

Le dessin d'enfant

DOLBECQ Julie, BILLEAUD Elise, Licence 3, parcours pluridisciplinaire
Psychologie. Loïc Pulido, Année universitaire 2004/2005

SOMMAIRE

- 1 **Introduction**
- 2 **I - Le développement du dessin chez l'enfant**
 - Les stades de l'évolution du dessin enfantin selon Luquet**
 - Première phase : le réalisme fortuit
 - 3 Deuxième phase : le réalisme manqué
 - 4 Troisième phase : le réalisme intellectuel
 - 5 **L'approche de Widlöcher**
 - Le début de l'expression graphique
 - 6 Le stade du gribouillage
 - 7 Les débuts de l'intention représentative
 - 8 De l'intention représentative accidentelle au réalisme intellectuel
 - Le stade du réalisme enfantin
 - 9 L'évolution vers le réalisme visuel
- 11 **II – Comprendre l'enfant grâce au dessin**
 - Représentation interne et pédagogie**
 - Le type
 - 12 Le modèle interne
 - La pédagogie du dessin
 - 14 La pédagogie par le dessin
 - 15 **L'interprétation des dessins**
 - Les traits
 - La gestion de l'espace
 - 16 Les couleurs
 - 17 Le sensoriel et la rationnel
 - Exemple d'interprétation : l'enfant et sa famille
 - 18 Quelques exemples de signes pathologiques
 - Les limites de l'interprétation
- 20 **Conclusion**

Introduction

Dans l'antiquité, on se méfiait beaucoup de l'image et du dessin. Platon affirmait que le dessin pervertissait la jeunesse. Aristote définit, lui, l'imitation comme une tendance naturelle dès la petite enfance, qui permet la connaissance. Cependant, jusqu'au XXe siècle aucune importance n'est réellement accordée au dessin d'enfant.

Avant 1960, le dessin d'enfant n'est considéré et encouragé que si l'on considère que l'enfant a du "talent" pour dessiner, c'est-à-dire qu'il arrive à imiter le plus possible la réalité. On ne considère pas qu'un geste gratuit, sans utilité comme le dessin d'enfant puisse avoir une valeur.

Entre 1960 et 1980, la connaissance en psychologie évolue considérablement. On s'intéresse beaucoup à l'interprétation et à la valeur thérapeutique des dessins.

Après 1980, l'enfant devient une catégorie sociale à part entière. On s'intéresse à son développement. Et, on commence à reconnaître l'utilité du dessin d'enfant dans ce développement.

On commence à s'intéresser au dessin, soit, on lui donne aussi diverses propriétés ; cependant, on peut se demander si le dessin est réellement un moyen de mieux comprendre l'enfant. Quel est le véritable lien entre le développement de l'enfant et le dessin ? Peut-on en voyant ces dessins savoir où il en est dans son développement propre ? Peut-on analyser un dessin au point qu'il nous renseigne du psychisme de l'enfant ? Et, s'il est un moyen de mieux comprendre l'enfant, le dessin peut-il être utile au niveau pédagogique ? Un dessin d'enfant peut-il nous renseigner sur son caractère ou nous aider à déceler ses problèmes ?

Nous allons tout d'abord dans ce dossier traiter du développement du dessin enfantin, afin d'en saisir le rapprochement avec le développement de l'enfant. Nous étudierons pour cela les différents stades par lequel passe l'enfant.

Dans une deuxième partie nous chercherons à savoir comment le dessin peut nous aider à mieux comprendre l'enfant : tout d'abord en voyant comment l'enfant perçoit ce qui l'entoure pour ensuite pouvoir se le représenter, ensuite nous donnerons un aperçu des méthodes qui permettent d'interpréter les dessins d'enfant.

I - Le développement du dessin chez l'enfant

Les dessins d'enfant ne sont pas les mêmes lorsqu'il a un an ou lorsqu'il en a sept, cela paraît évident. Cependant on peut se demander comment cette évolution se fait, par quels stades passe l'enfant et quels sont les déclics qui le font passer d'un stade à un autre. Nous allons ici étudier deux points de vue. Nous commencerons par celui de Luquet qui fut dans les premiers à s'intéresser vraiment au dessin enfantin, puis nous verrons en quoi les idées de Widlöcher étoffent ou bien contredisent les dires du Luquet.

Les stades de l'évolution du dessin enfantin selon Luquet

Pour Luquet, le dessin enfantin est caractérisé par le réalisme. Le dessin n'est qu'un système de lignes dont l'ensemble a une forme ; cette forme a soit pour but d'apporter du plaisir à l'œil, soit de reproduire le réel. Il existe donc deux sortes de dessins, le dessin figuré et le dessin abstrait. Cependant, bien que l'enfant ne soit pas totalement indifférent à l'abstrait, pour lui le dessin a pour but essentiel de représenter quelque chose.

C'est pourquoi toute la théorie de Luquet est basée sur le réalisme, chacune des phases par lequel passe l'enfant sera donc définie comme une sorte particulière de réalisme.

Première phase : le réalisme fortuit

Pour l'enfant, au départ, le dessin n'est pas un tracé exécuté pour faire une image, mais simplement pour tracer des lignes. La plupart du temps cette idée de tracer lui vient en observant les adultes et en essayant de les imiter. Mais si ce n'est pas le cas, elle peut lui venir à l'idée lorsqu'en promenant le crayon comme n'importe quel autre objet sur une surface claire, des traces apparaissent. L'enfant voit ensuite ces traces et comprend que ce sont ses propres mouvements qui les ont provoquées. Il cherche alors à renouveler de lui-même cette expérience, et c'est ainsi que ses tracés deviennent intentionnels. Finalement l'enfant commence à tracer des traits parce qu'il ressent alors avoir un pouvoir créateur qui lui permet d'égaliser les grandes personnes.

Durant ses débuts dans le dessin, l'enfant ne pense pas pouvoir représenter des choses, il dessine pour son plaisir. C'est lorsqu'il se rend compte qu'un de ses tracés ressemble plus ou moins à un objet réel, qu'il en vient à considérer le tracé comme une représentation de l'objet.

