

Bernard **Jumel**

AIDE-MÉMOIRE

Dessin d'enfant

en **20** études

2^e édition

- Observation
- Analyse
- Interprétation

DUNOD

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>	<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
	

© Dunod, 2015 (2011 pour la première édition)
 5 rue Laromiguière, 75005 Paris
 www.dunod.com

ISBN 978-2-10-072042-2

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Sommaire

<i>Introduction</i>	1
1 Avant le dessin	7
2 Le conflit dans le développement du dessin	25
3 Le dessin dans le développement de la personne	43
4 Comment analyser le dessin	61
5 Analyser le dessin d'une fille de quatre ans et demi	71
6 Analyser le dessin d'une fille de cinq ans à l'orée de l'écriture	81
7 Analyser le dessin d'un garçon de cinq ans qui n'aime pas dessiner	91
8 Le dessin à l'âge de l'écriture	99
9 Analyser le dessin d'un garçon de six ans	123
10 Le dessin d'un garçon de sept ans, présentant un retard de parole et de langage	141
11 Analyser le dessin d'une fille de huit ans peu intéressée par l'école	151
12 Analyser le dessin d'une fille de neuf ans et demi, pseudo-dysphasique	161
13 Analyser le dessin d'un garçon de neuf ans qui n'écrit pas	167

14	Analyser le dessin d'un garçon de dix ans confronté à la maladie d'un parent	179
15	Analyser le dessin d'un garçon de 11 ans élève d'une classe de CLIS	191
16	Analyser le dessin d'une fille de dix ans, retardée mentale	203
17	Analyser le dessin d'un enfant de huit ans présentant des traits autistiques	213
18	Analyser les dessins de deux garçons de neuf ans qui n'aiment pas dessiner	219
19	Analyser le dessin d'un garçon présentant un trouble de comportement	235
20	La couleur dans le dessin d'enfant	245
21	Lexique des termes utilisés par G.-H. Luquet	281
	<i>Glossaire</i>	297
	<i>Bibliographie</i>	303
	<i>Table des matières</i>	305

Introduction

L'OUVRAGE veut aider à mieux comprendre, et mieux répondre à la communication que l'on suppose de l'enfant par le dessin. Cela va du psychologue et pédopsychiatre au parent averti.

Mieux comprendre pourrait ici aussi bien se dire d'abord « savoir regarder ». Parce que « savoir regarder » nécessite un travail, prend un certain temps et coûte quelques efforts, pour se prévaloir d'arguments susceptibles de s'imposer à la compréhension de tous : ces arguments seront trouvés dans l'analyse du dessin – analyse au sens courant du terme – qui s'appuiera naturellement sur tout ce que l'observation du dessin aura permis de saisir par le processus de sa réalisation.

Par là, nous voulons dire que la voie que nous suivrons n'est pas celle d'une facile clé des songes, par laquelle l'adulte plaque son interprétation, basée sur quelques significations qu'il aura cru pouvoir donner au dessin achevé. Pour notre voie plus exigeante mais nous le croyons, plus chaleureuse, la première condition à l'approche du dessin est notre présence à l'enfant qui dessine. Qu'elle soit proche, ou plus distanciée, notre présence, parce qu'elle a un impact sur la production de l'enfant doit être incluse dans l'analyse. Elle est donc logiquement soumise à condition.

L'analyse du dessin procède en premier lieu d'une recherche d'accompagnement à bonne distance de l'enfant.

L'accompagnement de l'enfant par l'adulte est jouable à condition que la relation ne soit pas périlleuse pour l'enfant. Car la proximité de l'adulte

est nécessaire à l'enfant mais périlleuse. Qu'elle soit nécessaire est une évidence, la dépendance vis-à-vis des adultes, les parents d'abord et ceux qui s'y substituent, est la réalité même de l'enfance. Qu'elle soit périlleuse, le Petit Chaperon Rouge l'entend de la bouche de sa mère - ou non - et le comprend - ou non - trop tard de la gueule du loup (qui est aussi sa grand-mère). Le Petit Chaperon Rouge est une des figures du fantasme de séduction par l'adulte, et le parasite incontournable mais nécessaire à la relation d'enseignement.

Tenir en lisière les périls de la relation avec l'adulte, cette condition est réalisée tant bien que mal par deux voies :

- *la première est trouvée, comme pour l'enseignement, dans le matériau même sur lequel est bâtie la relation.* La culture qui est transmise par l'enseignant ne fait jamais que répéter sur des variations symboliques sans fin les règles et les coutumes du groupe social auquel enfant et adulte appartiennent, notamment celles qui permettent la relation entre l'enfant et l'adulte. Nous supposons que la question se pose de manière différente pour le dessin. Le matériau culturel qui constitue l'entre-deux de la relation n'est pas amené par l'adulte dans la relation d'enseignement, mais apporté et montré par l'enfant au fur et à mesure de ses emprunts à la culture du dessin et de la représentation imagée ;
- *la seconde est posée socialement.* Les rôles attribués aux acteurs sont distincts. À la maison il y a les enfants et les parents, dans le cabinet du psychologue il y a l'enfant et le psychologue, à l'école il y a l'enseignant et il y a l'élève, et même les élèves. Les rôles ne sont pas interchangeable dans la réalité, ce qui n'interdit pas à l'enfant de jouer au maître ou à la maîtresse en dehors de l'école, cela aussi fait partie du jeu. Mais le lieu école quant à lui sert à identifier les deux rôles et à les séparer. L'école n'est efficace qu'au moment où elle organise la différenciation – mais non opposition – des rôles entre enseignant et élève.

