représenterait l'entourage. L'interprétation du dessin se réfère aux différentes parties du corps, mais aussi à l'aspect formel et structurel du dessin. L'analyse des dessins s'appuie cependant davantage sur l'expérience du clinicien que sur une cotation explicite. Il ne s'agit donc pas d'une épreuve standardisée, utilisable comme un vrai test de personnalité. Abraham (1963) a complété ce test par l'examen collectif de près de 1 500 enfants entre 5 et 17 ans et étudié la distribution des sexes des dessins suivant l'âge et le sexe du dessinateur, sans apporter beaucoup plus de précision.

À côté de ce test, notons le travail de Koppitz (1968) qui combine une approche émotionnelle à une approche cognitive. Elle a réuni près de 2 000 enfants des deux sexes et propose une liste de 30 items développementaux. Le système de notation, largement utilisé dans les pays anglo-saxons, est très simple, avec des points positifs et négatifs. Elle fournit en outre 30 indicateurs émotionnels qui sont censés caractériser de manière statistiquement significative certaines populations.

En conclusion de ce bref survol, disons que si, sur le plan du niveau mental, le personnage est le thème de loin le plus significatif, celui-ci est dépassé par d'autres quand on recherche une évaluation de la personnalité de l'enfant et de sa position au sein de sa famille.

Le dessin de la famille. – Le dessin de la famille est alors une bonne manière d'évaluer la manière dont l'enfant perçoit son entourage proche et sa place en son



Fig. 21. — Dessin de la famille (fille, 7 ans).

sein (fig. 21 ; l'auteur, fille, 7 ans, est à gauche). En France, Porot[1] a été l'un des premiers, avec Françoise Minkowska, à étudier ce thème de manière méthodique, mais c'est le travail de Corman[2] qui est le plus utilisé. Son étude porte sur 1 200 enfants de 6 à 14 ans et identifie des critères graphiques, la structure des dessins... Le dessin de la famille a un grand intérêt dans l'examen clinique de l'enfant, surtout actuellement où beaucoup de cellules familiales sont dissociées ou recomposées. Il permet de mesurer la place de chacun des membres dans l'esprit de l'enfant. Il révèle souvent des paradoxes, un parent absent physiquement pouvant conserver une grande place dans le dessin. D'autres

1. H. Porot, Le dessin de la famille, *Pédiatrie,* 1952, 359-381 ; *Revue de psychologie appliquée*, Paris, 1965, 179-192.

2. L. Corman, *Le test du dessin de la famille dans la pratique médico-psychologique,* Paris, PUF, 1964.

personnages (oncle, tante, grand-parent, ami...) peuvent s'ajouter à la famille nucléaire selon des modalités qui conduisent souvent à des éclaircissements surprenants ! De nombreuses études ont été faites pour examiner l'impact des perturbations comme le divorce[1]...

La « famille enchantée » (Kos, Bierman). – Une des variantes probablement les plus intéressantes du dessin de la famille est le travail de Kos et Bierman sur la « famille enchantée ». L'étude, publiée en allemand (1973), a été traduite en français (1977) et porte sur 4 000 enfants. L'épreuve consiste à proposer, à l'enfant : « Imagine qu'une magicienne vienne et enchante une famille, toutes les personnes de cette famille, les grands et les petits... Voilà une feuille de papier et un crayon ; et maintenant dessine ce qui s'est passé. » À la suite du dessin, on lui demande : « Et maintenant, raconte-moi ce qui s'est passé... » Le récit est noté mot à mot. Cette épreuve est analysée par les auteurs sur un mode principalement qualitatif ; aussi le clinicien utilise-t-il souvent cette épreuve en s'appuyant sur son intuition. Faisant régulièrement passer cette épreuve à l'enfant, nous avons pu constater qu'elle se révèle souvent plus riche que le dessin de la famille, surtout en ce qui concerne l'analyse des rapports de l'enfant avec son entourage. Voici un exemple particulièrement significatif (fig. 22). L'enfant a dessiné papa comme un ogre (le père, homme charmant au demeurant, est l'image d'autorité de la famille), ma-

1. Voir, à ce sujet, G. Spigelman, A. Spigelman, I. L. Englesson, Analysis of family drawings : A comparison between children from divorce and non-divorce families, *Journal of Divorce and Remarriage*, 1992, 18, 1-2, 31-54.

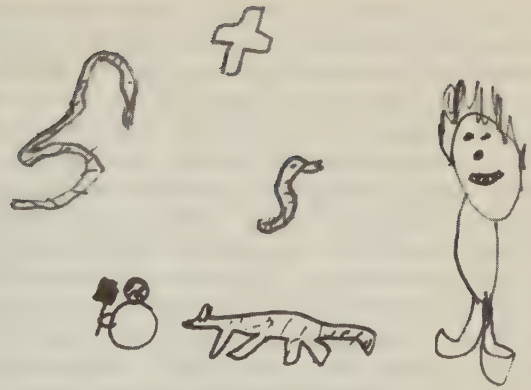


Fig. 22. — La « famille enchantée » (Kos, Bierman) (garçon, 8 ans).

man par une croix « car elle aime beaucoup Jésus », le frère aîné (9 ans) en bonhomme de neige (rappelant sans doute le jeu), lui en serpent (il fait littéralement « damner » sa mère), le petit frère (3 ans) en petit serpent. Quant à la grande sœur, déclarée comme sage par les parents, elle est représentée comme une chienne ! Ce test, très bien accepté jusqu'au début de l'adolescence, se révèle être un test projectif facile à mettre en place. Son interprétation est essentiellement clinique. Il est intéressant à comparer au dessin de la famille.

Les approches développementales. – L'approche « génétique » (de *genèse*) est assez récente dans l'étude du dessin d'enfant. Elle a été initiée par les premiers travaux de Machover (1941) avec son « Draw a person

test », mais son propos a évolué, comme nous l'avons vu, vers une approche à la fois génétique et projective. La recherche de Lowenfeld (1947) a été probablement la première à porter l'attention sur la notion d' « intégration » du personnage, identifiant un premier mode « additif », juxtaposition d'éléments géométriques, et un second « organique » dont les éléments isolés gardent leur pouvoir représentatif. Cette conception a été reprise par Osterrieth et Cambier (1976) dans leur travail, *Les deux personnages*. Ayant recueilli en 1959 des dessins de 6 900 enfants et adolescents (4 à 18 ans), ils en ont tiré un échantillon représentatif de plus de 1 100 et ont montré l'évolution, avec l'âge, de 62 rubriques indépendantes. Il faut examiner chaque élément pour voir combien est complexe la progression, avec le temps, du dessin de personnage.

Nous avons repris le fondement de ce travail en laissant de côté l'exactitude de la « représentation » pour ne nous intéresser qu'à l'*intégration* du tracé de contour. Ce travail[1], comparant le personnage et cinq thèmes animaliers (chien, chat, lion, éléphant, canard), a montré la superposition de l'évolution avec l'âge de ces différents thèmes, ce qui a souligné l'intérêt des « formes » dans le dessin. Malheureusement, notre grille a presque la complexité de celle d'Osterrieth et Cambier.

Le dessin de la maison

Le dessin de la maison constitue, avec le personnage et l'arbre, l'un des thèmes constitutifs du

1. Wallon, 1987.

« House-Tree-Person » (HTP) de Buck[1]. Ce thème est extrêmement fréquent pour l'enfant, à peine plus rare que le personnage, surtout si on laisse l'enfant libre de son thème (fig. 23, p. 52). Cette maison est, le plus souvent, dessinée avec une porte, deux fenêtres au premier étage et un toit à double pente, l'ensemble évoquant, peu ou prou, un visage... jusqu'à le représenter effectivement (fig. 24). Minkowska[2] voit d'ailleurs dans la maison un « moi déguisé » et en fait une épreuve essentiellement projective. Ribault[3] poursuit ce travail sur plus de 500 enfants de 4 à 12 ans et établit une grille de cotation inspirée de celle du Test du bonhomme de Goodenough. Miljkowitch[4], enfin, étudie près de 200 dessins spontanés de maison chez une enfant de 5 à 10 ans et identifie plusieurs types de dessin suivant l'âge. Mais l'évolution de ce dessin n'est en rien comparable à celle du personnage. La maturation du tracé y est peu visible et les stades qui ont été identifiés sont loin d'être universellement reconnus[5].

1. J. Buck, The HTP Test, *Journal of Clinical Psychology*, 1948, 4, 2. Voir aussi une analyse récente : D. Engelhart, Dessin et personnalité chez l'enfant, *Monographies françaises de psychologie*, Paris, CNRS, 1980, 52.

2. F. Minkowska, Le test de la maison chez les enfants appartenant aux différents groupes ethniques, *Communication au Congrès des médecins et aliénistes de langue française*, Marseille, 1948.

3. C. Ribault, Le dessin de la maison chez l'enfant. Établissement d'une échelle de cotation discriminatoire pour chaque année d'âge, étalonnée sur 400 enfants. Comparaison statistique avec les dessins de 150 enfants élevés en orphelinat, *Revue de neuropsychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfance*, 1965, 13, 1-2, 83-100.

4. M. Miljkowitch, Les dessins de maisons d'une enfant entre 4, 6 et 10 ans, *Bulletin de psychologie*, 1985, 38, 369.

5. Voir aussi P. Barrouillet, M. Fayol, C. Chevrot, Le dessin d'une maison. Construction d'une échelle de développement, *L'Année psychologique*, 1994, 94, 1, 81-98.

Il reste que la maison « classique » n'est pas la seule à être dessinée par l'enfant. On retrouve parfois des immeubles (fig. 24 et 25, p. 52). Dans le premier de ces dessins, on note la multiplicité des fenêtres à croisée (rare dans la réalité !). La porte a disparu. En dessous, l'enfant est un peu plus grand. À l'étage inférieur, les carrés jaunes censés représenter des ouvertures ont été pris pour les volets d'une fenêtre ouverte (en vert), ce qui montre la difficulté, pour l'enfant, que constitue ce type de dessin.

Le dessin de l'arbre

L'enfant dessine facilement un arbre (nous en avons vu plusieurs dans les figures de cet ouvrage) ; aussi, de nombreux auteurs s'y sont intéressés. Koch en 1949 demandait simplement à l'enfant de dessiner « un arbre, mais pas un sapin ». Il a travaillé sur plus de 2 500 dessins exécutés par plus de 800 enfants de 6 à 16 ans. Il a réalisé une analyse intuitive plus qu'un test projectif validé. Stora (1963) a complété ce travail par l'étude de près de 5 000 dessins (2 dessins par sujet) d'enfants normaux de 4 à 15 ans. Ces deux auteurs identifient un grand nombre de types différents. Muschoot et Demeyer (1974) ont cherché à simplifier cette analyse en étudiant la production de 5 600 sujets de 5 à 18 ans et plus. La consigne est : « Vous allez dessiner un arbre ; vous pouvez utiliser toute la surface de la feuille de papier et aussi employer les crayons de couleur. » Mais cette analyse est, là encore, purement descriptive ; aucune « note » globale n'est attribuée. L'étude des items montre le peu d'évolution avec

l'âge, les uns restant rares, les autres présentant une évolution irrégulière, souvent en cloche, cela à des âges variés suivant l'item.

Autres thèmes

Beaucoup d'autres thèmes sont exécutés spontanément par l'enfant et ont fait l'objet d'une étude spécifique. Citons le dessin du groupe (Hare et Hare[1] ; Abraham[2]), le dessin de village, le dessin d'une rue, celui d'une automobile ou d'un bateau. L'enfant laisse aller son imagination et représente tout ce qui l'entoure, dessins concrets ou presque abstraits (« la mort »), à moins que ce ne soit de simples arrangements décoratifs sans intention déclarée. Le dessin dit « libre » offre la plus grande richesse, l'enfant n'étant pas bridé par l'énoncé d'un thème. Il ne dessine cependant jamais de figures géométriques spontanément. L'adulte lui en impose parfois, car elles sont très significatives.

Tests utilisant des figures géométriques. – Parmi les tests utilisant des figures géométriques, beaucoup comportent une épreuve de copie, comme l'épreuve de Bender (1938) qui réunit la copie de 9 figures différentes. L'étalonnage a été effectué sur 800 enfants de 3 à 11 ans et permet de déduire un niveau mental.

1. A. P. Hare et R. T. Hare, The Draw-a-Group Test, *J. Genet. Psychol.*, 1956, 89, 51.
2. A. Abraham, Le groupe en images, *Bulletin de psychologie*, 1984, 37, 363.



Fig. 23. — Dessin de l'arbre et de la maison (garçon, 6 ans 8 mois).



Fig. 24. — Maison qui rit, immeuble (fille, 4 ans 6 mois).



Fig. 25. — Immeuble et avion (fille, 6 ans)
(noter que le dessin a été réalisé sur une copie d'examen).

Plus récemment, Caron-Pargue[1] a demandé à plus de 300 enfants de dessiner un cube de bois blanc de 5 cm d'arête, à distance, puis en le manipulant, enfin en l'ornant de gommettes. L'analyse porte sur le repérage des procédés graphiques utilisés par l'enfant.

1. J. Caron-Pargue, *Le dessin du cube chez l'enfant. Organisation et réorganisation de codes graphiques,* Berne, Peter Lang, 1985.

Mais le test de loin le plus riche, à notre sens, est sans doute la *Figure Complexe de Rey*[1] (ou FCR), créée en 1942. Sa passation est simple, tout d'abord la copie d'une figure géométrique et complexe que Rey a voulue sans aucune signification. Le temps de réalisation est libre. Quand le sujet déclare avoir fini, on retire le modèle. Après trois minutes, on lui propose de la réaliser de mémoire. La cotation de Rey repose sur deux méthodes conjointes, la classification en différents types et un chiffrage, suivant la plus ou moins bonne réalisation des différents éléments.

Cette figure, créée durant la dernière guerre pour étudier les victimes de la guerre, traumatismes crâniens en particulier, a vu peu à peu son usage étendu à l'ensemble des lésions cérébrales, puis à des troubles psychologiques, chez l'enfant et l'adulte, grâce à Osterrieth (1945). Elle est utilisée de par le monde, et de nombreux travaux en ont montré l'intérêt[2]. Cependant aucune cotation ne fait encore actuellement l'unanimité. La cotation de Rey elle-même apparaît correspondre à des performances trop élevées. De plus, la méthode de chiffrage ne semble pas prendre en compte l'organisation d'ensemble de la figure. Cependant, malgré de nombreuses tentatives, aucune autre cotation n'a réussi à la remplacer.

La FCR permet l'évaluation des capacités d'orientation spatiale, symboliques (saisie des ensembles géométriques) et mnésiques du sujet. Elle est très sensible à diverses perturbations, intrinsèques (troubles neuro-

1. A. Rey, Épreuves de dessin témoin du développement mental, *Arch. de psychol.*, 1946, 124.
2. Cf. la bibliographie récente *in* Wallon, Mesmin, 1998.

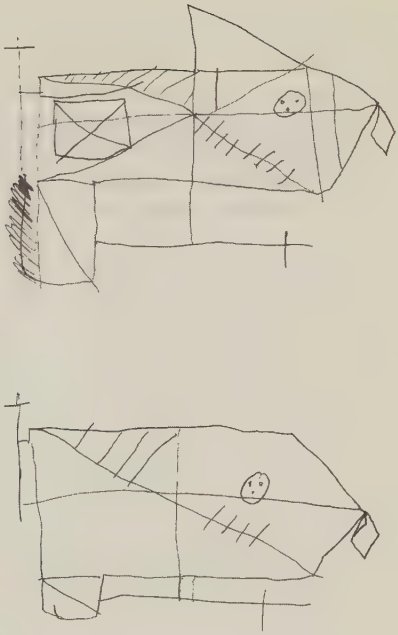


Fig. 26. — La Figure Complexe de Rey
(copie en haut, mémoire en bas ; garçon, 9 ans).

logiques et psychologiques) et extrinsèques (difficultés familiales, ou même simplement déménagement chez l'enfant), et permet donc de les repérer. D'importantes variations culturelles sont également notées, les populations dont la culture est davantage orientée vers l'oral (comme celles d'origine maghrébine et africaine) semblent désavantagées, cela quelles que soient les facultés intellectuelles et/ou sociales du sujet.