Cependant, il continue même après cela à tracer des lignes au hasard pour ne trouver une interprétation des ses tracés que quelques fois et toujours après avoir fini, il ne dessine pas encore intentionnellement des objets. La ressemblance entre le tracé et l'objet reste lointaine et l'enfant s'aperçoit des imperfections du dessin. Il est alors amené à vouloir améliorer cette ressemblance et à ajouter des éléments aux dessins dans ce but, par exemple ajouter des pattes ou un bec à un tracé qui ressemble à un oiseau. C'est comme cela que l'enfant commence à dessiner intentionnellement des choses. Lorsqu'il en prend conscience, il annonce souvent le dessin qu'il va faire avant de commencer.

Deuxième phase : Le réalisme manqué

Une fois que l'enfant pratique le dessin a proprement parlé, c'est-à-dire avec l'intention de représenter quelque chose, il veut être réaliste. Cependant il n'y parvient pas la plupart du temps, c'est ce que Luquet appelle le réalisme manqué. L'enfant rencontre plusieurs obstacles face à ce désir de réalisme.

Tout d'abord, un obstacle physique : il ne sait pas encore bien diriger ses mouvements afin d'obtenir le dessin souhaité. Ces maladresses qui s'atténuent petit à petit, rendent bien souvent les dessins méconnaissables sans l'explication de l'enfant.

D'autre part, l'intention réaliste se heurte à un problème d'ordre psychique : l'attention de l'enfant s'épuise vite, d'autant plus qu'il doit à la fois se concentrer sur ce qu'il veut représenter mais aussi sur ses propres mouvements. Lorsqu'il dessine, il pense à tous les détails mais lorsque son attention s'épuise certains de ces détails sont oubliés sur le dessin alors que l'enfant les connaît. C'est pourquoi on observe par exemple des dessins de visages sans nez ni bouche alors que l'enfant sait très bien qu'ils doivent en comporter. De plus, lorsqu'il en est à un élément particulier du dessin, l'enfant fixe toute son attention sur celui-ci, et ne voit plus du tout les autres éléments déjà dessinés, c'est pour cela que les éléments du dessin sont parfois assez peu liés et qu'ils sont souvent disproportionnés.

L'enfant a aussi beaucoup de mal à situer et à orienter les éléments du dessin, certains représentent par exemple les maisons avec les toits à l'envers, ou bien dans lesquelles des personnages sont soit la tête en bas, soit horizontaux. Ces différentes imperfections s'atténuent à mesure que l'attention de l'enfant devient moins discontinue, il est alors en mesure, lorsqu'il dessine un détail, de penser en même temps à ceux qui sont déjà représentés, et ainsi de sentir et rendre leurs relations.

Troisième phase : le réalisme intellectuel

Une fois ces obstacles surmontés, plus rien n'empêche le dessin d'enfant d'être réaliste. Il figure à la fois les détails de l'objet représenté et leurs relations dans l'ensemble du dessin. Cependant le réalisme de l'enfant n'est pas le même que celui de l'adulte. Pour l'adulte un dessin ressemblant est en quelque sorte une photographie de l'objet, il reproduit tous les détails visibles pour un certain point de vue, c'est un réalisme visuel. Au contraire, pour l'enfant, un dessin ressemblant doit contenir tous les éléments réels de l'objet même ceux qu'on ne devrait pas voir du point de vue utilisé. On observe par exemple en annexe 1 que les poissons sont visibles sur le dessin alors qu'en réalité on ne les verrait pas puisqu'ils sont dans l'eau. Le réalisme de l'enfant est intellectuel.

Ce réalisme intellectuel entraîne l'emploi de divers procédés pour mettre en évidence chaque élément essentiel de l'objet représenté en lui laissant sa forme caractéristique.

Tout d'abord l'enfant a tendance à détacher dans le dessin des détails qui se confondent ou se masquent dans la réalité. Par exemple, les cheveux des bonhommes sont représentés individuellement, les chapeaux se retrouvent en l'air au dessus de la tête, les voitures ne touchent pas au sol et leurs quatre roues sont visibles...

Un autre procédé utilisé est la transparence, il consiste à figurer dans le dessin les éléments cachés comme si ceux qui les masquaient devenaient transparents. Les façades des maisons laissent paraître les meubles qui s'y trouvent, les racines des arbres sont visibles à travers la terre...

Une méthode un peu plus compliquée est le plan, les objets sont figurés vus du dessus. Ce mode de représentation est très utilisé pour l'intérieur des maisons dans le but de mettre en évidence le mobilier. Mais, pour pouvoir représenter tous les éléments de l'objet, cette représentation dans le plan appelle un autre procédé, le rabattement. Les éléments qui se trouvent en dessous sont placés de part et d'autre de l'objet ; pour une voiture vue du dessus, les roues seront placées de chaque côté comme si elles étaient vues de face, de même, les arbres bordant une allée seront souvent représentés à plat.

Ces différents procédés montrent l'ingéniosité de l'enfant, mais ce qui est plus remarquable encore c'est que l'enfant peut recourir à tous ces procédés simultanément pour rendre chaque partie de son dessin de la manière qui la représente le mieux. Il parvient ainsi à changer de point de vue pour chacun des éléments. Par exemple dans la représentation des bonhommes de profil, l'enfant représente souvent les deux yeux, comme si ceux-ci étaient vus de face. De même le corps du personnage peut être représenté de face alors que la tête est vue de profil.