Le dessin de l'enfant réaliserait ces deux conditions dans l'idéal. Il dessine, l'adulte regarde à distance et se tait, en se laissant conduire par la loi du trait exécuté sous ses yeux, sans le devancer, sans le commenter. Il le trace silencieusement et mentalement avec l'enfant.

Pour qu'il puisse faire son profit de ce que l'enfant produit, pour qu'il l'accompagne sans s'impatienter, qu'il ne tente pas de suppléer au geste

de l'enfant, de le confisquer, de le provoquer, pour qu'il ne fasse rien pour suggérer un ajout ou un coup de gomme, il lui faudrait peut-être acquérir le « savoir être présent » de l'ethnologue. Ce savoir est celui d'un professionnel qui est là pour être là, réceptif tant qu'il peut l'être parce que son attitude est tout entière dictée par la recherche de compréhension.

On peut penser que c'est l'idéal du positionnement de l'adulte au côté de l'enfant qui dessine. De fait, cette position vaut peut-être ailleurs que dans le commerce entre enfants et adultes ; mais dans notre réalité humaine, les enfants ne sont pas des animaux que l'on observe naïvement, croyant ne rien engager de particulier par une simple observation. C'est tout le contraire. L'enfant a besoin de l'adulte pour grandir, ce qui suppose donc que celui-ci soit effectivement présent. Faut-il qu'il intervienne d'une manière ou d'une autre, qu'il parle, conformément à l'asymétrie des rôles d'enfant et d'adulte ?

- Avec un enfant jeune, notre ethnologue apprenti va être interpellé par l'enfant pour interpréter – non au sens psychanalytique du terme, mais au sens le plus commun qui est de mettre de la parole, notamment pour dire ce que c'est. Si l'adulte est un parent ou un enseignant, il s'acquittera de sa tâche, nous l'espérons, avec un maximum de tact. Si l'adulte est un éducateur, un témoin de l'enfant qui n'est pas requis d'interpréter, il peut alors plus aisément jouer à l'ethnologue, l'enfant l'invite dans son jeu et ne lui demande pas son avis sur le sens de ce qu'il vient de faire. L'adulte témoin, en bon ethnologue, ne le donnera donc pas.
- Si l'enfant a passé les premiers caps du développement du dessin, il sait qu'un dessin est censé signifier, alors l'adulte professionnel de l'enfance peut et devrait se contenter d'être présent, ce qui est déjà beaucoup. Chacun d'entre nous porte avec lui son style de présence qui s'exprime de trente-six mille manières, sans même que nous ayons besoin de parler. Tâchons alors d'inclure ce style dans une enveloppe professionnelle de bonne facture : nous sommes là, nous observons le dessin sans insistance, et pour nous donner une bonne contenance, nous prenons des notes. Elles doivent être prises au stylo, sur du papier, et non sur un ordinateur car celui-ci inscrit une distance imprenable avec l'enfant qui ne se sent plus soutenu ni accompagné. Écrire sous ses yeux, pendant qu'il dessine aux nôtres est dans l'ordre

des choses, l'un est un lettré, l'autre un dessinateur. Chacun est pourvu, à sa manière, tandis que les générations sont distinguées par les rôles.

Dans tous les cas, avec l'enfant en quête d'interprète ou avec celui qui joue tous les rôles de son théâtre enfantin, pour être ethnologue au mieux, le témoin du dessin a besoin des connaissances les plus larges sur le dessin de l'enfant et sur son développement (développement de l'enfant, développement de ses fonctions psychiques supérieures, et développement du dessin de l'enfant). Ce sont ces connaissances qui l'inciteront à ne pas se précipiter, à plus et mieux regarder ce qui se fait ici et maintenant sous ses yeux. Cet ouvrage aspire à nourrir ce savoir-faire.

Le *développement* étant le mot-clé, l'ouvrage est construit sur l'hypothèse du développement du dessin de l'enfant au fil des âges. Le développement du dessin procède, comme le notait Vygotski¹, du plus symbolique – du symbolisme du geste – au plus figuratif – intégrant alors un symbolisme culturel emprunté à tous les outils progressivement conquis dans le développement des fonctions mentales supérieures. Dans les révolutions que connaît le développement du dessin, une place de première importance est reconnue aux conséquences de la rencontre avec notre système d'écriture. Le développement du dessin, qui épouse le développement des fonctions psychiques supérieures, se traduit par des moments repérables et caractéristiques. Il peut donc être exposé en relation avec les âges de l'enfance.

Le temps introduit par la succession des âges doit être abordé d'une autre manière, qui considère le temps de la rencontre entre le dessinateur et celui qui le regarde. Quand il dessine, l'enfant construit un objet que nous voyons comme intermédiaire dans la relation avec son témoin, l'observateur adulte. Intermédiaire parce qu'il emprunte à la culture de celui qui regarde, et utilise de manière plus ou moins conflictuelle les outils de l'autre, composant, réalisant un compromis entre deux points de vue, le sien et celui de l'adulte cultivé. *Ce compromis apparaît au décours du processus de dessin, il utilise le temps pour s'élaborer. De ce*

1. Vygotski, « Préhistoire de l'écriture », texte non traduit en français, paru dans *Mind in Society*, Harvard.

point de vue, l'analyse des productions tire le plus grand profit d'une analyse du processus de réalisation.