La figure 26 (garçon, 9 ans) illustre plusieurs des erreurs que peut faire l'enfant durant sa copie et sa reproduction de mémoire (en bas, avec de nombreuses lacunes). Les plus courantes sont les déformations et les défauts de proportions, les oublis et les ratures. Mais l'ordre des traits est aussi fondamental pour l'analyse ; Rey identifiait sept types suivant l'âge, comme nous le verrons dans le chapitre VII, sur l'exécution du dessin.

Chapitre V

LE DESSIN ET INADAPTATION ET/OU PATHOLOGIE

Le dessin reflétant fidèlement tout ce qui intervient dans la vie de l'enfant, on s'est très tôt intéressé au dessin dans le cadre des maladies, physiques ou mentales, comme dans toute forme d'inadaptation, culturelle ou autre. Le dessin participe au diagnostic, il joue un rôle dans le traitement (surtout au sein du cadre psychothérapique) comme il permet d'élaborer un pronostic. Les plus intéressants de ces travaux sont cliniques, qualitatifs, car les recherches quantitatives sont souvent décevantes. On a beaucoup écrit sur les relations entre dessin et pathologie chez l'enfant, mais les résultats sont difficilement généralisables. Miljkowitch[1] souligne la pauvreté de leur méthodologie ; il leur manque un cadre théorique qui explicite la diversité des signes graphiques et leur caractère pathologique.

Les raisons en sont multiples. L'enfant est extrêmement sensible à l'environnement. Dans le cadre d'une recherche, l'enfant est vu au cours d'un nombre réduit d'entretiens. Or, il est souvent inhibé face à l'adulte, surtout dans un cadre trop formel, où sa créativité ne trouve pas la place de s'exprimer. Aussi, un dessin

1. M. Miljkowitch, G. M. Irvine, Comparison of drawing performances of schizophrenics, other psychiatric patients and normal schoolchildren on a draw-a-village task, *Arts in Psychotherapy*, 1982, 9, 203-216.

« anormal » est rarement, à lui seul, un élément diagnostique. Il doit être étayé par des méthodes moins sensibles. On ne saurait donc incriminer un trouble psychique ou un déficit intellectuel avant d'avoir éliminé un retard de maturation psychomotrice, un trouble du schéma corporel, une perturbation affective comme le divorce ou même un simple déménagement. Les anomalies du dessin sont, de plus, rarement univoques. On ne connaît guère, actuellement, de critères spécifiques. Aucun test quantitatif ne permet vraiment de déceler les perturbations émotionnelles à partir du dessin, car leurs résultats, nous l'avons dit, sont très controversés.

L'exploitation du dessin est donc le plus souvent clinique, qualitative. Cette difficulté de déceler des signes évocateurs de maladie ne gêne alors pas vraiment l'utilisation du dessin. L'expérience ou l'intuition du thérapeute (de l'examinateur) permet une appréciation rapide de l'enfant, et l'on peut vérifier ses hypothèses par le reste de l'examen. La question se pose davantage lors d'une passation collective. Un mauvais dessin doit amener une entrevue avec l'enfant. Mais, souvent, surtout dans le cadre scolaire, les troubles sont déjà connus et expertisés. Il m'est cependant arrivé de révéler dans ce cadre des troubles qui ont requis des services plus spécialisés et de faire pratiquer d'autres tests.

L'enfant dit « retardé »

L'arriération mentale est probablement le domaine où le dessin a été le plus étudié. Le propos était de dépister facilement et rapidement les troubles de développement dans une population d'enfants tout-venant. De nombreux travaux attestent les difficultés de l'enfant débile à accomplir une tâche qui l'oblige à

s'adapter à la réalité extérieure. Le dessin, de ce fait, apparaît un bon mode d'évaluation.

On a donc beaucoup écrit sur le parallélisme entre le QI, mesuré par les tests, et le dessin. Le dessin de l'enfant débile est caractérisé par un retard d'évolution, en principe parallèle à la profondeur du retard mental. C'est la base même des échelles développementales. Mais on ne peut attribuer à la seule intelligence les défauts observés dans le dessin : les enfants retardés ont parfois de bons scores dans l'exécution des détails, et de meilleurs scores que les enfants présentant une atteinte cérébrale. Chez l'enfant débile bien adapté socialement, le dessin est souvent meilleur que le QI. Ses résultats dépendraient donc de la maturation globale, de l'équilibre affectif de l'enfant et de son acceptation par le milieu.

Mais les choses ne sont pas toujours aussi nettes. La figure 27 est assez caractéristique d'une arriération profonde. Elle concerne le thème de l'éléphant, interprété par une petite fille mongolienne de 10 ans (QI < 45). L'animal est à peine visible en haut et au milieu (petite tête ronde avec une « oreille » montant à droite et une « trompe » descendant à gauche). On note d'autres signes évocateurs de pathologie, comme le « bourrage » (aucune place libre sur la feuille), de nombreuses stéréotypies (ronds alignés à gauche), des traits impulsifs (longeant le côté droit de la feuille), un cercle fait de manière compulsive (en bas à gauche). Cependant, vu sans connaître l'enfant, il serait difficile de l'attribuer à un sujet débile ou simplement caractériel.

Les signes décelés dans le dessin d'enfant déficient ne peuvent pas tous être attribués au retard intellectuel. Quel que soit son type et sa profondeur, il est

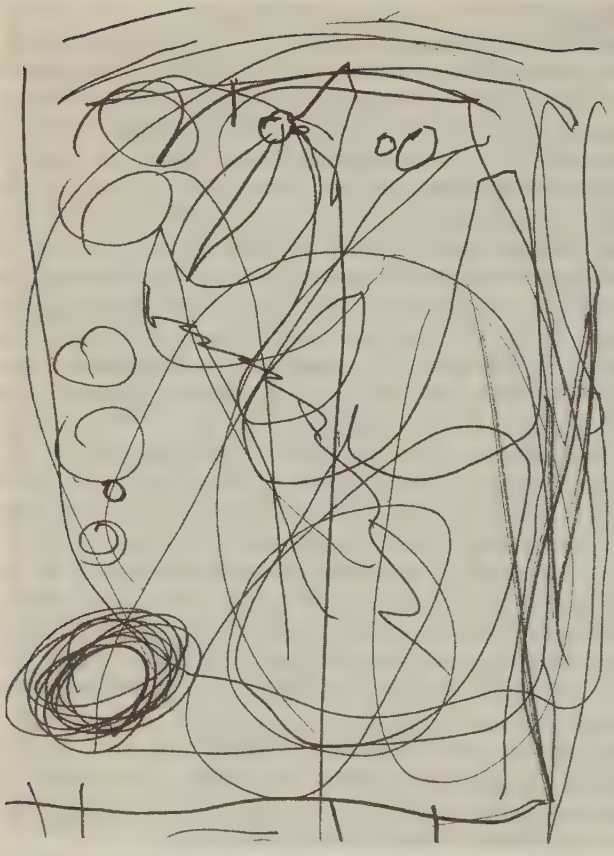


Fig. 27. — Dessin d'éléphant (ISA) (fille, QI < 45).

rare qu'il ne s'accompagne pas de réelles difficultés affectives, et donc de troubles de la personnalité d'ordre pathologique, même *a minima*.

À côté des débilités franches, il faut parler des difficultés d'apprentissage. On retrouve alors, à un degré mineur, les signes évoqués plus haut, mais, là encore, il y a peu de critères spécifiques. Par contre, le dessin a, chez ces enfants, un rôle pédagogique certain : le dessin à l'école permet à l'enfant l'entraînement de la coordination œil-main, il encourage l'expression personnelle (en particulier celle des émotions), la fixation de l'attention, l'exécution d'une tâche, le contrôle de l'hyperactivité, etc.

Maladies organiques (et troubles neurologiques)

Les affections touchant les fonctions cérébrales ont une incidence sur le dessin, qu'elles concernent



Fig. 28. — Éléphant avec troubles cérébelleux.

l'ensemble du cerveau (encéphalopathies, encéphalites, etc.) ou ne touchent qu'une fonction précise, comme le langage, la vue ou l'audition. Certaines affections, qui n'atteignent pas directement le cerveau, ont également un retentissement sur le dessin. Il a alors une valeur projective, il constitue un bon indicateur du retentissement de la maladie sur l'enfant.

Encéphalopathies, encéphalites. – Les atteintes cérébrales organiques ont été largement étudiées, depuis longtemps[1], mais on constate, au travers d'une revue de la littérature, le peu de fiabilité des dessins comme indicateur de lésion cérébrale. Certaines observations peuvent s'expliquer par l'âge d'apparition des troubles, en particulier si l'atteinte est survenue très précocement. Debienne (1968) résume ces observations, parfois divergentes : les IMC dont l'atteinte est symétrique dessinent un bonhomme identique à celui d'un débile avec un retard simple. S'il existe une asymétrie motrice, on retrouve (parfois) dans le bonhomme une ignorance de la moitié de l'espace graphique selon la topographie de la lésion. S'il existe une atteinte gauche chez des enfants hémiplégiques, intelligents, non aphasiques, on trouve souvent une mauvaise structuration de l'espace avec troubles du schéma corporel. Tout cela concorde avec les constatations cliniques. Enfin, des troubles neuro-moteurs peuvent aussi se révéler au niveau du dessin, comme les tremblements et les difficultés du contrôle moteur d'un syndrome cérébelleux (fig. 28).

1. Cf. L. Bender, The Goodenough test in chronic encephalitis in children, *J. Nerv. Ment. Diseases*, 1940, 91, 277-286.

Troubles sensoriels et du langage. – Les travaux sur les enfants malvoyants sont relativement rares. Ils montrent des réalisations plus pauvres et déformées de la part des aveugles, révélant que les informations tactiles et kinesthésiques ne remplacent pas totalement les informations visuelles.

Par contre, de nombreux travaux traitent des troubles de l'audition et du langage. Thiel (dès 1927) constate chez le sourd une évolution plus lente que le sujet normal. Par contre, celui-ci s'avère supérieur dans la représentation des détails. Leur observation est plus précise et les dessins de mémoire sont bons. Shirley et Goodenough[1] montrent que le quotient des sourds-muets reste en deçà des autres enfants, mais le dessin reste meilleur que les tests verbaux. Pour Taillefer et François[2], le sourd-muet s'interrompt pour mimer ce qui va naître sous son crayon. On remarque souvent l'abondance des détails, témoins des facultés d'attention et de rétention visuelle, mais aussi sa difficulté pour passer du détail à la généralisation et à acquérir une vue d'ensemble. Ces enfants ont souvent une certaine lenteur, un déficit de la capacité d'abstraction et de la formation des concepts, ainsi que des difficultés d'adaptation aux nouvelles situations, malgré de bonnes capacités d'attention, de perception et de mémoire immédiate. Le retard de ces enfants serait cependant lié à l'isolement social que ce handicap impose.

Les troubles du langage sans surdité ont été étudiés par le dessin. L'aphasie est un trouble du langage par-

1. M. Schirley, F. Goodenough, A survey of intelligence of deaf children in Minnesota, *Amer. Am. Deaf,* 1932, 77, 238-247.

2. F. Taillefer, Dessin et langage chez l'enfant sourd, *Revue de laryngologie*, 1962, 83, 729-772.

ticulier en ceci qu'il touche l'organisation même du langage. Cromer[1] a montré des difficultés spécifiques d'organisation dans le dessin d'une figure complexe.

Autres maladies organiques. – Le dessin a souvent été utilisé dans des pathologies organiques avérées, pour tester le retentissement de maladies graves sur l'enfant.

Le cancer et les maladies sanguines, tout d'abord : Paine[2] s'est intéressé aux dessins des enfants hospitalisés dans un service de cancérologie. Les performances des enfants cancéreux sont moins bonnes, et les personnages sont plus petits que chez les autres enfants hospitalisés, signe d'anxiété et de moindre estime de soi. Graves[3] a imaginé de faire dessiner à des enfants cancéreux le combat entre leur cancer et leurs mécanismes de défense. Ce dessin serait un bon élément pronostique. D'autres maladies graves, comme l'hémophilie, ont été étudiées[4].

On a aussi abordé par le dessin la réaction de l'enfant à la douleur. L'enfant définit habituellement mal sa douleur, ce qu'il en dit est généralement vague et peu utilisable. Jerret[5] a utilisé le dessin pour per-

1. R. F. Cromer, Hierarchical planning dishability in the drawings and constructions of a special group of severely aphasic children, *Brain and Cognition,* 1983, 2, 2, 144-164.

2. P. Paine, E. Alves, P. Turbino, Size of human figure drawing and Goodnough-Harris scores of pediatric oncology patients : A pilot study, *Perceptual and Motor Skills,* 1965, 60, 3, 911-914.

3. S. L. Graves, Children's drawings as predictor of prognosis in cancer, *Dissertation Abstract International,* 1983, 44, 3B, 747.

4. L. E. Citterio, A. M. Comazzi, Le vécu de l'hémophile au travers de quelques dessins de patients, *Psychologie médicale,* 1982, 14, 14, 2247-2248.

5. M. D. Jerret, Children and their pain experience, *Children's Health Care,* 1985, 14, 42, 83-89.

mettre à des enfants de 5 à 9 ans de préciser le vécu de leur douleur. Duché[1] et Sturner[2] ont constaté que le dessin témoignait bien des réactions au stress de l'enfant face aux péripéties de la vie hospitalière, et qu'elles disparaissaient si l'on préparait correctement les enfants.

D'autres troubles ont été explorés avec le dessin : les troubles urinaires, par exemple. Lucio del Raggi[3] a étudié l'effet de l'urémie sur l'image du corps de l'enfant. Ces enfants font des dessins plus petits, présentant des altérations du tracé, qui révèlent l'impact émotionnel de la maladie sur l'enfant. Ces signes s'atténuent en dehors des phases critiques, comme le montre Campbell, à propos de la cystite chronique[4], et Leonhart[5], avec la fibrose urinaire. Les dessins expriment les réactions de sauvegarde de l'enfant à l'égard de ces affections graves, potentiellement létales. On peut encore citer Nathan[6] qui a fait dessiner des enfants obèses. Il constate avec surprise qu'aucun de ces enfants n'a fait de gros personnage, mais leurs scores

1. D. J. Duché, J. Pellerin, S. Horinson, Sur le retentissement psychique et cénesthésique des interventions chirurgicales à la lumière des dessins d'enfants, *Rev. neuropsych. infant.*, 1960, 8, 11-1.

2. R. A. Sturner, F. Rothbaum, M. Visintainer, J. Wolfer, The effects of stress on human figure drawings, *J. of Clinical Psychology*, 1980, 36, 1, 324-331.

3. E. Lucio del Raggi, V. Huazo, C. Maria, Imagen corporal en el nino uremico, *Salud Mental*, 1984, 7, 3, 9-14.

4. W. A. Campbell, Psychometric testing with the Human Figure Drawing in chronic cystisis, *J. of Urology*, 1970, 104, 6.

5. M. D. Leonhart, P. M. Rothberg, D. Seiden, Art Work in cystic fibrosis patients, *Arts Therapy*, 1984, 1, 2, 68-74.

6. S. Nathan, Body image in chronically obese children as reflected in figure drawings, *School Psychology Digest*, 1976, 5, 2, 13-17.

restent inférieurs au groupe témoin, ce qui refléterait l'opinion négative de leur entourage social à leur égard.

Les troubles psychologiques

Ce sont probablement les troubles psychologiques et leur traitement qui ont donné lieu aux travaux les plus nombreux. Néanmoins on sait peu de choses sur les rapports précis entre le dessin et les maladies mentales. Si on consulte la littérature, on ne trouve guère de travaux qui conduisent à une véritable typologie du dessin d'enfant malade mental. On a dit, plus haut, les difficultés méthodologiques propres à ce type d'études, d'autant plus que la définition des grandes classes de maladies mentales n'est pas encore bien établie chez l'enfant.

À côté de rares travaux expérimentaux, se sont développées de nombreuses études cliniques, portant sur un seul enfant ou sur un petit groupe. Elles s'inspirent de la psychologie projective, et utilisent souvent des notions psychanalytiques. Mais on trouve également des analyses s'appuyant sur la psychopathologie de l'expression, combinant des notions de pathologie et d'esthétique.