C'est par un souci de synthèse que l'enfant va abandonner ce réalisme intellectuel pour arriver au réalisme visuel. En effet en voulant représenter à tout prix toutes les parties d'un objet, l'enfant est obligé de négliger les relations entre les éléments. Par exemple, sur un visage de profil où l'on représente les deux yeux, le nez ne se trouve plus au milieu de ceux-ci. C'est donc pour rendre ses dessins plus réalistes que l'enfant commence à les représenter à partir d'un certain point de vue et sans les éléments cachés. Cependant, même lorsqu'il abandonne le réalisme intellectuel, l'enfant ne réussit pas forcément à représenter les objets de façon identique à ce qu'on voit réellement. En général, l'enfant ne dessine pas d'après nature, il est donc amené à imaginer comment on voit les choses, c'est pour cela que la perspective reste souvent fautive. Ainsi nombreux sont les enfants qui dessinent des maisons avec deux faces latérales alors qu'on ne peut en voir qu'une à la fois. Les erreurs de perspectives ne peuvent se corriger que par la pratique du dessin d'après nature. C'est pour cela que chez certaines personnes elles peuvent se prolonger au-delà de l'âge enfantin.

La période du dessin enfantin ne se termine que par la renonciation au réalisme intellectuel comme mode de représentation graphique pour ne s'intéresser qu'à l'apparence visuelle.

L'approche de Widlöcher

Widlöcher part de la théorie de Luquet en émettant certaines oppositions et en cherchant à la corriger.

Il distingue comme Luquet une phase de gribouillage, une phase de réalisme enfantin correspondant au réalisme intellectuel et une phase de réalisme visuel. Cependant ces trois phases sont pour lui séparées par des mutations, le début de la figuration, le début de l'intention représentative, l'abandon du réalisme enfantin, le déclin du dessin d'enfant.

Le début de l'expression graphique

L'expression graphique commence lorsque l'enfant s'aperçoit de la trace que le crayon ou un autre objet peut laisser. Comme nous l'avons déjà vu, c'est lorsqu'il reconnaît le lien entre la trace et son geste qu'un peut commencer à parler de dessin enfantin. Mais comment cette rencontre entre le geste et la surface survient-elle ? Toute surface que l'enfant peut atteindre à l'aide de ses bras ou ces jambes est concernée. Mais cette surface doit aussi pouvoir être marquée : le sable ou la poussière grattée par la main de l'enfant, le mur qu'il salit... Ce sont

souvent la les premier dessins que va faire l'enfant, le crayon n'est donc pas, comme on l'envisage habituellement, l'instrument naturel des premières traces.

Le stade du gribouillage

Vers un an, l'enfant s'intéresse aux lignes qu'il trace et cherche à les reproduire. Cette activité, sans intention représentative, constitue la phase de gribouillage ou griffonnage, ce que Luquet appelle réalisme fortuit.

Le premier geste graphique de l'enfant est un geste oscillant provoqué par la flexion de l'avant bras. La ligne tracée se rapproche de celui qui dessine, venant de la droite vers la gauche pour un droitier. Quand il relâche son geste, l'enfant produit une trace dans le sens inverse. C'est ce qu'on appelle un griffonnage (voir annexe 2). Le contrôle des premiers tracés se développe en parallèle avec la motricité de l'avant bras et de la main. Tout d'abord, l'enfant élimine le tracé de retour et peut accentuer l'orientation verticale du trait. En même temps, le geste en extension qui lui permettait le retour vers la droite, pourra être effectué indépendamment, ce qui lui permet de tracer une ligne horizontale de gauche à droite. Ce contrôle apparaît vers 18 mois-2 ans. Il dispose alors du trait horizontal et du trait vertical et peut faire des boucles régulières.

Il découvre aussi dans les mêmes temps une ressemblance entre les lignes d'écriture et la ligne horizontale ondulée qu'il trace. Il s'amuse à imiter l'écriture en traçant des lignes d'un bout à l'autre de la page. Mais, dans cette phase l'enfant ne contrôle pas encore le début et la fin de son trait, il laisse aller le mouvement jusqu'à ce que son bras se trouve dans une position désagréable. L'enfant apprend donc ensuite à arrêter volontairement son geste et on observe alors des petits traits, des petites boucles... Petit à petit l'enfant apprend à fractionner son geste et à utiliser les mouvements du poignet au lieu de bouger uniquement le bras raide. Il arrive à repartir du début de sa première ligne pour en tracer une autre.

Un autre de ses progrès est le ralentissement du geste. Lorsqu'il mettait en mouvement l'avant bras et le bras, il ne pouvait pas contrôler la vitesse. Quand le geste devient dépendant de la motricité, l'enfant le gère mieux, il peut ralentir.

Tous ces progrès permettent le passage du tracé incontrôlé, continu et ample à un tracé discontinu, court ou répété, linéaire ou en boucle. Ce gain de maîtrise dans la motricité permet le développement du contrôle visuel.

Vers dix-huit mois, l'enfant est capable de mesurer son tracé pour qu'il tienne à l'intérieur de la feuille, à partir de deux ans le rapport œil-main se modifie : au départ, l'œil suit la main

pendant le dessin et plus tard c'est lui que la guide. Le premier contrôle permet à l'enfant de guider sa main vers un endroit du dessin déjà tracé pour le poursuivre. C'est ce qui lui permet de tracer des lignes autour d'une boucle pour faire un soleil par exemple. Cette première étape se situe vers le milieu de la troisième année. Ensuite, le contrôle double ou contrôle du départ et de l'arrivée apparaît. L'enfant peut partir d'un point précis et guider son geste pour le faire arriver à un autre point qu'il détermine. Ceci permet un nouvel enrichissement des formes, il peut fermer une figure ouverte et donc tracer carrés, triangles ou fermer les cercles.

Un autre moment est important, celui où l'enfant peut faire partir un nouveau trait d'un endroit précis qui n'est pas forcément un élément déjà dessiné. Il peut ainsi placer les yeux à la bonne place alors qu'avant il les traçait tangents à la tête.

Ces perfectionnements techniques sont liés à la maturation biologique. Des schèmes se développent au fur et à mesure de l'amélioration des dessins. Il est difficile de définir les âges auxquels se produisent ces progrès car l'acquisition des schèmes diffère beaucoup suivant les enfants.

Les débuts de l'intention représentative

Cette intention représentative naît brusquement. Au départ l'enfant prend plaisir à griffonner sur le papier sans chercher à donner un nom à son dessin. Un jour il nomme la forme qu'il a représentée. La première intention représentative est donc une interprétation après coup, comme nous l'avons vu précédemment avec Luquet. Il ne semble pas que l'image qu'il choisit pour faire sa première interprétation soit plus figurative que celles qu'il fait d'habitude. Alors, comment se fait-il qu'il choisisse celle-ci ?