Le temps du dessin, son processus, est notre première source d'observation et d'analyse du dessin d'enfant.

Nous intégrons à nos analyses des éléments empruntés à la littérature sur le sujet, de quelque « école de pensée » que se réclament les auteurs, quand c'est utilisable ; autant psychologie du développement que psychanalyse. Nous considérons une dimension de plus, qui est l'histoire du développement des outils de nos connaissances et leur incidence sur le développement de l'activité graphique. Le plus important de ces outils est pour nous l'écriture. Nous consacrons donc un long chapitre à l'incidence de l'écriture alphabétique sur l'organisation de l'espace de représentation graphique.

Mais d'autres outils culturels peuvent être considérés avec intérêt : ils prennent place parmi les objets de première nécessité dans le dessin. C'est le cas des couleurs. À celles-ci nous consacrons dans cette seconde édition un chapitre. Pour autant, nous restons convaincus de devoir inviter le lecteur à faire un détour par la lecture des historiens, Pastoureau, particulièrement à qui nous sommes très redevable. Citons deux ouvrages de Pastoureau à titre indicatif, « *Bleu, Histoire d'une couleur* » (2000), et « *Les couleurs de nos souvenirs* » (2010).

Les observations rapportées dans l'ouvrage ont été saisies dans des lieux différents : à domicile, à l'école, ou dans un centre de soins (Consultation médicopsychologique) . Ce choix répond à des impératifs différents. Le développement du dessin est un processus complexe, le produit dessin est complexe lui aussi. L'analyse du dessin nécessite d'avoir simultanément à l'esprit :

- les caractéristiques usuelles des dessins propres à un âge ;
- la manière dont cet enfant particulier dont nous étudions le dessin utilise les moyens de sa culture pour représenter les conflits propres à son âge ;
- et ce qui, en cela le distingue éventuellement des réponses de son groupe (d'âge et de culture).

Ce qui signifie in fine que l'hypothèse psychopathologique est nécessairement présente elle aussi, mais latente dans l'approche du dessin de l'enfant.

On comprendra dès lors que notre insistance sur les emprunts de l'enfant à sa culture n'est pas là

- pour apprécier son adaptation scolaire à travers la mise à l'épreuve d'un apprentissage de plus qui serait l'apprentissage du dessin ;
- mais bien plutôt d'apprécier la manière dont l'enfant agrège les éléments de sa culture à ce qui ne lui est pas enseigné, le dessin.

Cette manière singulière peut être conçue comme une expression de son développement mental en général. De ce point de vue, le lieu dans lequel le dessin est obtenu est relativement indifférent. En revanche, brasser des exemples différents selon les âges ou la symptomatologie mentale – qui peut s'exprimer par un trouble des apprentissages – nous permet de donner à la fois quelques références nécessaires concernant le développement normal, et quelques autres concernant des pathologies communes, impliquant les apprentissages ou non.

Enfin, en clôture de cette introduction, soulignons que la contribution la plus importante au dessin de l'enfant, fondatrice, est celle de G.-H. Luquet. Luquet n'est pas un psychologue, mais un philosophe. Il définit avec une grande rigueur les concepts qu'il introduit, ou qu'il reprend de ce qui s'écrit sur le sujet. Ces termes que nous employons fréquemment parce qu'ils ont une grande force d'évocation et appartiennent depuis longtemps au lexique des spécialistes auraient dû faire l'objet de définitions en fin d'ouvrage. Il y en a beaucoup. Nous avons choisi de les regrouper en un chapitre particulier, en citant abondamment Luquet, et en commentant pour les cas où il nous semblait urgent de le faire.

1

AVANT LE DESSIN

Les âges du dessin en question _____

Dans les conceptions « classiques », le dessin de l'enfant pourrait être représentatif d'un âge, de telle sorte qu'il serait peu ou prou apprécié de la même manière par des spécialistes qui ne se connaissent pas. Les présentations du dessin enfantin dans les ouvrages qui s'y réfèrent illustrent et commandent cette conception, en proposant de donner les grands traits caractéristiques du dessin suivant les âges : le dessin de l'enfant de 3 ans, le dessin de l'enfant de 4 ans, et ainsi de suite. Elles la confortent secondairement, en faisant une grande place à tous les tests de dessin, pourtant très discutés.

L'inconvénient d'un tel type d'exposé est de faire apparaître le développement du dessin comme une expression particulière d'un développement général qui le commande. L'âge succède à l'âge, la maturation des fonctions apporterait naturellement des changements dans l'efficacité à dessiner. Comme pour l'ensemble des fonctions psychiques supérieures, l'apprentissage/enseignement interviendrait pour produire du nouveau

quand le temps est venu du point de vue de la maturité d'ensemble de l'enfant. Une conception du développement des processus mentaux supérieurs qui a été critiquée depuis longtemps, et de manière convainquante notamment par Vygotski (1935/1985).