Nous avons tenté[1] l'étude des signes graphiques « pathologiques » dans une population de scolarité primaire « tout-venant », sur près de 500 enfants (de Paris), pour tester les différents critères de la littérature. Comme prévu, aucun critère n'est apparu spéci-

1. Ph. Wallon, Dynamique du dessin de personnage et difficultés psychologiques chez l'enfant de scolarité primaire, *Prisme*, 1994.

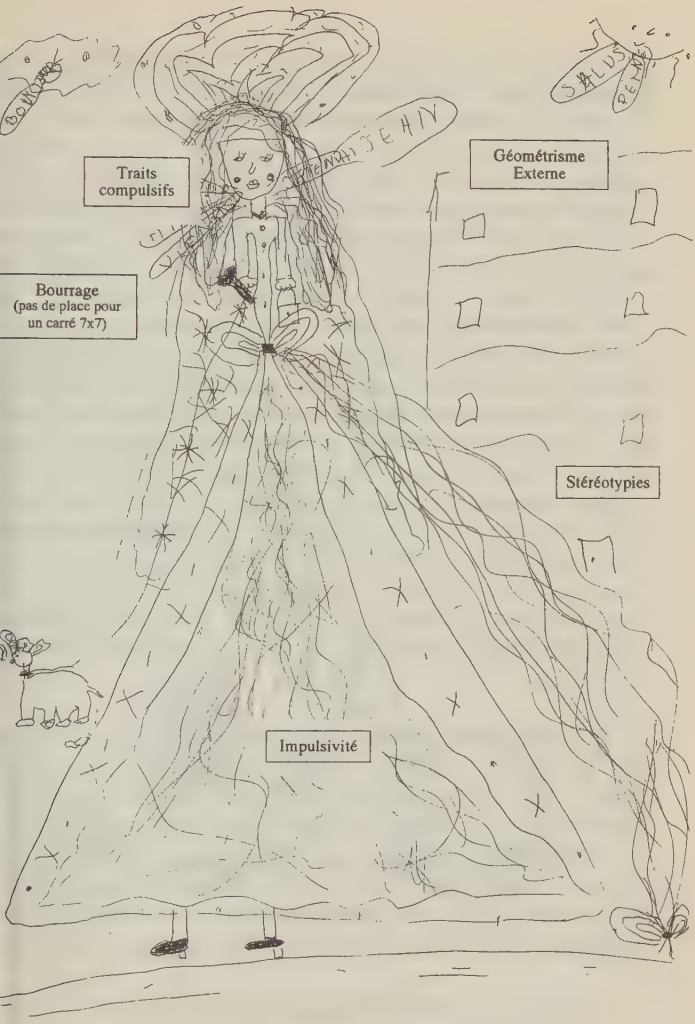


Fig. 29. — Dessin avec entourage révélant des troubles psychologiques (garçon, 9 ans 9 mois).

fique d'un trouble retrouvé cliniquement, mais l'association de plusieurs critères rendait plus probable l'hypothèse d'un trouble et sa gravité. Pour l'essentiel, il s'agissait de problèmes familiaux, de conflits, de divorces, mais aussi de déménagements qui semblent beaucoup perturber l'enfant dans ses repères. Parmi les éléments considérés comme suspects (fig. 29), on peut noter le « remplissage » (crayonnage d'un élément), les « stéréotypies » (motif répété sans justification), les traits « compulsifs » (répétés inutilement), ici le bord de la robe ou la couronne, les traits « impulsifs » (vitesse excessive d'un trait). Le « géométrisme » (traits géométriques, quadrillage ou autre) est significatif s'il est extérieur au dessin (« géométrisme externe »), même s'il est, comme ici, apparemment justifié.

Le caractère « primitif » du dessin est révélateur dès qu'il dépasse un retard de 3 ans. Un dessin minuscule (moins de 2,5 cm) est signe d'inhibition, de même que l'appui du dessin sur le bas de la feuille, qui révèle un manque de confiance en soi (dans les petites classes, jusqu'au CE2), ou encore un tracé esquissé ou peu appuyé (chez l'enfant plus âgé).

Troubles névrotiques et anxiété. – Dans les milieux spécialisés, ces signes se retrouvent majorés, et leur signification est plus évidente. H. Aubin[1] identifie l'inhibition par un graphisme léger, hésitant jusqu'au pointillé. Pour lui, un estompage flou correspondrait à une difficulté à se vivre comme personne jusqu'à un sentiment de dépersonnalisation. Le dessin inscrit dans une *mandala*, cercle magique, évoque une voûte

1. H. Aubin, *Le dessin de l'enfant inadapté*, Toulouse, Privat, 1970.

protectrice contre l'extérieur. Parfois, l'anxiété s'exprime par un personnage incomplet. Quand seule la tête est représentée, Machover (1949) parle d'une « élimination du corps, du ça, de la sexualité ». L'agressivité se traduit parfois par un personnage belliqueux, avec des dents énormes. Souvent, on note seulement la taille excessive du dessin (comme sur la fig. 32), dans un contexte psychotique), ce qui exprime un manque de contrôle des pulsions.

Il est difficile de parler de névrose obsessionnelle chez l'enfant, son début étant relativement tardif : personnage petit mais non microscopique, effacé, raturé, avec des détails méticuleusement représentés. Les traits obsessifs (et la culpabilité) s'expriment par un hachurage, pouvant aboutir à une couleur uniforme (fig. 30). Parfois, il est tellement poussé que l'enfant en est venu à percer le papier. Le dessin est sale, avec



Fig. 30. — Troubles obsessionnels.

de nombreuses bavures (témoignant que les mains sont maculées). On note, dans tous les cas, une grande lenteur d'exécution et une grande minutie.

On évoque parfois l' « hystérie » chez l'enfant. Le dessin traduit alors le désir de se mettre en valeur, la bouche et les dents sont soulignées (Machover). Les détails sont soignés (chevelure, boucles, ornements, bijoux, yeux, cils). La robe porte de nombreux détails (costume d'apparat). Le tracé est hachuré, ou hésitant, ou fignolé. Les couleurs sont voyantes, contrastées.

Troubles psychotiques. – La psychose comporte, à des degrés divers, une coupure avec la réalité, depuis le rare et très grave Autisme de Kanner jusqu'à des personnalités dites « pré-psychotiques », marquées seulement par l'inaffectivité et le repli sur soi. Nous n'évoquerons pas la schizophrénie qui débute chez l'enfant déjà grand et sort de notre sujet, même si, pour les Anglo-Saxons, celle-ci recouvre une grande part de la pathologie psychotique.

On se situe ici généralement dans le cadre institutionnel (ou apparenté) et le dessin est rarement révélateur. Le diagnostic de psychose provient essentiellement de la clinique. Cependant, le dessin apporte des éléments d'appréciation. Si l'enfant est petit, le dessin peut se résumer à un gribouillage informe, proche de celui d'un grand arriéré. À un moindre degré, le dessin se présente comme une sorte de têtard avec différents éléments qualifiés de bras, de dos, etc. On retrouve des objets étranges (roues) incorporés au bonhomme. On peut noter un intérêt pour les organes génitaux. Si l'enfant est plus grand, le dessin permet une meilleure appréciation des symptômes et apparaît plus spéci-

fique. Il présente une absence de structure, de lien. On retiendra la répétition des schèmes, la rigidité, l'aspect figé, sans dynamisme. Les personnages, s'ils existent, sont raidis, pauvres, asexués, quelquefois morcelés. L'enfant utilise de manière aberrante l'espace et les couleurs. L'ensemble est incohérent, bizarre.

La figure 31 nous semble assez caractéristique (fille, 11 ans 6 mois, QI = 45). Dans ce thème, ici un lion, la tête est à peine identifiable (marquée seulement par un gros œil, à droite). Les pattes sont reconnaissables (rouges, en bas), mais sont celles d'un enfant de 5 ans environ : elles reposent sur une base incluse « primitive », à peine ébauchée. Des appendices au-dessus du corps figurent peut-être des poils. Mais, élément évocateur de troubles psychiques, le « géométrisme externe » (figures géométriques à l'extérieur du sujet, même si elles sont apparemment justifiées). Nous en avons ici trois, au-dessus de l'animal, et qui n'ont ici aucun sens. On les appelle « néomorphismes », formes insolites ou incompréhensibles, de valeur symbolique, ou « paramorphismes », formes compréhensibles, mais de signification détournée par l'enfant. Par le dessin, le sujet nous livre ses hallucinations : le visage du personnage est déformé, il y a condensation d'un membre et d'un objet extérieur. Parfois le gribouillage est intentionnel. Ailleurs, un nom remplace une représentation : l'enfant utilise des lettres ou des mots sans signification verbale, comme une sorte de décoration.

Quand les troubles sont moindres (schizoïdie), Aubin rencontre des mini-dessins aux détails accentués, se mouvant dans un monde fantastique, où dominent la dispersion, la division, la désagrégation. Ces carac-

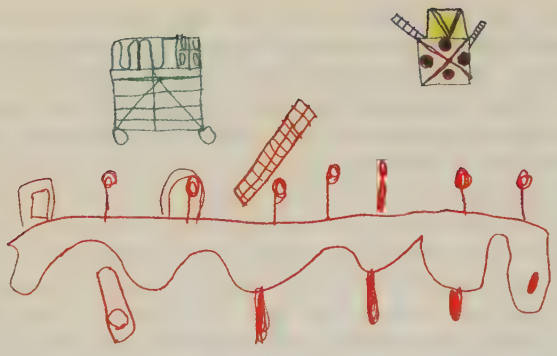


Fig. 31. — Psychose infantile (fille, 11 ans 6 mois).

tères sont semblables au schizophrène adulte : au maximum il s'agit d'un dessin abstrait, symbolisation du « monde du dedans » (H. Michaux[1]), perdu et morcelé.

Quand les troubles psychotiques s'accompagnent de troubles de l'humeur, ceux-ci peuvent se traduire dans le dessin. L'enfant « excité » ou ayant un mauvais contrôle pulsionnel, violent, est caractérisé par un grand bonhomme agressif, violemment crayonné et caricatural. Ce dessin est bâclé, gribouillé, burlesque. Il y a augmentation de la taille du personnage avec macrocéphalie, corps pycnique, tronc ovoïde, membres raccourcis, comme sur la figure 32, « éléphant » réalisé par une fille de 11 ans et demi, psychotique, instable et violente. Quelquefois les personnages sont

1. C. Michaux, M. Gallot-Saulnier, S. Horison, Les routes dans le dessin d'enfant instable, *Revue de neuropsychiatrie infantile*, 1957, 7-8, 397-408.



Fig. 32. — Troubles de l'humeur psychotiques (excitation).

multiples. Quand, à l'inverse, l'enfant est déprimé, le personnage est de taille réduite, le tracé est flou, raturé ou ombré, quelquefois microcéphalique, de teinte sombre ; l'environnement est triste (arbres sans feuilles, nuages noirs...) ; parfois le dessin emplit toute la feuille, comme par une horreur du vide ; enfin, il peut être blotti dans un coin, inhibé (Stora, 1963). Ces signes souvent d'ailleurs évoluent avec le temps, traduisant les oscillations du contact de l'enfant avec son monde environnant et la réalité tout entière.

En marge de tout cela, mais toujours dans le cadre de la psychose, on a décrit des enfants dont la préco-

cité graphique est extrême : Selfe[1] s'est longuement penché sur une jeune enfant autistique, Nadia, qui, depuis l'âge de 3 ans et demi, dessinait avec une grande maturité artistique, complètement hors de rapport avec la pauvreté de ses acquisitions et de sa maturation apparente sur le plan social et psychologique. De tels cas sont cependant extrêmement rares.

Traumatismes psychiques. – En dehors des troubles névrotiques et psychotiques, on peut définir chez l'enfant des troubles « réactionnels ». Ils ont subi des traumatismes psychologiques assez divers, mais sans que cela génère chez eux une structure mentale pathologique. Le dessin permet parfois d'évaluer la réponse de l'enfant à des agressions physiques ou psychologiques. Parmi ces traumatismes, le divorce des parents est probablement le plus courant. Le dessin complète très utilement les autres types d'approche. Il permet de contourner les difficultés de l'expression verbale. Le dessin du personnage témoigne d'une image du corps plus pauvre, avec des signes d'insécurité, de retrait et de problèmes interpersonnels. On a également utilisé le dessin chez les enfants témoins de violences (homicide, suicide, enlèvement, mort accidentelle, violence à l'école...) au cours d'entretiens individuels dans le cadre de consultations spécialisées.

Les enfants présentant des perturbations émotionnelles (enfants instables) ont, avec le test du personnage, des résultats inférieurs à des enfants d'âge et de niveau mental équivalents. On constate que le niveau

1. L. Selfe, *Nadia, a case of extraordinary drawing ability in an autistic child,* London, Academic Press, 1977.

du dessin varie plus avec le contexte familial qu'avec les performances scolaires ou l'intelligence, et que les enfants délinquants ont des résultats plus faibles que des enfants d'âge biologique ou mental équivalent. L'amélioration de l'adaptation sociale s'accompagne d'une amélioration des scores de dessin, et parfois aussi d'une augmentation parallèle du QI.

Dessin et psychothérapie

Le dessin a une place privilégiée dans la psychothérapie de l'enfant, et cela d'autant plus qu'il est plus jeune. Il exprime mal son vécu profond par le langage, et le dessin vient très utilement suppléer ce handicap. Parfois le dessin est le seul moyen de communiquer avec l'enfant, dans le cas d'un mutisme, par exemple. Mais plus souvent le dessin accompagne le cours d'une psychothérapie, et si son rôle est important, il est utilisé conjointement à autre chose, langage, jeu, modelage, etc.

L'intérêt du dessin dans les psychothérapies ne date pas de Freud, ni des premiers psychanalystes d'enfants qui ne distinguent pas le dessin du jeu (Melanie Klein, par ex.). Le premier travail portant exclusivement sur le dessin semble être celui de Morgenstern[1], en 1927, sur la jeune mutique. Pour la première fois, on a étudié l'enchaînement des dessins avec les interventions psychanalytiques. Ses travaux ont stimulé les recherches psychanalytiques sur le dessin.

1. S. Morgenstern, Un cas de mutisme psychogène, *Rev. fr. de psychanalyse*, 1927, 492-504.

Mais elle a proposé une interprétation trop générale. Françoise Dolto a voulu donner plus de rigueur à cette interprétation en comparant différents cas cliniques, et en s'inspirant, autant que faire se peut, d'une approche expérimentale.

Dès les premiers entretiens, s'il est accepté par l'enfant, le dessin permet de se faire rapidement (et de manière souvent peu traumatisante) une idée sur le niveau de maturation de l'enfant et sur les éléments les plus prégnants de sa problématique (voir plus loin la figure 33). Suivant le contexte dans lequel s'inscrit la psychothérapie, on peut utiliser un thème imposé (personnage, arbre, maison, famille, éventuellement animal, etc.) ou libre. Mais certains thèmes portent une grande charge émotionnelle pour l'enfant, et on découvre parfois avec surprise une mobilisation affective importante face à un thème apparemment anodin. Par la suite, le dessin est un jalon important des entretiens : l'enfant s'en souvient, en parle parfois longtemps après. Aussi faut-il se garder de tout interpréter, et savoir limiter ses interventions.

Le dessin est utilisable en psychothérapie dès que l'enfant manie suffisamment bien le crayon, et cela pratiquement jusqu'à l'adolescence (au moins jusqu'à 10-11 ans). On peut interpréter le dessin à mesure de son exécution (souvent la plus intéressante), ou interpréter le dessin fini. Beaucoup de cliniciens se sont lancés dans l'interprétation des dessins en termes projectifs. Si elle fascine le grand public, l'usage qu'en fait le psychothérapeute reste peu compréhensible pour le novice. On ne peut pas considérer le dessin comme un ensemble de signes destinés à être décryptés d'une manière rigide. Ainsi, la place du dessin dans la psy-

chothérapie est à l'origine d'un certain nombre de malentendus.