L'enfant sait, bien avant de le faire que les dessins ont une signification. Vers un an, il s'intéresse aux premières formes colorées, les caresse. Il découvre le rapport entre certaines images et des objets qu'il voit. Vers dix-huit mois il commence à nommer les images, il saisit le lien symbolique entre l'image et l'objet qu'elle représente. A cet âge, l'enfant est captivé par son reflet dans un miroir. Mais même s'il a cette intuition de la symbolique de l'image, l'enfant ne cherche pas au départ à représenter des choses car la pauvreté de ses ressources lui donne un sentiment d'impuissance. Contrairement à ce que pense Luquet, pour Widlöcher, l'enfant interprète un dessin non pas parce qu'il ressemble plus que les précédents au réel mais parce qu'il a développé des aptitudes à faire cette analogie. Il a appris, progressivement, à lire les images ; d'abord, il identifie les objets simples, puis, les formes plus compliquées. Il devient capable d'interpréter des ensembles de formes et de couleurs de plus en plus

complexes. Au fur et à mesure qu'il progresse dans cette capacité, il augmente en parallèle ses aptitudes à figurer des formes compliquées, et lorsque ces deux développements se rencontrent, l'enfant réussit à identifier dans une forme suffisamment complexe qu'il a dessinée, une analogie avec un objet réel. Durant cette période, l'enfant continue à tracer des dessins sans préméditer la ressemblance ; les dessins qu'il produit ne sont pas tous interprétés, il arrive que certains ne restent qu'un griffonnage sans sens. Ce n'est encore qu'une intention représentative accidentelle.

De l'intention représentative accidentelle au réalisme intellectuel

Selon Widlöcher, ce n'est pas, comme le pense Luquet, par une accumulation de réussite que l'enfant admet qu'il peut dessiner ce qu'il souhaite. Il a en fait très longtemps dans l'idée qu'il ne sait pas tout dessiner, il peut refuser d'essayer de dessiner tel ou tel objet qui lui semble bien trop difficile à représenter. Mais, dès que l'enfant a pris conscience de l'analogie d'un tracé avec un objet, il s'élabore tout un système de figuration. Et, même si ce système est réduit à quelques éléments sémantiques, il lui permettra de représenter n'importe quelle scène. Cependant le caractère fortuit ne disparaît pas d'un seul coup, l'enfant continue encore longtemps à jouer avec les formes, à chercher de nouvelles méthodes plus ressemblantes pour représenter tel ou tel objet. Il cherche ainsi, lorsque son dessin lui paraît inexact, soit à le corriger soit à lui donner une interprétation autre que celle de départ.

Le deuxième temps du réalisme fortuit tel qu'il est décrit par Luquet est déjà une étape du réalisme prémédité. Le passage déterminant est le moment où l'enfant corrige le dessin, où il devient pour lui une accumulation de signes et non plus une forme globale. L'enfant peut reconnaître les différents détails qui font ressembler une forme plutôt à un crabe ou plutôt à un bonhomme. Ce moment est, grâce à cela, celui où l'enfant peut nommer son dessin.

Le stade du réalisme enfantin

Le dessin enfantin se développe ensuite selon des lois qui paraissent constantes et ce entre quatre et douze ans.

La particularité de ces lois est qu'elles ne se basent pas sur la perception comme on pourrait le penser. En effet on pourrait croire que comme l'enfant vient de s'apercevoir qu'il peut représenter le réel, il essaierait de s'en approcher le plus possible. Ce n'est pas le cas, en fait, il ne garde de l'apparence visuelle que ce qui est nécessaire pour la reconnaissance de l'objet.

Dans ce but, il fait appel à des procédés qui vont à l'encontre du réalisme visuel, comme la transparence, la diversité des points de vue, l'usage de détails exemplaires que nous avons déjà expliqués avec la théorie de Luquet.

Le style enfantin se caractérise donc par une représentation schématique de l'objet. Il est figuré de manière à pouvoir être reconnu. De plus l'enfant n'hésite pas à inscrire des légendes afin de faciliter encore la compréhension du dessin.

Mais, pourquoi l'enfant utilise-t-il ce style ? Comment parvient-il au réalisme enfantin ? D'après Luquet ce serait une combinaison de l'intension réaliste et du sens esthétique qui l'amènerait à cela. Pour Widlöcher, ce style n'est que le fruit de son souci de signifier et du fonctionnement de « l'appareil œil-main », c'est-à-dire de l'évolution motrice de l'enfant et de la façon dont il parvient à guider ses mouvements. Le style de l'enfant ne s'expliquerait finalement que par sa volonté de s'exprimer et par sa légère « maladresse ».

Reste à savoir pourquoi et comment l'enfant abandonne-t-il ce réalisme intellectuel.

L'évolution vers le réalisme visuel

Pour Widlöcher la définition de Luquet du réalisme visuel comme une soumission à la perspective est assez imprécise puisque cette perspective diffère selon les cadres historiques et sociaux. Pourtant c'est un fait, le dessin ne dépend pas à petit plus que d'un point de vue unique. L'explication peut se faire en synthétisant les points de vue de Luquet et de Wallon ; Luquet pense que lorsque les capacités d'attention de l'enfant augmentent, il parvient à se dégager du point de vue intellectuel et à oublier ce qu'il sait, il peut alors représenter uniquement ce qu'il voit. Pour Wallon, c'est la perception qui joue le plus grand rôle ; lorsqu'on regarde un objet en mouvement ou qu'on se déplace soit même, on en voit beaucoup plus que si le point de vue est fixe par rapport à l'objet. De plus, on imagine ce qu'on ne voit pas. Tout cela fait partie de la perception, et, tant que l'enfant ne la maîtrise pas, il ne parvient pas forcément à faire la différence entre les éléments qu'il voit d'un point fixe, ceux qu'il voit quand ça bouge et ceux qu'il s'imagine... Le passage au réalisme visuel nécessite donc une maturation à la fois perceptive et intellectuelle.