Cet auteur conteste la conception usuelle selon laquelle l'apprentissage d'une notion nouvelle pourrait être envisagé quand le stade de développement l'autorisant a été atteint. Une conception séparant totalement processus de développement et processus d'apprentissage, indépendants l'un de l'autre. L'application des principes qu'elle édicte enjoint notamment de ne pas aller au-devant d'un stade de développement donné par l'enseignement/apprentissage, puisque ceux-ci suivraient cela. C'est la conception ancienne qui traverse la littérature pédagogique depuis longtemps, qui ouvre sur la métaphore du pédagogue jardinier : il n'est qu'à arroser et nourrir quand vient l'heure. La critique la plus grave est pour nous, incontestablement celle qui pointe la dissociation entre processus de développement des apprentissages et processus de développement de l'enseignement : *in fine*, elle tend à signifier que l'enfant est censé apprendre quel que soit le savoir faire de l'enseignant, et enfin quel que soit même la voie par laquelle le savoir est transmis : au fond, ordinateur ou personne humaine, tout est une question de dosage équilibré, comme pour une plante.

Nous voyons donc que cette discussion de spécialistes sur la théorie du développement oppose durablement sur des questions fondamentales. Elle n'est pas une question de pure théorie. Dans le champ du dessin, qui est aussi une fonction psychique supérieure au sens de Vygotski, la même question se pose dans les termes suivants : doit-on considérer que le dessin se développe de lui-même, à mesure que l'enfant grandit et que la maturité de son système nerveux s'accroît (rencontrant ou non les conditions de réalisation dans la réalité sociale) ou doit-on plutôt considérer la manière réelle dont les outils culturels s'imposent à l'enfant – en précisant que par manière réelle nous entendons aussi celle qui met en relation l'enfant qui dessine et celui qui regarde ? Et, dans ce cas, quel est le poids de celui qui regarde, qu'impose-t-il et comment l'impose-t-il au développement du dessin ?

Dans son article consacré au développement du dessin dans l'ouvrage « Le Dessin de l'enfant » (Wallon, Cambier, Engelhart, 1998), Cambier

(1998) veut prendre ses distances avec les conceptions qu'elle dit « normatives » du développement du dessin. Partant d'un réel souci pour l'enfant, l'auteur refuse la norme dans le développement du dessin. Après un exposé sur les conceptions de grands auteurs pour lesquels le développement du dessin s'ordonne selon des stades, Luquet (1927), Lowenfeld (1952), elle conclut en remarquant qu'une conception dite « développementale », appuyée sur les travaux d'Osterrieth. – par ailleurs remarquables – est susceptible de la même critique parce que cet auteur comme les précédents identifie des stades successifs. Aussi Cambier entreprend-elle plus simplement « *une description chronologique et séquentielle du changement, considérant que les études en termes de stades ou de niveaux mettent l'accent sur la progression linéaire du changement, favorisant ainsi une propension, déjà trop fréquente, vers une conception normative du développement.* » Cependant, nous le constatons à sa lecture, le résultat n'est pas convainquant, la solution choisie, un énoncé des particularités du dessin de l'enfant selon les âges est bien aussi normative qu'un exposé selon des stades enchaînés. Ici ce sont les âges successifs qui se donnent pour repères. Quoi de plus normatif ?

Nous retrouvons notamment dans un tel exposé de l'évolution du dessin selon les âges successifs, parfois, l'expression de l'hypothèse développementale la plus simple. Par exemple celui-ci : « Vers neuf ans, l'enfant cherche maintenant à enrichir son dessin et à l'adapter à la réalité [...] », sans explication sur les motifs qui amènent l'enfant de neuf ans à vouloir enrichir son dessin et à l'adapter à la réalité :

- pression du regard extérieur, demandeur de conformité, ou urgence intime d'intégrer à son « savoir représenter » des éléments issus de la culture, comme la perspective par exemple, qui paraissent autant d'expressions d'une appropriation d'un savoir adulte qui rapproche la production de l'enfant de celle de l'adulte « qui sait faire » ;
- une affirmation qui considère que les modifications sont consécutives à des mouvements volontaires, dirigés délibérément vers un but, quand on peut penser que certaines le sont – dont chacun de nous conserve parfois le souvenir des circonstances qui les ont vus naître (usage de telle couleur, redressement de la cheminée selon l'axe vertical de la feuille, et non plus selon la ligne de base du toit, etc.) – tandis que d'autres ne le sont pas : c'est le cas des divers retentissements sur le

geste graphique et sur l'organisation dans l'espace de représentation graphique de la confrontation à l'apprentissage de l'écriture. Celui-ci commande la prise en compte beaucoup plus impérative à certains âges, d'un sens conventionnel dans lequel le dessin doit se déployer de la gauche vers la droite et de haut en bas, l'espace apparaissant désormais le produit de lignes qui se croisent, à l'image du corps debout dans l'espace, donnant naissance à une utilisation nouvelle du centre de la feuille, de la médiane verticale, de ses côtés gauche et droit.

L'exposé du dessin selon les âges, c'est vrai, veut simplifier pour offrir quelques repères simples au lecteur. Cependant il ne nous met pas à l'abri, ce faisant, du risque d'escamoter les conflits propres à chaque âge, *a fortiori* les conflits permanents nécessaires au développement.

Sous cet angle, la référence au développement a ses limites. Quelles que soient les préventions de celui qui la présente, une perspective développementale linéaire, considérant l'évolution selon l'âge, manque à rendre les productions de l'enfant lisibles, puisqu'au fond et bien qu'elle s'en défende, elle oppose purement et simplement une bonne ligne de développement, en fait une ligne moyenne de développement, à tout ce qui y déroge.