Dans la psychanalyse de l'enfant, le point fondamental est l'analyse du transfert. Ici le dessin est une activité régressive qui facilite l'apparition des phénomènes de transfert. Le dessin est un mode d'expression ludique aisé pour l'enfant ; on retrouve tous les niveaux de Freud pour les associations libres de l'adulte. La parole chez l'enfant est trop récente pour être source de plaisir immédiat. Le dessin est alors un mode d'expression beaucoup plus sûr. Il devient moins « joli », plus libre, plus riche de significations. Il peut être remplacé par la peinture, le modelage... Parfois le dessin s'élabore comme une défense : pauvre, inexpressif, conventionnel, ne laissant pas de place à l'interprétation. On rencontre alors les difficultés liées aux résistances, ce qui pose un problème de psychanalyse délicat. Le dessin ne diffère pas radicalement des autres modes de communication en psychanalyse.

On peut expliciter les rêves de l'enfant à travers le dessin. L'enfant utilise ce dessin pour se débarrasser de la rêverie qui suit le rêve. Le passage au graphisme se rapproche du langage et l'éloigne de l'agir. H. Faure (Bonneval) décrit une technique d'inspiration psychanalytique : cure de sommeil chez les enfants ; dans les périodes sans sommeil il leur fait dessiner leurs rêves (régression, relation transférentielle très importante), qui sont interprétés dans un second temps. Quelquefois le dessin fait disparaître le cauchemar (pouvoir libérateur du dessin, décrit par Janet). On obtient des dessins de rêve stéréotypé, dessins de rêve évolutifs, rêves surchargés, rêves dégradés.

En dehors d'un cadre psychothérapique, le dessin est très largement utilisé avec l'enfant dans un but thérapeutique. Ainsi, dans de nombreuses institutions, à côté du dessin sur papier on utilise le « mural » (grand dessin au mur, réalisé par un ou plusieurs enfants), le dessin au doigt... L'usage du dessin n'obéit plus à des critères interprétatifs stricts, mais se révèle un moyen de compréhension de l'enfant par l'adulte, et d'échange entre l'un et l'autre.

Le dessin peut donc être utilisé régulièrement en psychothérapie, car il est un moyen privilégié de communication de l'enfant. Mais il faut garder une grande prudence dans son interprétation. Elle nécessite une formation, de l'intuition, et aussi du tact, pour ne pas bloquer le processus thérapeutique. La place du graphisme, son usage... sont affaire de cas. Ils dépendent de l'enfant, du thérapeute, de la méthode de la cure, comme du moment dans la psychothérapie, sans qu'on puisse définir aucune règle stricte. Nous allons examiner un cas clinique, dans un cadre particulier, celui de la migration.

Les enfants de migrants à l'école[1]

L'école est de plus en plus confrontée aux particularités de l'enfant de migrants. Certains présentent des difficultés graves sur le plan du comportement ou des acquis scolaires et nécessitent une prise en charge spécifique. Le dessin a ici son rôle, car (en particulier si l'enfant maîtrise mal le français) il peut exprimer ce

1. Nous empruntons à Claude Mesmin le titre de son ouvrage, aux Éditions La Pensée sauvage (1993), à reparaître prochainement chez Dunod.

qui ne peut être dit. Cela est particulièrement le cas quand la situation familiale est difficile. Il se produit souvent, comme le souligne Mesmin (1993), un clivage entre le milieu d'origine et le milieu d'accueil, la société française représentée par l'école. Ne pouvant exprimer les choses, l'enfant réagit par l'agressivité, ailleurs par le repli. Prenons un exemple assez typique, que nous commenterons avec deux dessins (fig. 33) (Mesmin, 1993, p. 70 et 72). L'histoire de cet enfant malien, Mahamadou, âgé alors de 6 ans, est assez typique. Né en France, il n'a jamais été scolarisé à l'arrivée en CP, c'est un « petit sauvage », parlant très mal le français. Il est bientôt mis dans un CP d'adaptation. Il n'acquiert pas le langage écrit mais se socialise progressivement. Tous les sub-tests du WISC (verbaux, performance) ont alors échoué et, dans les *Fables de Düss*[1], le discours de Mahamadou n'est pas une réelle construction d'histoires. L'histoire de l'enfant révèle que sa mère est morte de maladie, après plusieurs hospitalisations, alors que lui avait 2 ans et demi. Confié à une nourrice algérienne kabyle (donc hors de sa culture), il n'est repris par l'épouse de son père (la troisième) que peu avant sa scolarisation. On note, dans le premier dessin (1, en haut), de nombreux couteaux (les croix noires). La description de l'enfant évoque le combat, la mort, le feu. On retrouve de nombreuses structures circulaires, évoquant les mandalas (cercle protecteur). Plusieurs entretiens thérapeutiques, puis le retour en Afrique pour les vacances, lui permettent de reconstituer les deux lignées paren-

1. L. Düss, *La méthode des fables en psychanalyse infantile*, Paris, L'Arche, 1971.



Fig. 33. — Dessin et psychothérapie - l'enfant de Migrants.

tales. L'enfant se resitue alors dans son histoire propre et, lors d'un redoublement du CP, apprend à lire. Il n'est alors plus signalé à l'école comme un enfant difficile et semble bien accepté. Le deuxième dessin (en bas), réalisé au retour du Mali, est linéaire. Il dessine de gauche à droite, sens de l'écriture. On remarque cependant que le personnage de droite, dont Mahamadou dit qu'il creuse un trou (ce n'est pas lui), est entouré de ce qui paraît comme un cercle protecteur (les projections de terre).

Au total, le dessin reflète la perturbation qui touche l'enfant et ses variations avec le temps. Les signes graphiques, rarement univoques, sont d'autant plus significatifs qu'on connaît mieux l'enfant. Leur exploitation par un tiers, surtout en termes quantitatifs, est souvent difficile et décevante.

Chapitre VI

DESSIN ET CONTEXTE

Le dessin de l'enfant ne peut être isolé du contexte dans lequel il s'est situé. Malheureusement, les variables pouvant intervenir dans le dessin sont si nombreuses qu'il est difficile de les identifier toutes. Cependant, certains facteurs sont susceptibles d'être analysés, ne serait-ce que d'une manière schématique. Nous allons examiner ici deux aspects plus particulièrement, les altérations du dessin, d'une part, le rôle de la pédagogie dans l'évolution du dessin, d'autre part.

Les altérations du dessin

La figure 34 résume nos propos. Nous avons identifié cinq facteurs principalement : la fatigue, l'absence du Modèle interne (Luquet), la difficulté d'appréhender ce Modèle interne, le copiage d'un modèle extérieur, enfin l'imagination de l'enfant.

1. **La fatigue de l'enfant.** – L'enfant fatigué n'a pas tendance à dessiner spontanément, mais la fatigue peut intervenir alors qu'il dessine. Les deux dessins présentés en (1) font partie d'une série de quatre dessins exécutés à quelques minutes d'intervalle par une petite fille de 3 ans 2 mois. Ce sont respectivement le premier et le troisième (le dernier ayant abandonné en

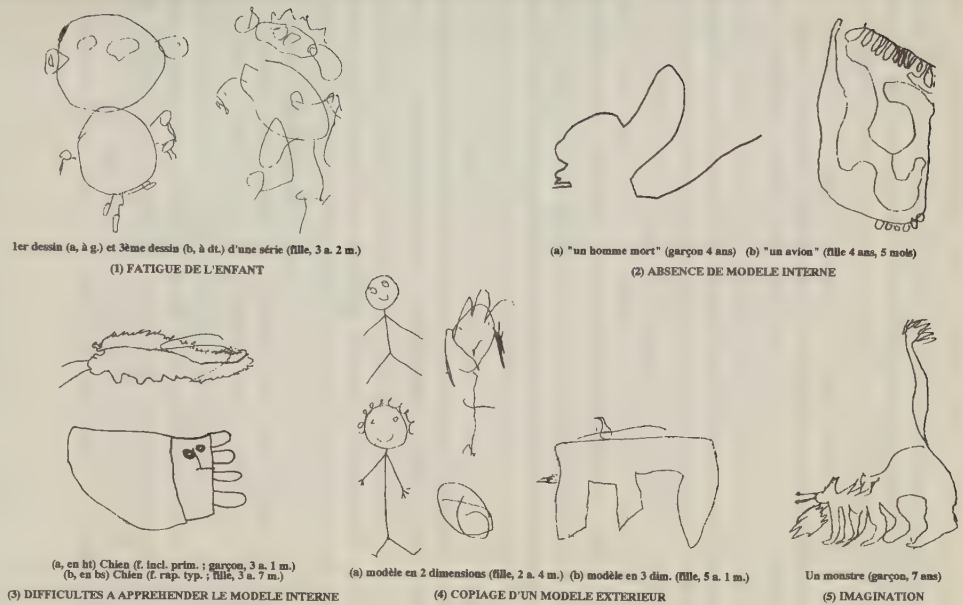


Fig. 34. — Les altérations du dessin chez l'enfant.

cours de route). L'enfant avait voulu dessiner, pour profiter d'un appareillage électronique à sa disposition. Il ne s'agit donc pas d'une pression externe. Le premier dessin est la forme « cercle » déjà citée plus haut, et qui représente le niveau effectif de l'enfant, un stade encore fragile d'appréhension de la forme concernée. Le second présente, malgré l'apparence, les mêmes caractères. On retrouve en effet la tête et le tronc tous les deux faits d'un cercle, mais leur éloignement traduit l'altération de la structure de l'ensemble, comme le tracé des membres qui s'est ouvert.

2. **Absence de Modèle interne.** – Nous avons parlé plus haut du Modèle interne, notion élaborée par Luquet, une « représentation mentale que traduit le dessin... une élaboration fort compliquée malgré sa spontanéité »[1]. Si, pour le dessin de personnage, ce Modèle interne fait l'objet d'une longue élaboration que nous avons longuement décrite, il est d'autres thèmes pour lesquels l'enfant manque de référence. Le dessin *(a)*, fait spontanément par un garçon de 4 ans, représente, selon ses propres dires, « un homme mort », mais rien ne nous permet de le distinguer. Examinons le dessin *(b)* fait par une fille un peu plus âgée, un « avion ». L'enfant nous a expliqué le détail de ce dessin. En haut et en bas, les deux séries de petites courbes fermées figurent les hélices. Elles sont portées par les ailes, lignes contournées. Ici, l'enfant a utilisé les modes de représentation à sa disposition, qui diffèrent largement de ceux de l'adulte.

1. G. H. Luquet, *Le dessin enfantin*, 1977, p. 64 (rééd.).

3. **Difficulté d'appréhender le Modèle interne.** – Parfois, le thème du dessin n'est pas totalement étranger aux possibilités de l'enfant. Deux dessins de chien, thème inhabituel pour le sujet jeune, montrent deux types d'altération. En haut, nous reconnaissons une « forme incluse primitive », en ceci que le contour de l'animal est inclus (un seul trait cernant l'ensemble), mais les pattes sont mal identifiées. De même, la fourrure est représentée par un trait dentelé, assez figuratif quoique un peu surprenant. En bas, une fille à peine plus âgée a opté pour une forme plus simple, quoique également primitive, puisque de type « tête rapportée au tronc » (dessinée en second). L'enfant a ici bien saisi la continuité horizontale entre tête et tronc chez l'animal. Mais la proximité du thème du personnage l'a perturbée ; elle n'a pas su placer les pattes, pourtant bien alignées.

De tels dessins ne sont pas rares aux périodes critiques où l'enfant acquiert une forme par « essais et erreurs », suivant la formule de Piaget.

4. **Altérations liées au copiage.** – L'adulte occidental copie sans trop de problème une forme simple. Il en va tout différemment de l'enfant, pour qui les formes les plus simples présentent de grosses difficultés d'appréhension et de reproduction. Nous l'avons vu plus haut avec l'étude de la figure de Rey, test fondé sur le copiage d'une figure géométrique complexe et sa reproduction de mémoire. Voyons ici ce que représente pour le jeune enfant la reproduction de modèles extérieurs même familiers. En *(a)* il a été proposé, à une petite fille aux tout débuts du dessin (2 ans 4 mois), deux formes. En haut, un « bonhomme bâton

avec une tête ronde » est bien réalisé, au point que l'enfant ajoute des cheveux. En bas – est-ce la fatigue ou l'ajout de mains et de boucles sur la tête du modèle ? – le dessin copié est désorganisé en une ligne arrondie et informe. On retrouve ici les conclusions de Samier[1] qui montrait que la copie d'une forme faisait d'autant plus régresser le dessin de l'enfant que le modèle était plus complexe. À droite, une enfant plus grande (5 ans) s'est proposée de représenter un animal empaillé (un tatou) qu'elle avait à côté d'elle. Or le dessin final n'a plus de tête, ce qui n'arrive jamais dans le dessin spontané. Il a trois pattes, soulignant la difficulté de la perspective à cet âge.

On propose parfois des modèles apparemment simples à l'enfant, faits de cercles et de quelques droites, pensant ainsi se mettre au niveau de l'enfant. Mais l'expérience montre que leur reproduction entraîne une désorganisation d'autant plus grande que le modèle est plus éloigné de l'évolution naturelle de l'enfant. Cela pourrait d'ailleurs constituer un test de la chose, définissant le « degré d'éloignement » du modèle ! Cette notion ne doit jamais être perdue de vue. Certes, l'influence du modèle sur l'enfant est de courte durée, mais il faut se garder de dire à l'enfant : « C'est pourtant simple, regarde bien ! » Toute insistance de l'adulte, en effet, serait préjudiciable à l'enfant qui pourrait en tirer un sentiment d'échec.

5. **L'imagination.** – On attend trop souvent que l'enfant reproduise ce qu'il voit. Mais rêver amuse

1. M. A. Samier, Contribution à l'étude de la perception chez les jeunes enfants au moyen du dessin de l'éléphant, *Revue de neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 1965, 13, 1-2.

l'enfant, au point qu'il dessine des êtres imaginaires. Mais, tout comme l'adulte, il ne s'agit souvent que d'une transformation de ce qu'il connaît. Aussi le « monstre » réalisé en bas et à droite de la figure ne diffère-t-il d'un animal que par le nombre de pattes et leurs proportions, un peu maladroites.

Dessin et pédagogie

Le dessin d'enfant évolue, nous l'avons vu, suivant un cours assez univoque si on le laisse évoluer spontanément. Cependant, l'adulte peut tenter d'intervenir sur son cours. Il peut le faire d'une part en proposant à l'enfant des modèles à réaliser, d'autre part en instituant une sorte de pédagogie du dessin.

Dessin et modèles adultes. – Parfois, chez l'enfant très jeune, l'adulte se propose d'enrichir les possibilités graphiques de l'enfant par des dessins simplistes, que l'enfant réalise facilement (fig. 35). Or, dans la

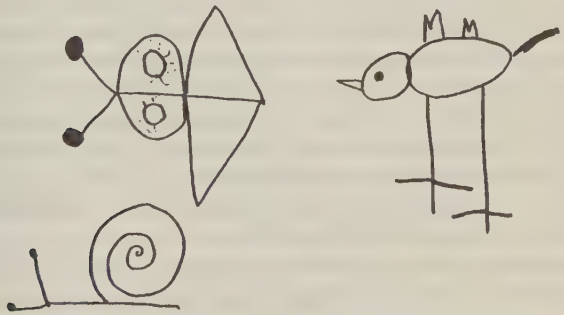


Fig. 35. — Exemples de dessins stéréotypés (appris) (fille, 4 ans 9 mois).

mesure où ces dessins n'appartiennent pas à l'évolution naturelle du dessin, leur réalisation est faite comme une copie servile, on les retrouve à l'identique d'un enfant à l'autre et d'un dessin à l'autre chez le même enfant. Un tel processus ne semble pas avoir une influence quelconque sur le dessin ni sur son évolution. Néanmoins, au Japon, nous avons trouvé, dès le plus jeune âge et avec une particulière fréquence, un tronc en forme de « T » incluant les épaules (barre du T). Cette caractéristique paraissait « normale » aux enseignants et à mes interlocuteurs, alors que nous ne l'avons pas rencontrée ailleurs. On aurait là un apprentissage d'une diffusion suffisamment importante pour sembler appartenir à un cursus naturel. Cependant, ce caractère ne semble pas avoir de conséquence par la suite, où le dessin, quoique d'évolution plus précoce qu'en Europe, paraît assez similaire par la suite.