Si ce réalisme visuel était réellement un progrès, l'enfant devrait être content de l'utiliser. Cependant c'est aux environs de la période où il l'acquiert qu'il commence à abandonner le dessin, pourquoi ? Au départ l'enfant se servait du dessin pour s'exprimer. Avec le réalisme visuel, il se trouve piégé dans la vérité, il ne peut plus laisser libre court à son imagination. Le dessin ne représente plus que l'objet et n'apporte plus rien au niveau du sens graphique. Ainsi,

lorsqu'on représente avec beaucoup de réalisme un objet, on perd toute possibilité de s'exprimer au travers du dessin. C'est sans doute pour cela que l'enfant lui préfère ensuite la parole ou l'écriture.

Après avoir examiné ces deux points de vue, on peut remarquer que l'évolution du dessin dépend à chaque fois du développement d'une capacité particulière chez l'enfant : Tout d'abord sur le plan de la motricité, puis de la concentration, de l'attention et de la perception des choses. Le dessin enfantin évolue donc en parallèle avec le développement personnel de l'enfant.

Ainsi, même si tous les enfants semblent passer par les mêmes stades et dans le même ordre, on ne peut définir d'âges précis pour chaque stade ; chacun se développant à son rythme, l'évolution du dessin diffère suivant les enfants

II - Comprendre l'enfant grâce au dessin

Cette deuxième partie va nous permettre de mieux comprendre l'enfant grâce aux analyses qui peuvent être faites sur ses dessins. Tout d'abord nous verrons comment l'enfant perçoit ce qui l'entoure pour ensuite le représenter, puis les aspects pédagogiques du dessin. Enfin nous verrons plus concrètement, quelques outils pour interpréter les dessins d'enfant.

Représentation interne et pédagogie

Avant de dessiner, l'enfant doit avoir une représentation mentale de l'objet qu'il veut reproduire. On se demande alors s'il perçoit les choses qui l'entourent de la même façon que l'adulte. Dans son livre « le dessin enfantin » Luquet donne une part de réponse grâce à ses notions de « type » et de « modèle interne ».

Le type

Le type regroupe plusieurs dessins d'un même dessinateur, ayant le même motif. Durant l'évolution de l'enfant, le type aura une certaine conservation et des modifications. La conservation du type est par exemple le bonhomme qui sera représenté par les jeunes enfants avec un rond pour la tête, deux traits verticaux pour les jambes et deux horizontaux pour les bras. Cette conservation empêche en quelque sorte à l'enfant de voir les erreurs de ces dessins et d'accepter les conseils de l'adulte quand à ses représentations. Il ne tient pas compte des remarques qu'on lui fait, ou si il les accepte, elles seront présentes dans son prochain dessin et oubliées ensuite. De même il se peut que l'enfant crée lui même des modifications (qui lui font se rapprocher de la réalité) mais elles ne seront à ses yeux que des maladresses qu'il ne retiendra pas dans ses prochains dessins. Heureusement certains facteurs apportent des détails supplémentaires qui seront conservés (conservations secondaires). Petit à petit l'enfant se confronte à la réalité, remarquant des détails qu'il n'avait pas vus auparavant, les reproduisant. Ou encore en confrontant ses dessins à ceux de son entourage et en copiant les détails pertinents qu'il ne réalisait pas avant.

Le modèle interne

En relation avec le type, le modèle interne de Luquet est la représentation intellectuelle des objets et des idées. Avant de dessiner, l'enfant se représente mentalement l'objet sous différents profils et en ressort les caractéristiques qui ne sont cependant pas réalistes une fois sur le papier. Un exemple de Luquet est particulièrement parlant ; dans un dessin d'après nature, une fillette de 7 ans $\frac{1}{2}$ a dessiné un bobine de fils qui est représentée par trois points de vue différents, de profil pour le cylindre central, de face pour chacune des extrémités avec les deux rondelles terminales percées. Et c'est par cette représentation qu'on peut reconnaître ce qu'a voulu dessiner cette petite fille. Si elle avait simplement dessiné de profil cette bobine, on aurait vu qu'un deux en chiffre romain : II. Ce modèle interne est très présent dans les dessins, car c'est lui qui est représenté dans les dessins de mémoire. Et Luquet s'est aperçu que même avec un modèle le dessin reste très proche du dessin de mémoire, avec les mêmes caractéristiques. L'enfant reste donc proche du réalisme intellectuel et non au réalisme visuel. L'enfant peut cependant copier un dessin avec beaucoup de précisions et de ressemblances, mais c'est souvent parce qu'il ne comprend pas l'objet en question et qu'il copie juste une suite de traits. Si par contre on lui présente un dessin de quelque chose qu'il reconnaît mais que son modèle interne diffère, il va d'après Luquet, reproduire son modèle interne et non le dessin de départ, et il n'y aura donc plus autant de ressemblances.

D'après la théorie de Luquet, on peut penser que les dessins des enfants ne se développent pas très vite puisqu'ils ne prendraient pas souvent en compte les avis extérieurs. Pourtant il doit y avoir des méthodes plus ou moins efficaces pour les aider dans ces représentations et notamment pour les aider à passer dans les différents stades qu'on a vus en première partie.

La pédagogie du dessin

Au XIXe siècle l'enseignement du dessin était rigide, on apprenait aux jeunes à copier d'une façon très stricte, réaliste, sans aucune personnalisation. Depuis il y a eu une opposition à ce système d'enseignement et le copiage fut rejeté. L'apprentissage par la copie était pour certains, une atteinte à la liberté, et le dessin peut être un moyen d'expression comme la parole. Howard Gardner explique dans son livre « gribouillage et dessins d'enfants » que pendant longtemps en Europe, on considérait que le développement artistique de chacun est

un processus naturel. Ce qui implique qu'on n'a pas besoin d'apprendre à dessiner et encore moins par le copiage. En effet comme on l'a vu avec Luquet, le passage dans les différents stades étudiés semble être spontané et régulier en relation avec l'âge de l'enfant. Gardner se questionne alors sur les effets du copiage. Doit-on laisser l'enfant se développer seul dans ce domaine ? Ne peut-on pas l'aider à faire ce qu'il veut sans l'aliéner ? Et si oui, par quelles méthodes ? Doit-on lui présenter une variété de modèles ou une seule sorte ? Enfin, doit-on l'encourager ou même l'autoriser à copier ?