En revanche, nous notons, la très intéressante discussion de cette hypothèse développementale par le résumé que fait Cambier de maintes études, menées aux quatre coins du monde. Ses conclusions démentent alors une approche commune et linéaire du développement. Nous la citerons largement, tant ce que contient ce résumé nous paraît important pour ce qui va suivre. « [...] dans les dessins d'enfants scolarisés de la région de Katmandou, la représentation graphique est tout à fait conforme aux normes occidentales (même organisation de la page). L'évolution du personnage et de la maison correspond à celle des enfants français. [...] dans les villages de la vallée de Langtang, à 4 000 mètres d'altitude [...] sans école et sans image, les dessins des 400 enfants sont une transmission de symboles culturels, par les symboles religieux [...]

Tous les enfants du monde n'abordent pas, semble-t-il, la page blanche de la même manière. [...] occuper l'espace par de nombreuses compositions composites, à la manière des enfants albanais, [...] l'occuper par une répartition parcimonieuse et aérée de quelques traits la manière des enfants japonais, organiser l'espace de manière cartésienne, de haut en bas et de gauche à droite à la manière occidentale, ou à l'inverse, de droite à gauche [...] chez les enfants égyptiens [...] » (Cambier, 1998, p. 82).

Ce sont là, en effet, des expressions de l'incidence culturelle sur le développement du dessin de l'enfant, celle-là même qui était niée des années auparavant par des auteurs pourtant passablement ouverts à la différence.

Ainsi Juliette Boutonier écrivait-elle en 1953 : « Tous ces enfants, qu'ils soient musulmans indigènes, italiens, français, ont la même expression graphique dans le dessin avant 6 ans. » Et elle ajoutait à cela un constat égal fait auprès d'enfants de la Haute Volta. Preuve, pour cet auteur, que, « sans apprentissage pour représenter l'homme, l'enfant crée une forme que personne ne lui a apprise, qui ne répond pas aux exigences graphiques de l'adulte mais qui satisfait son intention expressive » (Boutonier, 1953, p. 22).

Nous mesurons la distance qui sépare Boutonier en 1953 de Cambier en 1998 :

- l'enfant qui décide seul, chez Boutonier, ce qui nous fait penser, familier d'un certain monde, à cette affirmation de Petit Ours Brun : « Petit Ours Brun tout seul ! » ;
- l'enfant dans sa culture chez Cambier.

De fait, le chemin parcouru, nous le voyons aussi, ne l'est qu'à moitié. Les termes mêmes de la conclusion de Cambier, la place occupée par cette référence à la culture, traduisent la difficulté à aborder frontalement le problème posé par ce que l'on constate. Cambier écrit, et l'on appréciera les termes :

« Les enfants dans leur expression graphique suivent-ils tous les mêmes lois d'évolution que l'on a bien voulu tracer en Occident, ou bien ces lois sont-elles nuancées par l'influence du contexte ? »

« Lois nuancées par l'influence du contexte » ? Nous proposons d'avancer sur le dessin de l'enfant, en faisant abstraction de lois hypothétiques du développement, pour nous concentrer sur un contexte considéré autrement : non comme un facteur influençant, mais comme un organisateur au plein sens du terme, dont l'enfant apprend progressivement à mieux utiliser les ressources.

Les signes gestuels

Nous voulons souligner ici le fait que le geste sur lequel le graphisme vient prendre racine est antérieur au langage verbal, et qu'il doit en conséquence être considéré avec tout le respect qui lui est dû¹.

Les premiers gribouillages de l'enfant s'observent vers un an et demi, un peu plus tôt un peu plus tard.

Pour un enfant considéré en particulier, nous ne voyons pas ce moment comme un signe pertinent du développement mental de cet enfant comparé aux autres. En revanche, ce moment nous intéresse du point de vue du développement en général, considéré dans l'enchaînement le plus habituel des activités et conduites.

L'enfant commence à produire des traits en un moment où des acquisitions importantes témoignent qu'il grandit : la propreté sphinctérienne, la marche, la parole et le développement du langage...

Mais si nous considérons le dessin à venir comme le témoin d'une fonction sémiotique, il doit être compris, il est susceptible de l'être, dans la suite des expressions qui peuvent être observées de cette fonction.

Poser une fonction sémiotique comme catégorie incluant les activités enfantines telles le jeu symbolique, le dessin, certaines formes différées d'imitation, incite à concevoir une hiérarchie, ou, au moins, à concevoir qu'elles n'apparaissent pas toutes soudainement et simultanément ; elles se succèdent l'une à l'autre. Or la succession n'est pas simple à appréhender, dans la mesure où rien n'indique qu'une nouvelle expression de la fonction sémiotique, par exemple le dessin, commande la disparition de ce qui l'a précédé, par exemple le jeu symbolique. Elles surviennent à des moments différents, successifs, mais elles coexistent,

1. Ce que n'a pas sous-estimé Luquet à notre sens, notamment avec les concepts d'*analogie morphologique graphique* – ou *homonymie graphique* – dans laquelle la ressemblance concerne la représentation des objets, les moyens utilisés pour les représenter, et surtout avec le concept d'*Automatisme graphique* : un dessin exécuté en évoque un autre, les deux dessins se succèdent sans que s'intercale d'idée entre les deux, l'évocatrice puis l'évoquée. Ce sont des cas dans lesquels le geste commande, le geste pour le geste.

pendant longtemps (pour les deux activités citées, jeu symbolique et dessin, par exemple), bien que l'enchaînement observé de l'une à l'autre puisse témoigner que la nouvelle expression prend appui sur ce qui la précède. Ce sera, nous le verrons, mais tous le savent déjà, le cas du dessin et de l'écriture, qui poursuivent leur développement conjointement pendant les longues années de l'enfance. Mais revenons aux débuts de notre sujet.