Pédagogie et dessin. – Souvent à la demande de l'enfant, l'adulte est tenté d'intervenir dans le dessin, ne serait-ce qu'en précisant ou en rectifiant un trait. Parfois, l'entourage guide l'enfant d'une manière plus approfondie. L'enfant jeune résiste souvent et revient à son idée première, mais le plus grand peut profiter d'un tel enseignement et l'inclure dans les schèmes qu'il utilise dans ses représentations. Parfois, on assiste ainsi à une évolution vers un dessin « mature » qui se poursuivra à l'âge adulte.

Widlöcher (1965, p. 253) distingue ainsi le rôle de l'éducation dans les progrès de l'activité graphique (pédagogie du dessin) et l'usage du dessin dans les méthodes d'éducation (pédagogie par le dessin).

On peut cependant craindre, comme le dit l'auteur (p. 258), que l'enseignement scolaire « ne se préoccupe guère d'un travail critique... On se contente de lui enseigner petit à petit une technique nouvelle qui ne correspond chez l'enfant à aucun besoin ». En fait, cet enseignement du dessin intervient généralement tard, au niveau de l'enseignement secondaire, alors même que l'enfant se désintéresse du dessin. Freinet (1975, p. 12 et sq.) souhaite ne pas réserver l'expression artistique à une élite, « quelques talents exceptionnels ». Il est « à la recherche de méthodes pédagogiques qui peuvent le mieux développer et promouvoir les aptitudes artistiques de la masse des enfants ». Qu'en est-il actuellement ? Le dessin demeure une activité annexe et souvent superfétatoire à l'école, état qui n'a guère changé depuis un demi-siècle – si elles ne se sont pas même aggravées.

La pédagogie par le dessin est un sujet encore peu exploré. Le dessin pourrait aider l'enfant dans la perception de son environnement, comme l'a montré Doise-Frésard, dans une recherche présentée plus haut. Une collègue africaine, enseignant à la Faculté, à qui on avait demandé ce qu'elle voyait dans la figure complexe de Rey, nous a répondu : « Ce sont des grimaces », ce qui veut dire, localement, « des dessins dont on ne peut dire grand-chose ». Une telle remarque révèle combien nous sommes, dès le plus jeune âge, éveillé à la perception de figures géométriques. Il ne s'agit nullement d'un fait de nature, mais d'un acquis culturel, artificiel.

Nous avons analysé l'influence d'un entraînement à la perception du Schéma corporel sur le dessin du per-

sonnage[1]. Cet entraînement fait évoluer positivement le dessin en scolarité maternelle et primaire, mais qu'il n'a pas d'influence sur les enfants scolarisés au collège (13 ans et plus). De tels résultats, conformes à la littérature, souligneraient l'interaction entre dessin et perception de soi. On peut donc regretter que la scolarité primaire laisse de côté le dessin alors qu'en maternelle on pourrait craindre un entraînement excessif. L'école n'en est pas encore, comme Freinet le suggérait, à regarder le dessin comme un élément important dans l'évolution psychologique de l'enfant, surtout en milieu défavorisé.

Conclusion

Le contexte a donc un rôle dans le dessin de l'enfant, mais il est variable avec l'âge. Lors de périodes « sensibles », de nombreux facteurs peuvent grandement altérer le dessin ou le faire évoluer positivement. Très jeune, l'enfant est assez peu perméable à l'influence de l'adulte, plus tard il y est plus sensible, mais la variabilité individuelle, ledit « don » pour le dessin, met des limites à cette influence.

1. Ph. Wallon, K. Lang, Dessin du bonhomme et Schéma corporel, *Psychologie médicale*, 1989, 21, 5, 637-642.

Chapitre VII

LA DYNAMIQUE DU DESSIN

Le dessin sur papier est comme une photographie, il fige un mouvement, c'est l'état final d'un processus parfois long, en tout cas riche de péripéties. Malheureusement, il y a peu de moyens de rendre compte de ce déroulement, surtout si l'on veut quelques précisions. Nous allons donc voir ici quelles sont les méthodes envisageables et quelles solutions ont été trouvées, informatiques notamment.

L'exécution du dessin est une situation complexe qu'aucun appareillage ne saura jamais reproduire. En effet, quand il dessine, le jeune enfant se parle souvent à lui-même, désignant ce qu'il fait, commentant le trait. Un dialogue peut s'instaurer aussi entre l'enfant et l'observateur. Parfois il ne fait que solliciter votre aide. À l'opposé, il peut rester muet tant il est absorbé par ce qu'il fait, il ne répond même pas aux questions. Ou encore, fort de l'intérêt de l'adulte, il en rajoute, fait le pitre. Dans d'autres cas enfin, cela peut se limiter à une simple reconnaissance que nous sommes là ; il tourne la tête vers nous, vérifiant que nous sommes toujours attentifs, même sans rien dire...

Les pièges de cette observation sont nombreux : personnalité de l'observateur, interaction entre observateur et observé, sélectivité de l'attention et de la

mémoire de l'observateur, attente de cet observateur (« effet Rosenthal »)... L'observation sera toujours conditionnée par les intentions qui la sous-tendent. Il est donc fondamental de déterminer clairement les circonstances et les composantes de la situation d'observation. Observer n'est pas simplement regarder, et nécessite, comme toute méthode scientifique, la mise au point d'un cadre de référence. Ici comme ailleurs, la présence de moyens techniques d'enregistrement (magnétophone, cinéma, vidéo) améliore la précision des analyses. On peut s'étonner du peu de publications faisant référence à cette méthode. Il faut remarquer sa difficulté, car la conservation de l'image ne résout en aucune manière l'analyse des données. Le dépouillement d'un matériel de ce type est souvent une opération délicate, longue et fastidieuse : l'analyse précise de l'enchaînement des mouvements dans l'activité graphique peut imposer un découpage du temps ou le visionnement des images au ralenti...

Si la dynamique de l'élaboration du dessin n'a pas été beaucoup analysée, c'est probablement en raison de la difficulté à définir les critères pertinents. Le mouvement se prête mal, par son caractère temporel, à une division. Il est continuité, un instant suivant l'autre sans séparation nette : il est le siège de variations progressives (« analogiques », selon Watzlawick). Il est donc difficile, si ce n'est presque impossible de rendre cette dynamique par une description précise, souvent chiffrée, par essence discontinue. Et, pourtant, l'exécution du dessin est probablement l'élément du comportement de l'enfant le plus susceptible d'être décrit avec précision : le tracé, sa dyna-

mique propre (l'ensemble des traits, leur ordre dans le temps, le mode d'exécution de chacun...). La difficulté à définir des critères explique probablement que la plupart des travaux sur l'exécution du dessin abordent le sujet sous l'angle psychomoteur, sans se préoccuper du thème du dessin. Cela contraste totalement avec les travaux sur le dessin fini qui, dans leur très grande majorité, traitent le dessin en partant d'un thème spécifique.

C'est probablement le cercle (et les formes apparentées, dont la spirale) qui a été le plus analysé. En effet, il constitue l'une des bases du griffonnage chez l'enfant, le premier jalon de l'évolution de l'activité graphique. Prudhommeau[1], en 1947, à partir de l'observation de son fils, décrit l'exécution de figures circulaires, de spirales centripètes. Pour en simplifier l'analyse, plusieurs travaux ont analysé la copie de cercle par l'enfant. Gesell et Almes[2] ont constaté une évolution dans la direction de la rotation suivant l'âge. Elle s'effectuerait, dans nos cultures, dans le sens antihoraire, puis dans le sens horaire, puis de nouveau dans le sens antihoraire. Zazzo[3] analyse ainsi la structuration du geste dans l'espace. Bender[4] étudie les schèmes sensori-moteurs primitifs sous-jacents aux mouvements tournants en spirale, horaires et antihoraires, ainsi que les composantes directionnelles radiales dans le plan (horizontales ou verticales).

1. M. Prudhommeau, *Le dessin chez l'enfant*, Paris, PUF, 1947.
2. A. Gesell, J. Almes, The development of directionality in drawings, *J. of Genetic Psychology*, 1946, 68, 45-61.
3. R. Zazzo, Le geste graphique et la structuration de l'espace, *Enfance*, 1950, 3-4, 204-220.
4. L. Bender, *Un test visuo-moteur,* Paris, PUF, 1957.

Lurçat utilise la copie d'un certain nombre de courbes (cercle, spirale, cycloïde...). Elle décrit la genèse de l'acte graphique, et les processus psychomoteurs qui la sous-tendent dans le cadre des hypothèses de Henri Wallon. Elle fait l'hypothèse (Lurçat, 1974, p. 106) que l'acte graphique est l'objet de plusieurs contrôles successifs : un contrôle primitif, kinesthésique, concerne le mouvement, et un contrôle plus élaboré, visuel, concerne le tracé. Au premier stade correspond une symétrie, qui disparaît dans le second stade. Ce second stade correspond à une prise en charge du dessin par l'hémisphère dominant, qui introduit la possibilité de réaliser une figure à partir d'un ensemble organisé de traits. Son travail débouche sur l'analyse de certains aspects pathologiques de l'écriture.

Van Sommers (1984) a étudié l'exécution des figures simples, la manière dont le sujet dessine des lignes droites, des cercles, ou des figures un peu plus complexes telles que « nœud », svastika, etc. Il a observé leur mode de début, leur direction et l'ordre des traits. À l'aide de contraintes expérimentales diverses, il a étudié les variations du mode d'exécution et a constaté que l'enfant le plus jeune commençait, en principe, son dessin en bas et à droite de la feuille. À partir de la scolarisation, le début du dessin se porte en haut et à gauche, probablement du fait de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. D'une manière générale, il note l'importance d'une ligne allant de « 11 heures » à « 5 heures ». Lors d'une comparaison de copies de cercles réalisés par des sujets adultes droitiers et gauchers, il a montré que droitiers et gauchers différaient sensiblement

dans le sens de rotation du cercle : chez le droitier, les débuts hauts (au-dessus de l'axe allant de 11 heures à 5 heures) se font de sens anti-horaire ; les débuts bas (au-dessous de l'axe), de manière horaire. Chez le gaucher, le secteur horaire est nettement plus étendu, allant de 5 heures à 1 heure (soit près des trois quarts du cercle).

On peut rapprocher de ces travaux, même s'il ne s'agit plus de tracés simples, l'étude de l'exécution de copies de « figures complexes ». Bernbaum[1], par exemple, a fait copier, au Honduras, à des enfants non scolarisés de 7 à 11 ans une figure géométrique complexe, alors qu'ils n'étaient pas familiarisés avec le dessin au crayon. Elle a étudié la mise en place du dessin, et a montré qu'ils n'obéissaient pas au schéma habituel du dessin effectué de haut en bas. Rey, enfin, avec sa Figure Complexe (1942), s'est intéressé aux « types » de dessin. Ce test étant largement répandu de par le monde, nous y consacrerons un développement particulier.

Les études sur les tracés simples sont fort intéressantes, car elles permettent de standardiser les procédures d'analyse. Mais elles permettent d'aborder surtout le dessin du jeune enfant (griffonnage). Il faut les compléter par d'autres approches pour décrire le dessin de l'enfant plus grand : à cet âge le thème du dessin interfère avec l'aspect psycho-moteur et rend plus complexe l'analyse.

1. M. Bernbaum, *Accuracy in children's copying : The role of different stroke sequences and school experience,* Ph.D. Dissertation, George Washington Univ., 1974.

Le dessin du personnage

Peu d'études concernent l'exécution du dessin de personnage. Le mode de début du dessin a été étudié par Eng[1], dès 1931, à partir de l'étude d'enfants sur une assez longue période. Elle avait constaté que l'enfant jeune ne commence pas toujours son bonhomme par la tête. Plus récemment on a analysé les grandes orientations du dessin dans la feuille, sa dynamique par rapport aux axes verticaux et horizontaux, et les séquences graphiques dans un dessin complexe. Nous allons aborder tout d'abord la mise en place du dessin, à partir de la littérature, puis nous détaillerons les résultats sur deux thèmes (le personnage et le chien).

Dans une étude déjà ancienne, sous la direction de Cambier, Servais[2] a envisagé le déroulement et la construction dans le temps du dessin du personnage sur un échantillon de 80 enfants de 7 à 16 ans. La recherche a été menée sans appareillage, à l'exception d'un chronomètre, chaque sujet dessinant un personnage féminin et un personnage masculin. La passation était individuelle. Le contour de la tête est presque toujours dessiné en premier lieu (84 %). Le cou, les membres supérieurs, le tronc, les membres inférieurs, sont dessinés à la suite l'un de l'autre dans une proportion de 66 %. Goodnow (1977, p. 61 et sq.) a étudié, elle aussi, les stratégies employées par l'enfant dans l'exécution du dessin du personnage. Elle déclare : « Quand un enfant

1. H. Eng, *The Psychology of Children's drawings,* Londres, Kegan Paul, 1931.

2. H. Servais, *Étude séquentielle de la représentation de l'être humain chez les jeunes filles de sept, dix, treize et seize ans,* Mémoire de licence en psychologie (non publié), Bruxelles, ULB, 1969.

commence le personnage par le bas ou par le milieu nous devons suspecter un manque d'expérience. » Elle étudie l'ordre des traits, à partir d'un échantillon de 273 enfants de maternelle (3-5 ans) à Sydney. Sur l'ensemble de l'échantillon, la tête ronde est dessinée par les enfants les plus âgés de manière antihoraire, alors que les plus jeunes la font de manière horaire. Mais Goodnow, avec Friedman[1], avait utilisé auparavant une autre méthode d'analyse de l'activité graphique en divisant le dessin en sous-unités (« séquences graphiques »). Ils voulaient expliquer certaines déformations du dessin fini, en proposant à l'enfant des consignes particulières. Ils groupent les résultats en deux types de séquences. Dans la première, l'enfant met en place le dessin dans son ensemble, puis place les autres éléments suivant l'espace qui lui reste (ce qui explique certains dessins de personnage aux membres anormalement courbés). Ailleurs, c'est le premier élément qui conditionne tous les autres : ainsi, certains dessins sont obliques parce que l'enfant avait commencé à dessiner les yeux de travers, et il a construit son dessin à partir de l'axe déterminé par les yeux.

Apport de l'informatique. – Depuis quelques années, l'informatique nous propose des outils nouveaux de dessin. De nombreux logiciels apparaissent qui offrent la possibilité de dessiner d'une manière sinon automatique, du moins renouvelée par rapport au papier crayon. L'enfant dispose généralement d'un outil, la « souris », mais ceux qui l'ont utilisée savent combien

1. J. J. Goodnow, S. Friedman, Orientation in Children's human figure drawings : An aspect of graphic language, *Developmental Psychology*, 1972, 254, 416-417.

il est difficile de construire un trait précis par ce moyen. C'est pourquoi les constructeurs proposent un dispositif plus précis, la table à digitaliser, une tablette de résine synthétique dans laquelle est noyé un dispositif électronique permettant de repérer à tout instant la position d'un stylet, analogue à un crayon. On peut alors suivre sur écran, tout comme pour la souris, le dessin. Ce stylet peut aussi être muni d'une mine de crayon à bille, et alors l'enfant réalise son œuvre dans des conditions proches de ce à quoi il est habitué – sauf que la feuille doit rester fixée sur la tablette, ce qui empêche qu'il la tourne et peut le gêner.

Nous avons utilisé ce matériel depuis 1986 et développé différents programmes expérimentaux destinés à la saisie et à l'analyse automatique du dessin de personnage. Un logiciel devrait bientôt être commercialisé. Pour développer cet outil, nous avons commencé par un recueil manuel[1] : l'observateur réalisait un « Schéma d'exécution » en regardant dessiner l'enfant (fig. 36) ; il notait manuellement le point de départ du dessin, l'ordre et le sens des traits. Mais les limites de la méthode sont assez rapidement apparues. À certains moments les traits se succédaient si vite que l'observateur ne pouvait en noter que l'orientation d'ensemble ; à d'autres, l'enfant coloriant son dessin avec obstination, l'attention de l'observateur se relâchait au risque de laisser passer l'essentiel. Aussi avons-nous développé sur ces bases un logiciel permettant à l'enfant de dessiner directement sur la table à digitaliser et à l'observateur d'examiner *a posteriori*

1. Ph. Wallon, C. Baudoin, A new criterium in the assessment of the behaviour of the drawing child, *British Journal of Educational Psychology,* 1990, 60, 338-348.