Picasso a dit « Avant je dessinais comme Raphaël, mais il m'a fallu toute une existence pour apprendre à dessiner comme les enfants ». Raphaël est un peintre classique et ses œuvres sont très fidèles à la nature. Pour Picasso, apprendre à dessiner (en copiant la réalité) c'est s'éloigner de la vision naïve comme celle que peut avoir un enfant, et c'est au contraire de celle-ci qu'il veut se rapprocher.

Par contre Brent et Marjorie Wilson, deux éducateurs de l'université de Pennsylvanie, approuvent le copiage. D'après eux, la copie a toujours été le principal moyen par lequel un artiste doué est parvenu à la maîtrise de son art. Ils ont fait une étude sur un jeune garçon qui recopiait des modèles d'un super héros. Il s'exerçait à les dessiner avec différentes positions, mais toujours avec un livre sous les yeux. Finalement il a un jour inventé une posture pour ce personnage qu'il n'avait jamais vu. Il n'en est pas resté au simple stade de reproduction, cet exercice de copie a été bénéfique pour lui.

On a vu plus tôt avec Luquet que quand on fait copier quelque chose à un enfant, il a tendance à ne pas trop regarder le modèle et à dessiner le schéma mental qu'il a déjà de ce modèle, et sa copie sera alors non conforme au dessin proposé. Mais si on le fait se concentrer jusqu'à laisser de côté son modèle interne, le résultat sera surprenant, et il acquerra petit à petit la capacité d'observer les détails et d'être précis dans ces représentations. L'enfant est sans cesse demandeur de modèles et Gardner ne pense pas que cette méthode ait des conséquences désastreuses et qu'elle a même des résultats satisfaisants. Cependant, il modère ses idées, il ne faut pas que le copiage prenne une place trop importante dans l'apprentissage du dessin. Il peut avoir deux utilisations : soit pour des reproductions au détail près, où il y a absence de toute personnalisation ; soit comme une aide pour ensuite créer avec une manière de faire.

Florence de Mèredieu dans « le dessin d'enfant », parle du rôle de l'école pour le dessin. Elle remarque alors que les dessins de l'enfant changent souvent lors de son entrée à l'école. L'enfant sort du milieu familial et se confronte à d'autres groupes, où on lui demande de s'intégrer. Widlöcher dans « l'interprétation des dessins d'enfants » propose une méthode d'enseignement du dessin en reprenant certaines idées de Luquet. En laissant l'enfant

complètement libre et sans travail critique, on ne l'aide aucunement. Il faudrait au contraire apprendre à l'enfant à s'auto critiquer. On le fait s'interroger sur les corrections qu'on peut faire pour enlever les erreurs de représentations de son dessin. On apprend petit à petit à l'enfant une forme d'expression, qui peut être du coup un outil pour les enseignants, dans les apprentissages.

La pédagogie par le dessin

Un des but de l'enseignant est de développer le sens de l'observation et d'aider l'enfant à assimiler des connaissances à partir de données orales ou écrites. Il faut le faire s'intéresser à des choses auxquelles il n'aurait pas fait attention. Ce sont ces connaissances que l'enfant va représenter dans le dessin, et grâce à ceux ci, on peut contrôler la compréhension de l'enfant.

Pour savoir comment le dessin pouvait être utilisé à l'école, j'ai demandé à un professeur des écoles de me faire part d'une démarche particulière avec sa classe de maternelle, regroupant des enfants de 3 à 5 ans. Je voulais savoir comment elle l'utilisait comme outil pédagogique.

Elle m'a donné l'exemple d'une de ces séances qui utilisait le dessin pour vérifier la compréhension des élèves sur un texte oral. Il était ce jour là un support au langage.

Les enfants avaient comme consigne de dessiner le moment qu'ils préféreraient dans l'histoire après lecture. L'institutrice a lu l'histoire sans montrer les illustrations et sans faire de commentaires. L'objectif était de mettre en forme l'image mentale qu'ils ont en écoutant une histoire et qu'ils se concentrent sur la compréhension du texte.

Le livre s'intitulait « Pélagie la sorcière ». Il est question d'une sorcière qui vit dans un château noir avec son chat noir. Mais ne voyant jamais celui-ci à cause de sa couleur identique au château, après plusieurs essais, la sorcière décide de repeindre son château de toutes les couleurs de l'arc-en-ciel.

Le dessin de chaque enfant ne suffisait pas, il a fallu demander à chacun ce qu'il a voulu dessiner. Un enfant n'avait pas dû comprendre et a dessiné ses parents, ainsi qu'une autre qui a dessiné un personnage d'un autre livre lu quelques jours auparavant. Un troisième a dessiné une maison mais en disant que c'était sa maison. On peut penser qu'il a entendu qu'il était question d'un château mais a dessiné son « modèle interne » d'une maison, qui est finalement la sienne. La plupart des autres résultats, représentaient un château de toutes les couleurs, avec pour certain un chat, ce qui montrait que leurs auteurs avaient cerné l'histoire.

Il faut toutefois prendre en compte les limites de ce travail : Ici le dessin est un outil d'évaluation mais qui ne suffit pas à lui même. Il faut demander à son auteur ce qu'il a voulu

représenter, pour ne pas se tromper lors de l'interprétation de son dessin. C'est aussi très important lors d'une étude sur un dessin libre d'enfant, et c'est ce que nous allons voir dans cette deuxième partie.