La première expression de la fonction sémiotique pourrait être représentée par le « signe gestuel ».

Le signe gestuel est la première expression symbolique qui mènera vers l'écriture, après le jeu symbolique, puis le dessin, pour Vygotski (1978). Pour cet auteur, l'étude de la préhistoire de l'écriture est nécessaire à la compréhension de son apparition puis de son rôle dans le développement de l'enfant. L'écriture est une symbolisation au second degré, symbolisation des signes de l'écriture notant des sons eux-mêmes symbolisation des choses. L'apparition de l'écriture peut être comprise à partir d'une perspective d'ensemble, examinant l'histoire de la symbolisation au travers de ses expressions, dans le geste, le jeu, le dessin, et enfin, l'écriture.

Pour Piaget, « l'apparition de la représentation dans le développement individuel n'est pas due au langage seul mais à une fonction sémiotique¹ bien plus large, comprenant en plus le jeu symbolique, l'image mentale, le dessin et toutes les formes différées et intériorisées d'imitation (celles-ci constituant le terme de transition entre les fonctions sensori-motrices et représentatives) ». Nous comprenons le signe gestuel comme « forme différée et intériorisée d'imitation ».

Il y a donc une certaine légitimité à concevoir le signe gestuel comme précurseur du geste graphique, du fait qu'il peut être inclus dans la même catégorie d'expression de la fonction sémiotique, et du fait qu'il peut être inclus dans l'enchaînement de ses diverses expressions. Par ailleurs, ce qui en témoigne est leur proximité. L'activité graphique exige une plus grande finesse motrice, mais on peut penser qu'*a minima*,

1. Par fonction sémiotique, le dictionnaire entend « la capacité humaine à utiliser des signes, des symboles », *Le Grand*, article « sémiotique », 2^e éd. dirigée par A. Rey, Paris, *Dictionnaires Le Robert*, 2001.

des gestes aient débouché, avec une amplitude limitée maintenant par les limites de la feuille, sur une symbolisation dont les traits deviennent les expressions.

En témoigne encore le fait que les premiers gribouillages surviennent au décours d'une période importante pour l'avenir de bien d'autres fonctions, entre 1 an et 2 ans. Et que pendant cette période, selon Van der Straten, (1991), et pour ce qui concerne le dessin au plus près, des observateurs ont noté le développement en abondance de signes gestuels. Autrement dit, des gestes qui ont une valeur de signes, des gestes qui sont identifiés par les membres de l'entourage de l'enfant pour ce qu'ils leur semblent vouloir dire.

Van der Straten (1991, p. 281) livre la liste des signes gestuels qu'elle a pu observer chez une petite fille entre l'âge de 11 mois et l'âge de 20 mois. Elle précise leurs caractéristiques :

- ils sont nombreux, une quarantaine, et l'on peut considérer que d'autres peut-être sont apparus transitoirement et ont disparu aussi vite, faute d'avoir suscité quelque chose en retour de la part du destinataire. Les quarante signes enregistrés sont donc les éléments d'un répertoire fréquemment utilisé ;
- les premiers signes gestuels apparaissent avant les premiers mots. Les premiers mots apparaissent, chez cette petite fille, quelques mois plus tard, vers l'âge de 15 mois, et leur usage comme leur nombre croît beaucoup à partir de 20 mois. Ils coexistent donc et sont réciproquement nécessaires pendant une période importante ;
- chaque signe a son histoire : il peut être emprunté à la culture commune, être d'origine plus personnelle, ou amené par l'un ou l'autre des membres de la famille. Dans tous les cas, il a une histoire, ce qui signifie que sa mise en place a été l'objet d'échanges entre l'enfant et l'entourage, un signe gestuel n'ayant de valeur, et n'étant donc maintenu, que s'il fait la preuve lors de son installation qu'il sert bien à quelque chose. Autrement dit, chaque signe gestuel est un signe reconnu et authentifié par les partenaires de la relation, l'enfant et son entourage, il est un produit de cette relation ;
- ils peuvent être des gestes simples ou combinés. Ils sont simples quand ils sont produits par une partie du corps, et à ce moment ils associent fréquemment le mouvement qui en est indissociable. Ils

sont combinés quand ils associent plusieurs parties, les deux moitiés du corps, ou une partie du corps avec une autre. Les signes gestuels combinés sont les plus fréquents, accompagnés ou non de la voix ;