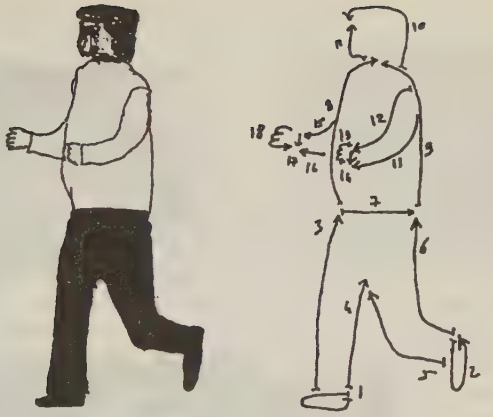


Fig. 36. — Le Schéma d'exécution.

l'exécution du tracé sur écran, dans des conditions de laboratoire[1] (fig. 37). Une recherche a été faite sur un échantillon de près de 500 enfants de scolarité primaire (5 à 13 ans). Nous avons pu vérifier le peu d'influence du matériel sur le tracé final en faisant tout d'abord réaliser à l'enfant un dessin au feutre de couleur, ce qui souligne le peu de dépendance du dessin au matériel utilisé.

Parmi tous les paramètres qui pourraient être analysés, nous allons explorer, pour le seul dessin de personnage (1), d'une part la position du point de départ d'un élément et le sens du premier trait (2),

1. Ph. Wallon, M. Jobert, Analyse automatisée du dessin d'enfant en difficulté psychologique. Une approche exploratoire, *Prisme,* 1991, 2, 202-215.

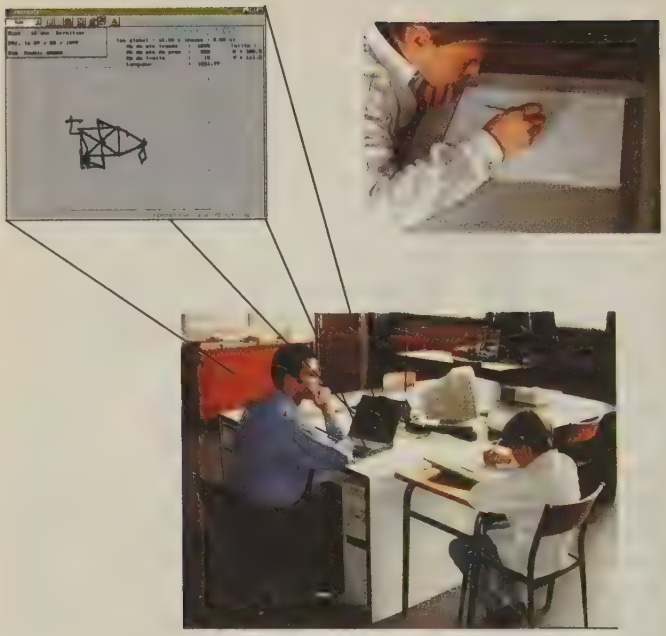


Fig. 37. — Passation de la FCR sur table à digitaliser, mode opératoire (© PSI - La 3i, Univ. Rouen).

d'autre part le type de dessin, que nous avons identifié suivant une méthode comparable à ce que nous avions fait pour le dessin fini.

Le point de départ, le sens du premier trait. – Nous avons vu plus haut l'étude de Van Sommers qui étu-

diait le point de départ sur les figures simples. Nous allons voir maintenant ce qui concerne le dessin du personnage[1]. Nous avons identifié le point de départ et le sens du premier trait (fig. 38) pour la tête (en haut) et le tronc (en bas), chez les enfants droitiers, au nombre de 400 (à gauche), et les gauchers (58 enfants, à droite). Nous avons rapporté le tracé de chaque élément comme un simple cercle que nous avons divisé en quatre quadrants, supérieur, inférieur, droit ou gauche (figuré au centre de chaque cercle, avec le nombre d'enfants concernés par chaque cas). Les flèches donnent la direction du premier trait. Les plus proches du centre (blanc à contour noir si elles sont suffisamment épaisses) représentent les dessins que nous avons qualifiés de « simples », là où l'ensemble du tracé de l'élément (tête ou tronc) va dans un seul sens. Nous avons alors distingué les dessins « antihoraires » et « horaires ». L'épaisseur des flèches est fonction du pourcentage d'enfants concernés. Les flèches les plus extérieures (en noir) représentent les dessins « complexes » parce qu'il n'est pas possible de définir un sens du tracé pour l'ensemble de l'élément. Pour les dessins « droits », le premier trait va vers la droite du personnage (et donc la gauche de l'observateur) et les dessins « gauches ». En effet, le droitier effectue avec prédilection un tracé « droit ». Pour le point de départ à la partie moyenne de l'élément, on a noté le trait allant vers la droite comme « ED » (pour « écriture allant vers la droite ») et, dans le cas

1. Ph. Wallon, Dynamique du dessin de personnage et difficultés psychologiques chez l'enfant de scolarité primaire, *Prisme*, 1994. Voir aussi Wallon, Mesmin, 1998.

contraire, « EG » (pour « écriture allant à gauche »). Le sens des flèches indique le sens du trait concerné.

Pour le *mode de début*, on note (chiffres au centre de chaque cercle) que l'enfant, droitier ou gaucher, commence plus fréquemment par le haut de l'élément, ce qui est encore plus marqué pour le tronc (aux environs de 80 %) que pour la tête (proche de 50 %). Le début par le bas est rare. Le début latéral de la tête est plus souvent à droite chez le droitier et à gauche pour le gaucher, mais rare et ininterprétable pour le tronc. Nous avons testé l'hypothèse de Van Sommers *(op. cit.)* selon laquelle l'enfant très jeune commence son dessin en dessous d'une « ligne allant de 11 heures à 5 heures », alors que l'enfant âgé commence au-dessus, et nous avons pu la confirmer statistiquement.

Ce schéma permet de visualiser un élément qui nous semble essentiel à la compréhension de l'acte graphique. En effet, l'*orientation du premier trait* diffère radicalement suivant que l'enfant est droitier ou gaucher. Lors d'un début supérieur, l'enfant droitier choisit le sens « droit » (antihoraire ou droit) de manière quasi exclusive, cela pour tête et tronc. Par contre, chez le gaucher, la répartition révèle une singulière ambivalence. Aussi, le gaucher ne saurait constituer le symétrique « en miroir » du droitier.

Évolution avec l'âge du sens du premier trait. – Blau[1] a étudié la dynamique du dessin de cercle. Il a appelé « torque » le dessin dans le sens horaire. Il constate que les enfants droitiers dont l'insertion sociale et sco-

1. T. Blau, Torque and schizophrenic vulnerability, *American Psychologist*, 1977, 12, 997-1005.

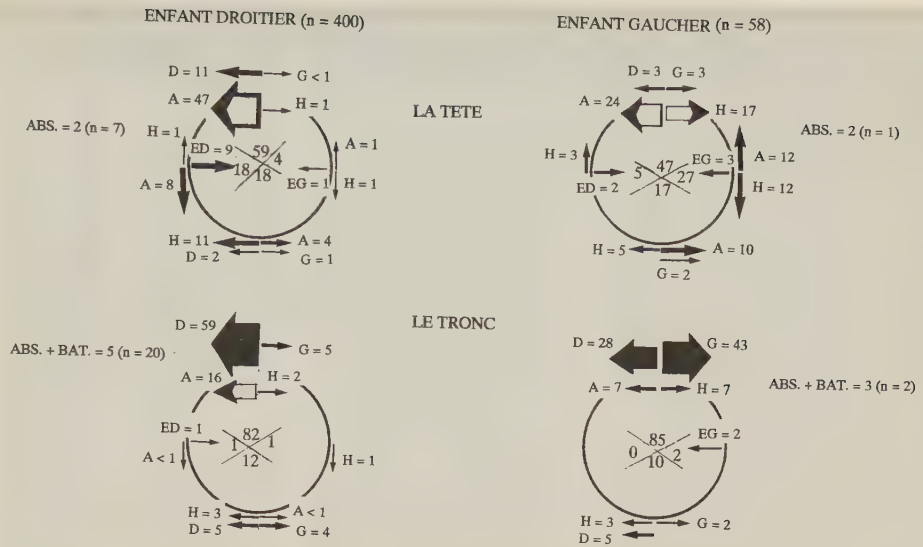


Fig. 38. — Orientation du premier trait, pour la tête (en haut) et pour le tronc (en bas), pourcentage pour les enfants droitiers (col. de gauche) et gauchers (col. de droite), et pour les différents points de départ (D = droit, G = gauche, H = horaire, A = antihoraire, EG = écriture gauche, ED = écriture droite, ABS = absent, BAT = bâton).

laire est bonne ont une tendance à dessiner le cercle de manière anti-horaire à mesure qu'ils grandissent, et cela avec l'une ou l'autre main. Il attribue ainsi la rotation anti-horaire à l'hémisphère dominant. Par contre, les gauchers, ainsi que les enfants présentant des difficultés scolaires ou de comportement, présentent alternativement des rotations horaires et anti-horaires. Il évoque dans ces cas une dominance cérébrale mixte. Les gauchers semblent « hésiter » entre plusieurs méthodes de dessin.

Glenn[1] constate que les enfants droitiers non encore scolarisés dessinent vers la gauche et de manière horaire, à l'opposé des gauchers qui dessinent vers la droite et de manière anti-horaire. À partir de 9-10 ans, le sens s'inverse, tant chez les droitiers que chez les gauchers. Quelle que soit la main dominante, les enfants jeunes commencent en bas de la feuille, et les enfants plus âgés et scolarisés font l'inverse. La complexité de cette évolution suggère l'influence d'une maturation sur le plan psychologique et moteur, dans laquelle la scolarité aurait probablement une grande place, même si celle-ci n'est pas encore totalement éclaircie.

Dans notre propre travail[2], nous parvenons à des conclusions similaires. Nous avons étudié l'*évolution du sens du premier trait*, indépendamment du point de départ. Le résultat le plus significatif est, pour le dessin du tronc, plus facile à analyser (car non ralenti par

1. S. M. Glenn, K. Bradshaw, M. Sharp, Handedness and the development of direction and sequencing in children's drawings of people, *Educational Psychology*, 1995, 15, 1, 11-21.

2. Sur le même échantillon que précédemment, voir Wallon, Cambier, Engelhart, 2000.

l'archaïsme que constitue la « tête ronde »). Le premier trait du tracé évolué, que nous avons appelé « complexe », va à droite tant pour le droitier que pour le gaucher, mais cette évolution est précoce chez le droitier (où elle se fait aux dépens du tracé primitif anti-horaire), tardive chez le gaucher (où elle se fait aux dépens du tracé évolué « gauche »). Le tracé de la tête est plus difficile à analyser, mais les conclusions sont similaires. Cette observation ferait dire que l'enfant gaucher, spontanément, aurait tendance à constituer le symétrique du droitier, mais que l'école tend à le faire se conformer à la position « dominante » du droitier...

Les « types » d'exécution du dessin. – Comme nous avions fait pour le dessin fini, nous avons tenté de définir des « types » pour l'exécution du dessin (fig. 39). Ils concernent le personnage et l'animal. Nous avons donc distingué les tracés « simples » (ligne du haut), où l'on peut identifier un sens unique pour le tracé de l'élément considéré (ici le tronc), et les tracés « complexes », où les traits d'un même élément vont dans des sens différents. Tous ces types peuvent être « descendants » (commencés par le haut) ou « ascendants » (commencés par le bas).

Parmi les tracés simples, nous avons identifié le tracé « bâton » (ou *stick-line*). Pour le tronc, il reste rare et primitif (maximum de 4 % à 6 ans, régressant après), un peu plus fréquent pour les membres. Nous avons nommé tracé « boucle » *(loop line)* un élément cerné par une ligne continue, souvent ovoïde mais éventuellement, pour le tronc, géométrique à condition qu'elle n'ait pas des angles convexes (rentrants)

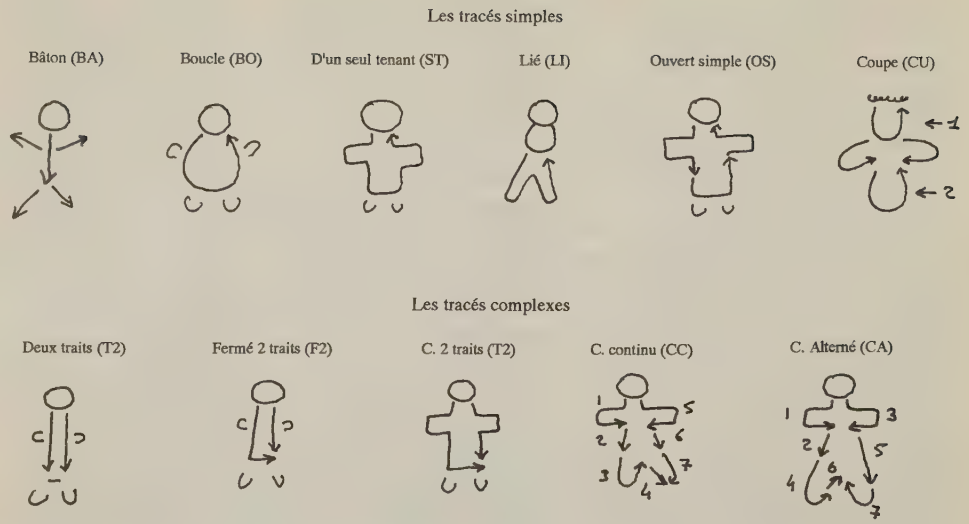


Fig. 39. — Les différents types pour le tracé du tronc du dessin de personnage.

tels qu'un triangle, un carré. Il constitue l'essentiel des dessins de tête à 6 ans pour former encore la moitié à 10 ans ; au niveau du tronc, il diminue régulièrement durant cette période (de 35 % à moins de 10 %). Ces deux tracés correspondent aux formes rapportées, alors que les suivants sous-tendent des formes incluses ou arrêt-reprise. C'est tout d'abord le tracé « d'un seul tenant » *(continuous line)* où la ligne continue peut comporter des angles concaves (sortants). Nous lui avons adjoint le tracé « lié », fréquent, et qui est une variante concernant les jambes (ou les pattes d'un animal). Le maximum de fréquence pour ces deux tracés se situe à 20 % environ, vers 7 ans pour le tracé du tronc et à 9 ans pour la tête. Dans le tracé « ouvert simple » *(open simple lines),* l'enfant commence un nouveau trait là où il s'était arrêté et dans le même sens que le précédent ; ce tracé reste rare, et son maximum est de 10 % à 8 ans. Le tracé « coupe » *(cup),* concernant presque uniquement la tête, tient son nom de la forme incurvée vers le haut du trait, généralement coupée par la ligne des cheveux (maximum 25 % à 9 ans). L'ensemble de ces différents tracés sont donc considérés comme « simples », à la différence des suivants, dits « complexes », pour lesquels on ne peut identifier une direction unique pour l'ensemble des éléments. Cette définition nous amène cependant à y inclure deux tracés primitifs. Il s'agit du tracé « deux traits » *(two lines),* où le tronc (ou les membres) sont cernés par deux traits rectilignes. Le tronc est fermé par un dernier trait, indépendant, à l'inverse du tracé « fermé deux traits » *(closed two lines)* où l'un des deux traits de contour, s'inclinant vers l'autre, assure la fermeture. Nous avons cependant groupé dans

l'analyse ces deux formes, assez équivalentes en termes d'évolution. Ils restent rares durant la scolarité primaire (3 %, constant avec l'âge). Mais la définition de « tracé complexe » trouve son intérêt avec les trois modes d'exécution suivants. Le tracé « complexe deux traits » *(complex - two lines)* reprend les caractères du tracé d'un seul tenant (avec les angles sortants), mais sous la forme de deux traits distincts, se rejoignant en bas du tronc (pour le tronc, maximum de 15 % à 7 ans, puis progressive disparition). Viennent enfin deux tracés évolués, le « tracé complexe continu » *(continuous complex lines),* où l'enfant dessine de traits successifs un côté complet de l'élément avant de passer à l'autre côté (maximum de 25 % à 9 ans), et le « tracé complexe alterné » *(alternate complex lines),* le plus évolué de tous puisque l'enfant passe, à chaque étage du dessin, d'un côté à l'autre de l'élément, par un mouvement alternant (en continuelle progression, jusqu'à former 60 % des dessins du tronc à 10 ans, mais seulement 20 % de celui de la tête).