L'interprétation des dessins

Quand l'enfant dessine, il est complètement libre de représenter ce qu'il veut. C'est un moyen pour lui de s'exprimer, d'extérioriser ses sentiments, les événements de sa vie ou les petites choses qui le tracassent. Roseline Davido dans son ouvrage « la découverte de votre enfant par le dessin », donne des outils simples pour comprendre les dessins des enfants. Elle s'est inspirée des idées de Widlöcher dans « l'interprétation des dessins d'enfants » et en a fait une synthèse plus facile à comprendre.

Les traits

Les traits ont déjà une signification différente qu'ils soient d'une intensité forte ou faible. Si l'enfant appuie très fort sur son crayon, jusqu'à parfois déchirer le papier, c'est un enfant plutôt agressif. Au contraire si il fait des traits fins, à peine marqués, qu'il a besoin de s'y prendre à plusieurs reprises, ça montre une certaine timidité. De même les dessins sales, brouillons pleins de ratures, de gommage, sont signe d'un manque de confiance en soi et cet enfant pourra avoir des difficultés d'écriture. Les différentes lignes, courbes ou droites, mettent en évidence deux types d'enfants. Quelqu'un de doux et sensible aura tendance à utiliser les lignes courbes, quand à l'enfant réaliste et plein d'initiatives, tracera des droites et des angles marqués. Des signes plus spécifiques comme un abus des lignes horizontales peuvent expliquer des conflits psychologiques. De même, beaucoup de petits points et de petites taches a pour auteur un enfant méticuleux. Les traits reflètent aussi des sentiments, ils sont copiés par rapport à certains éléments de la nature. Par exemple les branches tombantes d'un saule pleureur dans un dessin a une connotation de tristesse. De même, en général quand on veut exprimer de la joie, on dessine des traits ascendants, pour l'agitation des traits brisés et irréguliers...

La gestion de l'espace

La taille du dessin lui même et la façon de remplir l'espace du support utilisé est à interpréter. Un enfant avec un manque de maturité se traduira souvent par un dessin qui remplit

complètement la feuille. La feuille peut être divisé en plusieurs zones : le centre, le haut et le bas, la gauche et la droite. Ces derniers sont des indicateurs de temps, le passé pour la gauche, représentant aussi la mère, et le futur tourné vers le père et le progrès pour la partie droite. Le centre correspondant bien sûr au présent. Quand aux lignes dirigées vers le haut et vers le bas, elles traduisent respectivement le côté mystique et matérialiste. Un enfant équilibré aura tendance à centrer son dessin, alors qu'un dessin trop haut traduit l'orgueil de son auteur et un trop bas est signe de stabilité.

Les couleurs

L'utilisation des couleurs correspond à un âge et peut aider à déceler des malaises ou à déterminer un peu mieux les traits de caractère d'un enfant.

Le rouge : son utilisation exclusive avant 6 ans est tout à fait normale mais peut indiquer une tendance à l'agressivité au delà.

Le bleu : il semblerait que les enfants qui l'utilisent avant 5 ans aient un comportement plus contrôlé que ceux qui utilisent le rouge. Son emploi à 6 ans correspond à une bonne adaptation. Utilisé exclusivement, il peut signifier un contrôle de soi trop important.

Le vert : son usage est comparable à celui du bleu et traduit plutôt l'état des relations sociales de l'enfant.

Le jaune : très souvent associé au rouge, ou utilisé seul, il révèle parfois une très grande dépendance de l'enfant vis à vis de l'adulte

Le brun ainsi que les teintes sales : traduisent une mauvaise adaptation familiale et sociale ainsi que les divers conflits de l'enfant.

Le violet : est rarement utilisé par les tout-petits. Il est signe d'inquiétude et souvent associé aux périodes d'adaptation difficiles. Il est parfois renforcé par le vert.

Le noir : il peut être utilisé à n'importe quel âge mais son symbolisme est particulier au moment de la puberté où il révélerait surtout la réserve et la pudeur des sentiments.

On peut aussi interpréter les associations des couleurs entre elles. Ainsi un enfant extraverti qui montre parfois une tendance à l'instabilité, utilisera un grand nombre de couleurs et notamment des couleurs chaudes. Au contraire l'utilisation de très peu de couleurs (une ou deux) est faite par des enfants timides et pas très actifs.

Le sensoriel et le rationnel

Widlöcher nous décrit grâce à l'interprétation des dessins, deux types d'enfants. Tout d'abord le sensoriel dont les dessins sont une accumulation d'objets familiers, se qui leurs offrent une grande richesse. Il a le souci du détail et est très réaliste dans ses représentations. Les effets de couleurs donnent une impression de lumière et de mouvement. Les dessins de l'enfant sensoriel sont très dynamiques à l'inverse de ceux de l'enfant rationnel. Ce dernier donne sa priorité au dessin et non à la couleur. Il a une construction précise, équilibrée, mais statique. Il aime les traits nets, symétriques, et laisse des espaces vides entre les différents éléments d'un dessin.

Bien sûr c'est la description des deux extrêmes et un enfant peut passer par les deux types de dessins suivant les périodes de son évolution. Les dessins traduisent soit ce que l'enfant ressent de lui même, soit ce qu'il voudrait être.

Exemple d'interprétation : l'enfant et sa famille

Le test de la famille est un test parmi d'autres pour détecter la présence ou non de problèmes chez l'enfant. Widlöcher rapporte la codification du Professeur Maurice Porot. Tout d'abord on demande à l'enfant de dessiner sa famille. L'observation dès le début de la représentation est très importante. En effet, il faut noter l'ordre dans lequel les personnages vont être dessinés, les hésitations et les ratures... On fait attention aux commentaires de l'enfant pendant l'exercice, et au nom qu'il donne aux différentes personnes. L'étude du contenu se fait ensuite suivant plusieurs étapes. Roseline Davido propose quelques explications sur la représentation de la famille. Le premier personnage dessiné est fréquemment un membre de la famille qui joue dans la vie de l'enfant le rôle le plus important. Si c'est le père, il est généralement placé au milieu de la feuille pour les garçons et avec beaucoup de détails virils (barbe, boutons au veston...) pour la fille. La mère est souvent au milieu à côté du père, mais il arrive qu'elle en soit séparée, l'enfant est préoccupé dans ce cas par les conflits du couple. Il arrive que les parents soient absents du dessin et on peut penser dans ce cas que l'enfant en a honte. Le sujet peut se dessiner le premier et au centre, traduisant ainsi ses tendances narcissiques. Les frères et sœurs peuvent eux aussi être absents avec pour excuses, « il n'y avait pas assez de place sur la feuille » ou « j'ai pas eu le temps ». Ou bien si ils sont présents, ils peuvent être inachevés, ratés... Cela traduit une jalousie de l'enfant envers eux. Au contraire certains enfants vont s'inventer un frère ou une sœur, peut être pour communiquer