- « [...] on assiste toujours à une première phase de répétition purement ludique du geste entre l'enfant et un partenaire proche, dans un contexte donné, suivie d'une phase de conventionnalisation et de décontextualisation. Que les signes en question soient des signes gestuels sociaux, comme OUI ou NON, ou qu'ils résultent d'une création personnelle de l'enfant, le processus de mise en place est le même. » Une citation de l'auteur qu'il importait de reproduire telle que pour son importance. Cela signifie que, pour cet auteur, le signe gestuel, en tout état de cause, cela s'apprend. Quand bien même beaucoup de ces signes – les trois quarts pour la petite fille – apparaissent des inventions personnelles, leur reconnaissance, leur maintien et leur extension sont le produit de la relation avec le milieu. Au cours de ce processus de réappropriation seconde fait par l'enfant quand il apprend en décontextualisant, l'apprentissage – une certaine forme d'apprentissage – est en jeu :
- quand les signes gestuels sont initiés par l'enfant, ils peuvent être le résultat d'un emprunt à ce qui les entoure : « poisson » signifié par la succession rapide de mouvements des lèvres, bouche ouverte en « 0 » puis fermée, « taper » par le geste fait avec le marteau, « donne » par main ouverte, paume en l'air, bras tendu... Et se présenter donc comme une expression créative de l'enfant ;
- ils ne connaissent pas nécessairement de correspondance bi-univoque signifiant-signifié. Un signifiant peut avoir plusieurs signifiés, un signifié connaître plusieurs signifiants ;
- les catégories auxquelles renvoient les signes gestuels sont diverses. Ils peuvent désigner des noms d'objets, d'animaux, des actes, des états, des qualificatifs, des actes effectués par soi sur soi, sur autrui, sur des objets, ou des actes effectués par autrui sur soi.

Sur la question des catégories auxquelles renvoient les signes gestuels, Van Der Straten fait une remarque intéressante, et importante dans ses conséquences : la traduction des signes gestuels en mots que le parent interpellé est toujours incité à faire en réponse à l'enfant se trouve être particulièrement délicate quand il s'agit de distinguer par exemple si

l'enfant veut signifier ce qu'il ressent actuellement, ou la qualité propre d'un objet identifié par ce qu'il produit sur nous. « Il fait froid », ou « j'ai froid » sera signifié de la même manière... Ce que Van der Stratten résume ainsi : « [le signe gestuel] ne sépare pas interne et externe, qualité des choses et façon de les ressentir. »

C'est sans doute la limite qu'atteint la symbolisation par le signe gestuel : il ne sépare pas interne et externe. Il ne permet pas l'expression d'un ressenti personnel, il ne sert donc pas à « poser » la personne par l'expression d'un « Je » qui éprouve. La gamme des sensations est elle-même assez restreinte par le signe gestuel parce que le même signe gestuel (signifiant) peut signifier plusieurs réalités subjectives distinctes : par exemple, la même grimace peut signifier laid ou mauvais, qui ne peuvent pourtant pas être confondus chez celui qui sait distinguer ce qui est beau de ce qui se mange !

C'est là, à ce point, que le langage verbal, que le mot montre sa supériorité, mais aussi sa nécessité : quand il est nécessaire d'apprécier ce qui est subjectif de ce qui appartient aux objets eux-mêmes, quand il est question d'identifier le facteur d'une action de l'action elle-même...

C'est là aussi que le dessin montre sa supériorité puisque se réalisant sous le langage, il en sera accompagné tout au long. Mais avant d'en arriver à ce point de notre exposé, sujet d'un autre chapitre, disons d'emblée que le dessin en même temps que le mot réussit à séparer l'interne de l'externe. C'est sa première réussite et c'est là qu'il commence comme dessin : le rond, commençant tout dessin à prétention figurative, est d'abord la réalisation d'un geste séparateur entre deux espaces, dedans le rond, les traits du visage, dehors du rond ce qui ne lui appartient pas.

Avant le dessin figuratif, s'intercale une période où le crayon et le papier sont maniés par l'enfant, une période très proche de celle du signe gestuel. Cette période peut être considérée comme celle du gribouillage. Nous proposons de l'aborder par ce qui nous paraît maintenir une parenté évidente avec le signe gestuel, qui survivra longtemps dans les caractéristiques du style du dessinateur, bien après qu'il aura quitté sa chaise de bébé.

Pour garder le fil, il nous paraît utile de résumer les leçons du paragraphe précédent :

- dans le cours du développement, une expression de la fonction sémiotique – que nous partageons avec bien des espèces animales ayant des comportements sociaux évolués – est l'utilisation du signe gestuel.
- Il survient et se développe avant le langage verbal, et avant le dessin.
- Son existence, sa force et son abondance sont liées à l'importance qu'il revêt pour l'entourage familial. Celui-ci favorise le développement du signe gestuel en proposant du signe, en identifiant du signe, en le confirmant ou l'infirmité, dans le même temps qu'il favorise son extinction relative par le recours à l'expression verbale : l'entourage verbalise le geste.
- *Conclusion* : le signe gestuel s'apprend, très exactement comme l'écrit Bruner du langage verbal. On ne peut l'appréhender sans étudier son histoire, celle-ci renvoyant inévitablement à l'enseignement de l'adulte vers l'apprentissage de l'enfant.
- *Épilogue* : le signe gestuel ne disparaît pas quand il est supplanté par le mot. Il survit pour accompagner, confirmer le mot en donnant sa place au corps dans la communication. Par ailleurs, il survit, ce qui nous intéresse au plus haut point, dans le graphisme, c'est-à-dire dans le dessin.