Nous avons comparé cette évolution avec celle de l'animal, pour lequel on retrouve des résultats similaires. Nous nous limiterons à des résultats globaux et aux principales formes. Au niveau du tracé de la tête, on constate une importante différence de tracé entre personnage et chien. Le tracé boucle ne concerne que 42 % des dessins (contre 66 % pour le personnage). Le tracé d'un seul tenant constitue 25 % de dessins de chien (3 % pour le personnage). Le tracé ouvert simple est très rare (inférieur à 5 %), comme pour le personnage. Pour les tracés complexes, le tracé continu constitue 8 % des dessins de chien (1 % pour le personnage). Le tracé complexe alterné, par contre, est

équivalent pour les deux thèmes (19 % pour le chien, contre 10 % pour le personnage). On constate donc ici que, paradoxalement, le dessin boucle a laissé la place à des formes intermédiaires et n'a pris que peu de place aux formes complexes, ce qui est assez inattendu au vu de ce que nous avions vu pour le tronc.

Si l'on s'intéresse à la comparaison des deux thèmes, l'animal et le personnage, on constate que l'évolution du tracé du tronc est presque superposable, alors que le tracé de la tête du personnage reste longtemps marqué par le dessin sous forme d'un cercle (tracé « boucle »), archaïsme qui perdure largement, nous l'avons vu, jusqu'aux derniers dessins observés.

Sans doute cette typologie est-elle simpliste et retrace-t-elle mal l'évolution réelle de l'acte graphique chez l'enfant, mais elle en situe les grandes lignes et permet une première analyse de l'exécution du dessin de personnage et d'animal chez l'enfant.

Exécution d'une figure géométrique, la Figure Complexe de Rey

La Figure Complexe de Rey (FCR, 1942), déjà vue plus haut (p. 54), est un des tests graphiques les plus utilisés chez l'enfant. Elle apparaît comme un des tracés les plus susceptibles d'une analyse automatique. Faite de lignes droites et d'un cercle, les résultats peuvent être interprétés en termes de lignes géométriques, même si la reproduction peut être singulièrement différente du modèle (voir la fig. 40).

On sait maintenant analyser de manière automatisée (informatique) un tracé comme un ensemble de

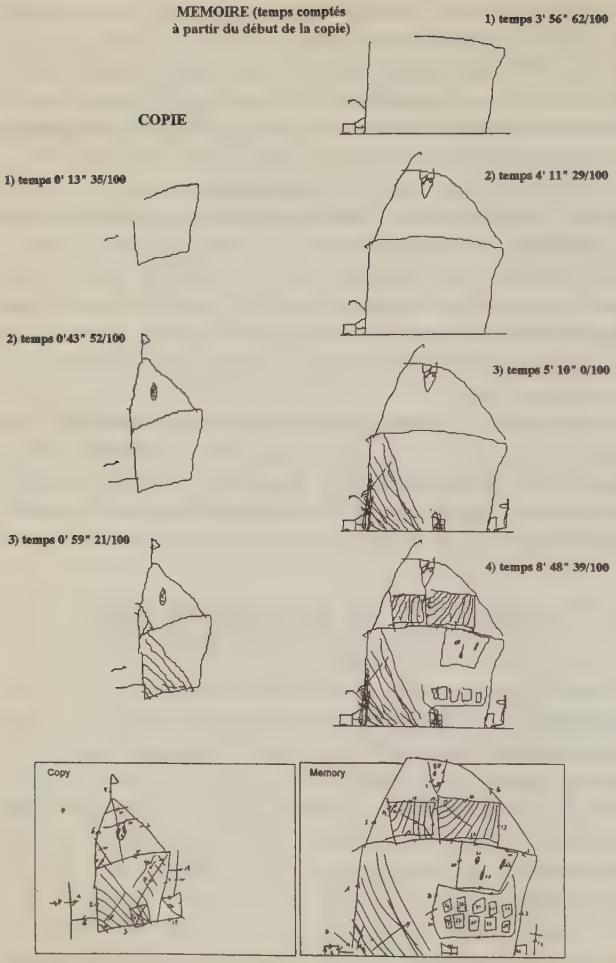


Fig. 40. — FCR exécutée par une enfant de CP (6 ans 4 mois).

droites, de cercles et d'ellipses, ce qui permet l'étude des tracés les plus complexes[1]. On en devine les applications en psychologie et en médecine. En effet, la FCR est utilisée dans des domaines extrêmement divers, tant psychologiques que neurologiques, et sa cotation s'appuie sur les méthodes utilisées pour sa construction, et donc sur l'ordre et le sens des traits (Osterrieth, 1945). Or les méthodes manuelles utilisées habituellement pour enregistrer la succession des traits sont lourdes à mettre en œuvre. La possibilité d'observer la progression du dessin instant après instant offre une simplification incontestable.

Sur la figure 40, nous avons représenté les modalités de l'exécution du dessin de copie et de mémoire d'une petite fille de cours préparatoire (CP), âgée de 6 ans et 4 mois. Nous avons choisi cet exemple pour l'extrême complexité de l'exécution du dessin de mémoire, qui dépasserait toute analyse manuelle. Le temps est donné au 1/100 de seconde. La construction apparaît très proche sur les deux dessins, même si le bord de la feuille gêne l'appréhension de la reproduction de mémoire. Les deux figures sont verticales, signant l'importance du « schème familier » (Mesmin[2], ici le dessin de la maison). Après le cadre du rectangle, dessiné d'un seul tenant, l'enfant fait le triangle supérieur, puis une série de lignes obliques dans l'angle in-

1. Le Laboratoire d'analyse du signal (PSI-La3i, de l'Université de Rouen) a ainsi publié plusieurs travaux, dont l'un avec nous : Ph. Wallon, M. Amara, D. de Brucq, C. Mesmin, R. Baldy, Utilisation de la table à digitaliser dans l'examen psychologique, approches préliminaires, *Congrès annuel de la Société française de psychologie*, Toulouse, 11-12 mai 1995.

2. C. Mesmin, *Les enfants de migrants à l'école, réussite, échec*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1993 (en cours de réédition chez Dunod).

férieur gauche... Quant au reste du dessin, la reproduction de mémoire dépasse l'habituel, par sa richesse imaginative. Nous ne proposerons ici aucun des résultats chiffrés qui ont été développés ailleurs (*in* Wallon, Mesmin, 1998).

L'analyse du dessin en tant que comportement apparaît donc riche d'enseignement. Si elle paraît assez difficile à analyser manuellement, l'informatique offre ici une application particulièrement brillante, et susceptible de grands développements dans l'avenir, comme nous allons le voir maintenant.

Chapitre VIII

INFORMATIQUE ET DESSIN D'ENFANT

L'informatique pénétrant progressivement tous les domaines de l'activité humaine, elle ne saurait rester en dehors du dessin de l'enfant. Les logiciels de dessin sont nombreux, mais peu de travaux en psychologie s'y consacrent. On remarque cependant que le dessin de l'enfant ne change pas avec l'arrivée de ce nouveau matériel (Olsen[1] ; Matthew et Jessel[2]). L'ordinateur offre à l'enfant des ressources graphiques nouvelles dont il use d'autant plus facilement qu'il est maintenant, dès son plus jeune âge, en contact avec l'appareil.

Nous allons présenter un travail particulièrement riche, concernant des enfants de 9 à 12 ans qui ont pu utiliser une caméra vidéo, un scanner, un épiscope... et des logiciels graphiques[3]. Ayant développé

1. J. Olsen, Evaluating young children's cognitive capacities through computer versus hand drawings, *Scandinavian Journal of Psychology*, 1992, 33, 3, 193-211.

2. J. Matthews, J. Jessel, Very young children use electronic paint : A study of the beginnings of drawing with traditional media and computer paintbox, *Visual Arts Research*, 1993, 19, 1, 37, 47-62.

3. Travail effectué par l'équipe de recherche en informatique et audiovisuel de l'Atelier des enfants du Centre Georges-Pompidou, à Paris. Cf. Wallon, Cambier, Engelhart, 2000. Cet Atelier était alors animé par J. Destailleurs, G. Gelzer, Ch. Herpe et B. Tissot, que nous remercions de leur coopération. Ce texte date de 1989 et a bénéficié du prêt de matériel de la société Apple France©.

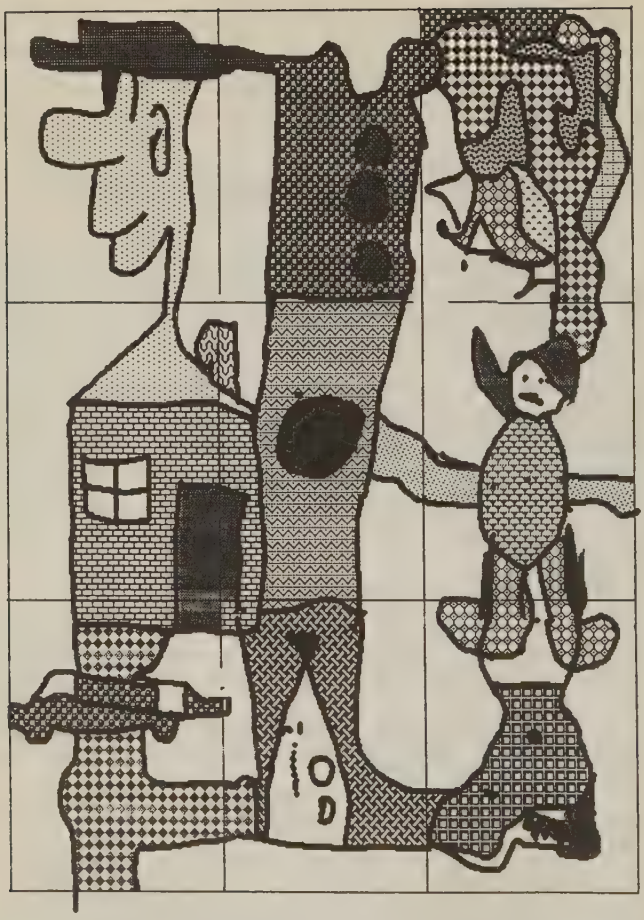


Fig. 41. — Dessin d'enfant sur ordinateur : le « cadavre exquis » (Atelier des enfants / Centre Georges-Pompidou).

ailleurs ce travail, nous n'en retiendrons que deux aspects. Tout d'abord (fig. 41), une version graphique et moderne du jeu appelé « cadavre exquis », inventé par les surréalistes. Dans sa version littérale, il consiste à écrire un mot sur un papier qu'on plie pour le cacher. On passe le papier au joueur suivant, qui fait de même, et repasse à un autre joueur. Quand on le déplie, on découvre parfois des associations de mots parfois étonnantes comme ce « cadavre exquis » qui a donné son nom au jeu. Dans sa version graphique, le premier joueur commence un dessin qu'il cache en ne laisse passer que des repères où s'accrochera le dessin du second. Dans la version informatique, chaque enfant ne voyait sur l'écran de l'ordinateur qu'un seul carreau, avec les repères du joueur précédent. Le thème était complètement libre ; aussi, on en note la diversité, en même temps que la relative pauvreté expressive de plusieurs des carreaux. Peut-on l'imputer aux contraintes du jeu ?

Dans une seconde expérience (fig. 42), l'enfant a découpé informatiquement, copié et collé la photographie de sa propre main, puis l'a intégrée dans un dessin. Certes, l'ordinateur n'est pas strictement indispensable pour un tel travail, mais la facilité (par le « couper-coller ») qu'il confère à l'enfant suscite chez lui des inventions que n'auraient sans doute pas permis les autres méthodes.

À elles seules, ces deux illustrations ne sauraient résumer ce qu'on peut faire actuellement dans le domaine du dessin sur ordinateur, et l'interprétation psychologique est à développer. Le travail informatique est différent du dessin sur papier, mais sensible-

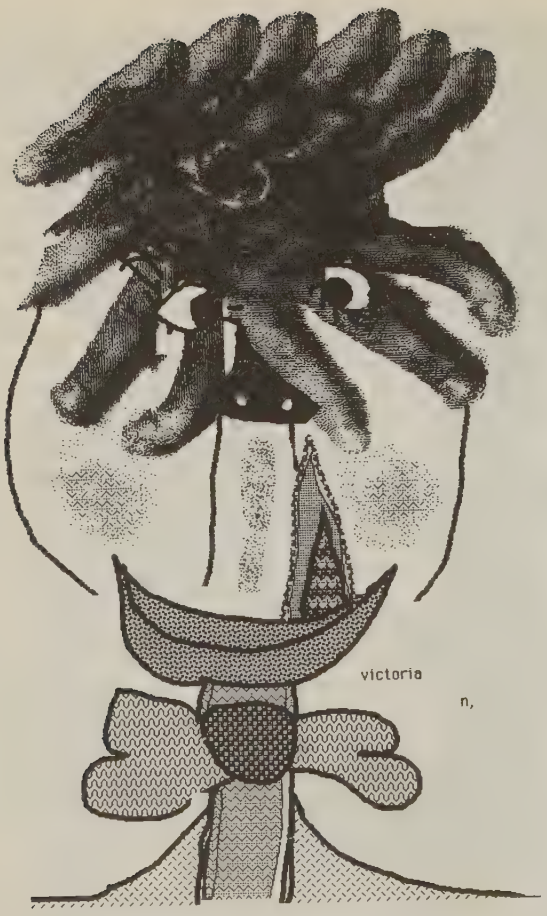


Fig. 42. — Photographie des mains de l'enfant scannérisée et découpée sur ordinateur, complétée par un dessin sur le même logiciel (Atelier des enfants / Centre Georges-Pompidou).

ment plus simple et plus intuitif. Même si l'enfant est malhabile, il peut arriver à des résultats difficiles à imaginer avec les méthodes habituelles.

Table à digitaliser et dessin d'enfant

Nous avons évoqué plus haut les tables à digitaliser. Le mot « digitaliser » renvoie au principe de la saisie du dessin. En effet, les ordinateurs sont incapables de traiter des informations continues comme le déplacement du stylo lors du dessin. Il faut donc transformer ce dessin en une suite de points (fig. 43) dont les coor-

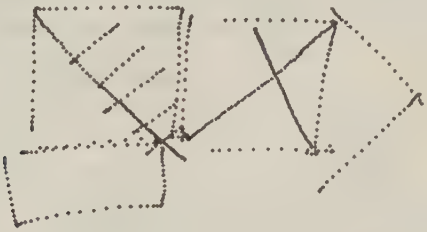


Fig. 43. — Digitalisation de la FCR (© PSI - La 3i, Univ. Rouen).

données sont enregistrées sous forme de « digits » (une suite de 0 et de 1), d'où le terme de « digitalisation ». Avec le logiciel déjà évoqué, plus de 2 000 enfants ont été vus individuellement et ont dessiné un dessin de personnage seul (1 000 enfants) ou associé à la figure de Rey (1 000 autres enfants)[1]. Sur le plan technique, il

1. Wallon, Cambier, Engelhart, 2000 ; Wallon, Mesmin, 1998.

s'agit d'une saisie « temporelle » : la table envoie ici une nouvelle coordonnée tous les 1/100 de seconde (soit avec une fréquence de 100 Hz). La vitesse du trait est alors mesurée par le simple écartement de deux points, et l'accélération instantanée du trait, par les variations de cet écartement.