un manque. La façon que l'enfant a de se dessiner par rapport à cette famille peut être différente aussi selon les cas. Son âge peut ne pas correspondre à la réalité, il peut être plus jeune pour prendre la place de son cadet par exemple qui traduit encore une fois sa jalousie. La manière dont les personnages sont habillés est représentative des sentiments que l'enfant leur témoigne. Par exemple un enfant qui se sent déprimé ou mal aimé aura tendance à se vêtir chaudement dans « sa famille ».

Quelques exemples de signes pathologiques

Certaines particularités du dessin peuvent laisser paraître un trouble plus ou moins important chez l'enfant.

- le remplissage (crayonnage d'un élément).
- la stéréotypie (motif répété inutilement).
- les traits impulsifs (vitesse excessive des traits).
- la géométrie (trait géométrique, quadrillage), significative si elle est extérieure au dessin.
- une bouche et des dents soulignées, des détails soignés (chevelure, boucles, ornements, bijouterie, yeux, cils), des couleurs voyantes : enfant méticuleux.
- un dessin minuscule (- de 2.5cm) : signe d'inhibition.
- l'appui du dessin sur le bas de la feuille : manque de confiance en soi.
- une feuille couverte à l'excès : tendance phobique
- l'agressivité : personnage belliqueux, ou dents énormes.
- l'obsession, culpabilité : hachures.
- une sorte d'hystérie : le dessin traduit alors le désir de se mettre en valeur.
- la déprime : personnage de taille réduite, tracé flou, nature ou ombré, environnement triste (arbre sans feuilles, nuages noirs).

Les limites de l'interprétation

Il faut cependant faire attention quand on veut interpréter un dessin. Pris hors contexte, il n'a pas beaucoup de valeur. Roseline Davido donne l'exemple d'un garçon qui a dessiné une maison avec des barreaux aux fenêtres, étudié hors contexte on peut se demander si il est bien adapté dans sa famille. En réalité il avait vu un film sur les prisons la veille, et avait tout simplement voulu dessiner ces fenêtres spéciales. De même un enfant encore pas très habile avec un crayon, ne dessine pas correctement les choses et on peut mal l'interpréter donc il est

préférable parfois qu'il fasse lui même les commentaires et les explications de son dessin. Le dessin doit être séparé le moins possible de son contexte. Pour ne pas faire de mauvaises interprétations concernant l'étude sur l'intensité des traits vus plus haut, il faut vérifier que le crayon utilisé n'était pas mal taillé par exemple, de ce fait, les traits dessinés par l'enfant seraient faussés. Parallèlement, par rapport aux couleurs utilisées, il faut que l'enfant ait eu le choix dans ses feutres ! Si il avait à disposition qu'un gros feutre noir, ça ne l'empêchera pas de dessiner mais l'interprétation qu'on peut faire sera elle aussi faussée.

Conclusion

Tout au long de ce dossier, nous avons vu que le dessin a été beaucoup étudié mais qu'il reste encore mystérieux du point de vue de la compréhension de l'enfant.

En effet, il est très lié à son développement psychomoteur et psychique comme nous l'avons constaté dans la première partie. Il nous permet donc de situer l'enfant dans le cours de son développement. De plus, la deuxième partie nous a permis dans un premier temps de « rentrer » dans la tête de l'enfant pour comprendre sa démarche par rapport au dessin. Grâce à cela, nous avons pu saisir en quoi le dessin pouvait être utile dans l'enseignement. Dans un deuxième temps, les quelques notions d'interprétation que nous avons développées nous ont initiées à la compréhension de l'enfant par son dessin. Le dessin reflète et le caractère et les sentiments qu'il ressent envers ce qu'il vit, ce qui peut nous permettre de mieux le comprendre.

Cependant, l'interprétation est à prendre avec du recul, il ne faut pas s'alarmer trop facilement au moindre trait de travers. Les dessins des enfants sont beaucoup plus complexes que ce que l'on pourrait croire. L'enfant suit certes un développement artistique chronologique mais il peut à tout moment revenir à un stade précédant sans que cela ne soit significatif. De plus, l'interprétation d'un dessin ne peut pas se faire hors contexte, on ne peut pas faire des conclusions uniquement sur un dessin. Il faut, pour une réelle étude, suivre de nombreux dessins d'un enfant, avec ses propres commentaires, et en relation avec son milieu de vie. Et, même avec toutes ces précautions, on ne peut jamais être certain de bien cerner l'enfant.

A notre échelle, en tant que futurs enseignants, le dessin sera un outil ; d'une part pour vérifier la bonne compréhension de l'enfant dans les différentes activités d'apprentissage et pour développer son sens de l'observation, d'autre part pour nous interpeller si le dessin contient des signes de problèmes. Encore une fois il faudra savoir faire la part des choses et utiliser d'autres moyens pour confirmer le problème s'il existe.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

Luquet, G-H. (1991) *Le dessin enfantin*. Delachaux et Niestlé.

Widlöcher, D. (1998) *L'interprétation des dessins d'enfants*. Mardaga.

Gardner, H. (1980) *Gribouillages et dessins d'enfants*. Mardaga.

Meredieu, F. (1990) *Le dessin d'enfant*. Blusson.

David, R. (1998) *La découverte de votre enfant par le dessin*. L'archipel.

Site internet :

<http://www.petitmonde.com/iDoc/Article.asp?id=5427>