L'observateur peut visualiser le dessin fini sur écran (fig. 44). Le logiciel fournit un certain nombre de données (nombre de traits, longueur totale du tracé, nombre de points traités, « points de proximité », enregistrés lorsque l'enfant approche son stylet de la table, temps global du dessin, taille du dessin...). D'autres paramètres devraient être pris en compte, l'orientation et l'inclinaison du stylet, sa pression sur la feuille). La précision actuelle des tables permet

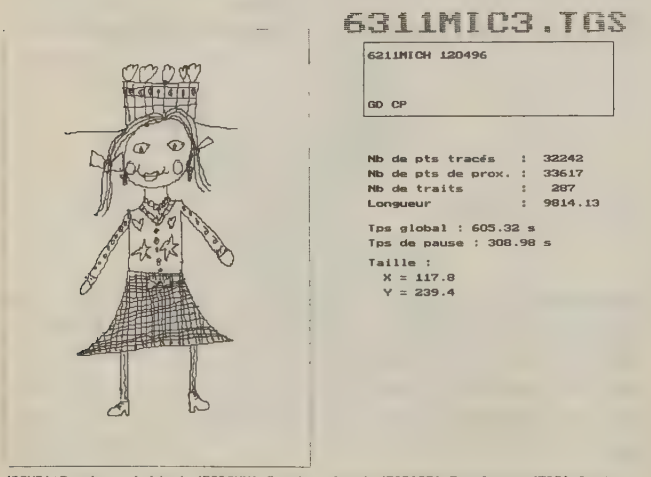


Fig. 44. — Logiciel d'analyse du tracé
(© PSI - La 3i, Univ. Rouen).

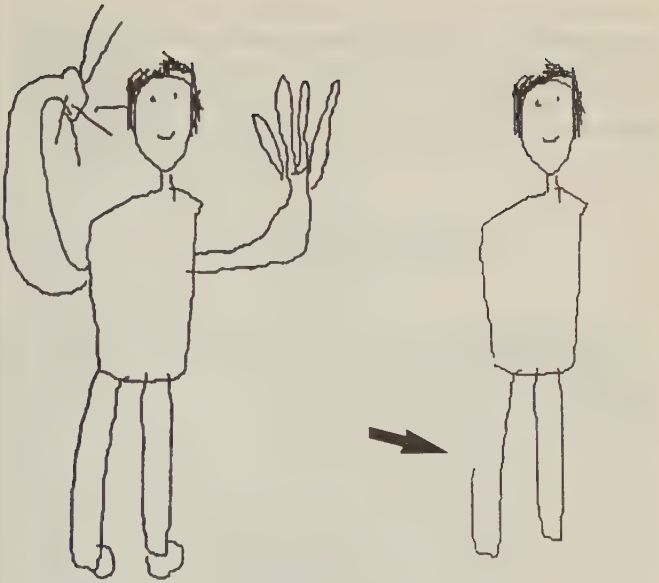


Fig. 45. — Logiciel d'analyse du tracé, fonction « pas-à-pas ».

d'accéder au 1/10 de millimètre et au 1/100 de seconde, ce qui permet de traiter, outre les dessins, les graphismes de tous ordres, l'écriture en particulier, d'où l'utilité d'un tel outil pour les graphologues...

Un tel outil permet d'arrêter le déroulement du visionnement de l'exécution du tracé, cela à n'importe quel moment (fig. 45). On peut alors le reprendre, dans le même sens ou à l'envers, et le revoir point par point ou trait par trait (fonction dite « pas-à-pas »). L'enregistrement informatique du dessin permettra

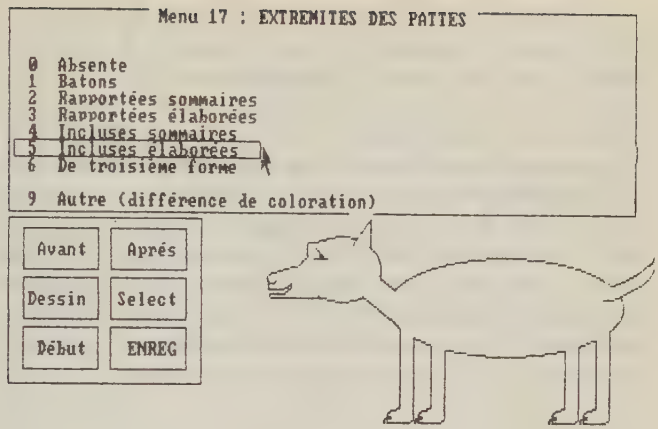
son analyse directe par l'ordinateur, d'une manière automatique. Celle-ci est déjà possible sur le dessin de personnage et la FCR : l'ordinateur peut reconnaître les différents traits. Certes, les algorithmes sont encore primaires, mais un travail en cours pourrait déboucher sur une analyse à visées beaucoup plus large.

Simulation du dessin sur ordinateur

Les capacités de l'ordinateur à gérer le graphisme peuvent être mises à contribution pour mémoriser des formes et les associer pour former un ensemble. En nous servant de cette capacité, nous avons fait un travail de reconstitution d'un dessin type, à partir de la cotation « typologique » du dessin de l'enfant[1]. Nous avons procédé à partir d'une « bibliothèque » de fragments de dessins préenregistrés (fig. 46). Ainsi, un observateur qui entrerait directement la cotation sur le clavier de l'ordinateur reconstituerait à mesure un schéma aussi proche que possible du dessin original. Un tel travail permettrait d'approcher une cotation réellement descriptive du dessin d'enfant.

L'informatique est susceptible d'enrichir notre approche du dessin d'enfant. À côté de l'analyse statistique de ces dessins souvent faite dans les travaux de recherche, l'ordinateur permet d'appréhender ce domaine d'une manière originale et surtout extrêmement précise. Cet outil obligera probablement à repenser les méthodes de cotation et d'interprétation, en soulignant

1. Telle que nous l'avons développée dans notre ouvrage : Wallon, 1987.



STRUCTURE..	1	différentiée
ORIENTATION	8	Intégralement de profil gauche
TETE.....	6	Tête autre qu'en 4 comportant un élément de 3è
OEIL.....	6	Troisième forme
MUSEAU.....	6	De troisième forme
GUEULE.....	5	Incluse élaborée
OREILLES...	6	De troisième forme
Appendice 1	0	pour le chien
Appendice 2	0	pour le chien
COU.....	3	Cou identifié et inclus (tête et tronc)
TETE TRONC	0	Attache non primitive (tête rapportée au tronc
TRONC.....	2	Nettement circulaire ou ovoide
QUEUE.....	6	De troisième forme
PATTES.....	5	Inclus élaboré
Nombre.....	6	Quatre pattes, groupées par train
Position...	0	Position correcte
Extremités.	5	Incluses élaborées
COTE AMOUR		
SIGNE PRIMI.		
PARTICULIER		
MOUVEMENT..		
COULEUR....		
PELAGE.....		

Fig. 46. — Reconstitution automatique du dessin de l'enfant à partir de la cotation par les « grilles typologiques » (Wallon, 1987).

la nécessité de critères objectifs et surtout valides. En effet, souvent, l'analyse du dessin conduit à des conclusions difficilement testables. Si elles reflètent une intéressante connaissance clinique de l'enfant, elles sont difficilement transposables. Ce qui amène parfois à dire que les travaux sur le dessin ne sont guère sérieux ni porteurs de découvertes sur l'enfant. Or, le dessin étant une des traces parmi les plus précises qui soient d'un comportement de l'enfant, on pourrait s'attendre à avoir sur lui, par ce moyen, des connaissances approfondies. Il y a donc là une des voies probablement très prometteuses pour la recherche du futur.

CONCLUSION

Le dessin d'enfant donne lieu à d'innombrables publications, et il n'est pas d'année qui ne voie fleurir un nouvel ouvrage à ce sujet. Et, pourtant, ce domaine d'étude semble encore à ses débuts, tant il paraît riche d'enseignements, sur les plans psychologique, éducatif et artistique. Dans ce court ouvrage, nous n'avons pu qu'effleurer le premier de ces champs. On devrait cependant accéder aux deux autres avec ces quelques propos. En effet, une compréhension du dessin en termes psychologiques permet de situer ce que l'enseignement du dessin pourrait apporter à l'enfant. D'autre part, il n'est guère possible de goûter (à mon sens) l'art enfantin si l'on ne sait rien de sa psychologie.

Cependant, les travaux psychologiques paraissent souvent arides à ceux qui ne les pratiquent pas, et leur prémisses bien abstraites. En effet, le dessin ne paraît pas véritablement pris pour lui-même, mais examiné en fonction de buts qui lui sont largement étrangers. On s'appuie sur l'idée d'intelligence et on recherche le niveau psycho-affectif de l'enfant au travers d'une évaluation de ses performances. On utilise le dessin dans une démarche psychothérapique ; il apparaît alors comme un langage exprimant les phantasmes de l'enfant. Enfin, on évalue la maturation du tracé à travers une succession de « types ». Ces trois approches sont largement imprégnées par la vision du monde de l'adulte et ne reflètent qu'imparfaitement celui de l'enfant.

Aussi, devant le dessin, nous devons apprendre à « oublier » notre savoir et à pratiquer une sorte de « naïveté compétente ». Nous devons apprécier l'œuvre enfantine pour ce qu'elle est, l'expression la plus pure et probablement la plus diverse de l'enfant entre 2 et 12 ans. En même temps, nous pouvons tirer du dessin une information pour mieux comprendre ce que l'enfant ressent, que cela se situe dans un relatif confort ou dans la plus profonde détresse.

Dans un court ouvrage, il ne saurait être question de faire le tour du sujet. L'enfant reste un être mystérieux qui oublie en grandissant ce qu'il a été. Arrivés à l'âge adulte, nous avons beau nous pencher sur nos souvenirs, ils restent souvent muets. Et combien d'enfants, regardant leurs dessins, n'en croient pas leurs yeux : « C'est moi qui ai fait ça ? », disent-ils avec étonnement. Que cet étonnement soit aussi le nôtre face au dessin. Ne cherchons pas à tout comprendre, car nous fermerions notre esprit à ce que nous sommes devenus – et à ce que nous sommes.

BIBLIOGRAPHIE

Nous avons conservé ici les seuls ouvrages de référence, renvoyant en note les travaux plus ponctuels. Les titres précédés d'une astérisque sont pourvus d'une bibliographie importante.

Abraham A., *Le dessin d'une personne (Le test de Machover)*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1963 (rééd. Issy-les-Moulineaux, EAP, 1977).

Anzieu A. *et al.*, *Le dessin de l'enfant*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1996.

Bender L., A visual motor gestalt test and its clinical use. Resch. Monogr., n° 3, *Amer. Orthopsychiat. Ass.*, 1938.

Debienne M.-C., *Le dessin chez l'enfant*, Paris, PUF, 1973 (1re éd., 1968).

Decobert S., Sacco F., *Le dessin d'enfant dans le travail psychanalytique*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, 1995.

Depouilly J., *Apprenez à regarder les dessins de vos enfants*, Paris, Somogy, 1998.

Ferraris A. O., *Les dessins d'enfants et leur signification*, Verviers, Marabout, 1977.

Freeman N. H., *Strategies of Representation in Young Children : Analysis of Spatial Skills and Drawing Processes*, Londres, Academic Press, 1980.

Freinet C., *La méthode naturelle 2. L'apprentissage du dessin*, Verviers, Marabout, 1975.

Goodenough F. L., *Measurement of Intelligence by Drawings*, New York, Harcourt, Brace & World, 1926. Traduction : *L'intelligence d'après le dessin*, Paris, PUF, 1957.

Goodnow J. J., *Children's Drawings*, Glasgow, Fontana/Open Books, W. Collins, 1977.

*Greig Ph., *L'enfant et son dessin, naissance de l'art et de l'écriture*, Ramouville Saint-Agne, Érès, 2000.

*Harris D. B., *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity*, New York, Harcourt, Brace & World, 1963.

Koch Ch., *Le test de l'arbre*, Paris, Vitte, 1958, rééd. Bruxelles, Éditest.

Koppitz E. M., *Psychological Evaluation of Children's Human Figure Drawings*, New York, Grune and Stratton, 1968.

Kos M., Biermann G., *La famille enchantée*, Paris, Centre de psychologie appliquée, 1977.

Lefébure F., *Le dessin de l'enfant, langage sans paroles*, Paris, Masson, 1993.
Levinstein S., *Kinderzeichnunger Bis Zum 14 Lebensjahre*, Leipzig, 1905.
Lowenfeld V., Brittain W. L, *Creative and Mental Growth* (6th edition), Londres, Macmillan Co., 1975.
Luquet G. H., *Le dessin d'une enfant*, Paris, Alcan, 1913.
Luquet G. H., *Le dessin enfantin*, nouvelle édition présentée par J. Depouilly, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1967 (1re éd. : Paris, Alcan, 1927).
Lurcat L., *Études de l'acte graphique*, Paris, Mouton, 1974.
Machover K., *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure*, Springfield, C. Thomas, 1949.
Meredieu F., *Le dessin d'enfant*, Paris, Blusson, 1990.
Muschoot F., Demeyer W., *Le test du dessin d'un arbre*, Bruxelles, Éditest, 1974.
*Naville P., Éléments d'une bibliographie critique relative au graphisme enfantin jusqu'en 1949, *Enfance*, 1950, 3-4.
Osterrieth P.-A. (1945), Le test de copie d'une figure complexe, in *Archives de psychologie*, XXX, 1945, 205-353.
Osterrieth P., Cambier A., *Les deux personnages*, Bruxelles, Éditest, Paris, PUF, 1976.
Rey A. (1942), L'examen psychologique dans les cas d'encéphalopathie traumatique, in *Archives de psychologie*, XXVIII, 112, 286-340.
Royer J., *La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme*, Bruxelles, Éditest, 1977.
Stern A., *Une grammaire de l'art enfantin*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1966.
*Stora R., Étude historique sur le dessin comme moyen d'investigation psychologique, *Bulletin de psychologie*, 1963, 17, 2-7.
Stora R., *Le test du dessin d'arbre*, Paris, Éd. Universitaires, 1975.
Thiel, Eine Untersuchung von Kinderzeischnungen taubstummer schuler, *Zsch. f. Kinderforschung*, 1927, 35, 136-176.
Van Sommers P., *Drawing and Cognition*, Cambridge, University Press, 1984.
Wallon H., Lurcat L., *Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant*, Paris, ESF, 1987.
Wallon Ph., *Le dessin spontané d'animaux chez l'enfant*, Bruxelles, Éditest, 1987.
*Wallon Ph., Cambier A., Engelhart D., *Le dessin de l'enfant*, Paris, PUF, 2000 (3e éd.).
Wallon Ph., Mesmin C. (sous la dir. de), *La figure de Rey, une approche de la complexité*, Grenoble, Les Pluriels de psyché, 1998.
Widlöcher D., *L'interprétation des dessins d'enfant*, Bruxelles, Dessart, 1965.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 3

Chapitre I — **L'art enfantin, un art primitif ?** 7

Chapitre II — **Lire un dessin d'enfant** 18

Chapitre IIII — **L'évolution du dessin d'enfant** 28

Chapitre IV — **Interprétation psychologique du dessin, tests utilisant le dessin** 39

Chapitre V — **Le dessin et inadaptation et/ou pathologie** 57

Chapitre VI — **Dessin et contexte** 82

Chapitre VII — **La dynamique du dessin** 91

Chapitre VIII — **Informatique et dessin d'enfant** 113

Conclusion 123

Bibliographie 125

Imprimé en France
Imprimerie des Presses Universitaires de France
73, avenue Ronsard, 41100 Vendôme
Janvier 2001 — N° 47 918

Que sais-je?

les envies du savoir

LE DESSIN D'ENFANT

Le dessin d'enfant attire le regard. Face à lui, néanmoins, on reste trop souvent perplexe car on ne dispose pas de clés d'analyse rigoureuses concernant son interprétation, son évolution, son exécution et ses altérations normales ou pathologiques.

Largement illustré, destiné aux parents, aux enseignants, aux étudiants comme au simple curieux, le présent livre explore la psychologie du dessin d'enfant. Il présente plusieurs cadres, largement admis, qui permettent une compréhension aisée, intuitive et approfondie du dessin d'enfant.

Philippe Wallon

Médecin psychiatre, docteur en psychologie, chargé de recherche à l'INSERM, Philippe Wallon mène de nombreux travaux sur ce sujet depuis vingt-cinq ans.
Il a notamment dirigé Le dessin de l'enfant *(3e éd., PUF, 2000).*

T2-CNG-276

22415723 / 01 / 2001

9 782130 511250

www.quesais-je.com

COLLECTION ENCYCLOPÉDIQUE
fondée par Paul Angoulvent

Dessin extrait de *Le dessin de l'enfant* de P. Wallon