Les premiers gribouillis _____

◆ Ce que gribouiller veut dire

Le terme que nous utilisons gagne à être défini. Gribouillis est un mot très utilisé, et toujours, à juste titre, en opposition au dessin ou à la peinture. Le gribouillis peut être un mauvais dessin ou une mauvaise peinture. Il est l'expression d'un manque de savoir-faire, nécessairement référé au jeune âge. Mais l'origine du mot dit plus que cela :

- les mots « gribouille », « gribouiller », « gribouillage » et « gribouillis » sont apparus dans notre langue à divers moments de son histoire, respectivement 1548, avant 1700, 1741, et 1826 (mais le mot « gribouillis » apparaît chez Rabelais bien avant, comme nom propre d'un cuisinier) ;
- une « gribouille » est une personne maladroite et brouillonne, qui se jette dans ce qu'elle voulait précisément éviter. Ce mot est souvent et plus récemment appliqué aux hommes politiques maladroits ;

- « gribouiller » signifie entre autres « dessiner de manière confuse », comme deuxième sens du mot. Pour le premier sens signifie « faire un mauvais dessin » les deux sens ne peuvent pas être confondus. Pour Rey¹, le mot apparaît toujours comme le composé des mots « gripper » ou « griffer », et « bouiller » ou « brouiller », à partir du nom du jeu qui consiste pour les joueurs à attraper le plus vite l'objet qui a été jeté entre eux, la « gribouillette ».

Les sens divers du mot, du point de vue de ses origines, rappellent qu'il y a dans le gribouillis quelque chose d'un peu brusque, de plus ou moins maladroit, « brouillon » précisément, qui implique une relative mise à mal de l'objet visé. L'agrippement, le griffage de l'objet ne sont pas nécessairement tendres. Un gribouillage, cela griffe, cela agrippe, cela brouille. Et le fait que les intentions n'en soient pas conscientes chez l'enfant n'implique pas qu'il en soit de même pour les adultes. Autrement dit, elles doivent être posées dans l'action de gribouiller, au moins à titre d'hypothèse de travail.

Les premiers gribouillages apparaissent vers un an et demi. Ils nécessitent une dextérité suffisante chez l'enfant pour saisir le crayon, le mettre en relation avec le support (du papier essentiellement) et produire une trace par contact. Le parent qui s'y essaie avec l'un de ses petits peut appréhender à juste titre la brusquerie du jeune enfant, le geste peu contrôlé qui ne manquera pas quelques dérapages mettant à mal la feuille et ce qui l'entoure. Le grand esquisse alors des mouvements pour ramener la main du petit vers la surface seule concernée par l'œuvre à naître. Et il doit faire vite. C'est l'image que, parents, nous gardons de ces premiers moments, qu'ils se soient ou non réellement passés ainsi. Elle véhicule d'emblée cette idée que, quand l'enfant dessine, papa ou maman ne sont pas loin. L'expérience sera reproduite, un peu plus tard – des parents reculent l'épreuve sciemment – avec les premières peintures qui peuvent leur apparaître redoutables.

Mais insistons : dans la conscience commune des parents de nos sociétés, le dessin ne se pratique pas seul dans ses débuts. Ce pourrait être sa marque de naissance, et en fin de compte ce qui l'accompagnera longtemps. Quel grand garçon ou grande fille ne se souvient pas être

1. *Le Grand Robert*, 2001.

allé montrer un dessin ou une peinture réalisée seul à sa mère pour solliciter un acquiescement, une expression de sa fierté, et ceci à un âge avancé ?

◆ Pourquoi l'enfant dessine : les débuts

Observant le jeu symbolique, Vygotski remarque que l'objet est utilisé non pour ce qu'il est, mais pour le geste qu'il permet. On peut penser que le jeu qui consiste à imiter l'adulte écrivant, ou dessinant, incite l'enfant à prendre ce qu'il faut pour cela, le crayon quand il est à sa portée et autorise une imitation des grands. En général, ceux-là ne refusent pas, et tentent même, parfois maladroitement, d'aider ce qui est encore un simulacre.

Dans ses débuts le dessin exige des outils, papier et crayon qui sont d'abord vus par l'enfant dans les mains des plus grands. Passons rapidement sur l'impact que peut avoir sur le psychisme de l'enfant ce que ces outils permettent de traces, cela a été longuement écrit dans la littérature, et regardons plutôt du côté de l'adulte. Les outils que manient les adultes, leur usage, nécessitent un certain accord entre adulte et enfant, même si la négociation réelle est parfois escamotée dans la pratique. Elle est chaque fois singulière :

« Nous écrivions sur un cahier, ma mère et moi, les choses à ne pas oublier quand maman venait garder la petite à la maison. Le cahier était posé sur la table, et il a vite intéressé la petite. Maman l'a laissée faire, elle a peut-être un peu guidé sa main, mais ce n'est pas certain... »

Que la petite fille ait regardé puis imité l'adulte, ou que l'adulte lui ait montré comment tenir le crayon, tenu la main tenant le crayon, puis qu'il l'ait incitée à poursuivre par des lignes, quelle que soit la forme prise par la collaboration, nous soulignerons l'implication de l'adulte auprès de l'enfant, l'ajustement réciproque de l'enfant et de l'adulte dans cette activité qui se distingue donc dès le début du jeu enfantin.

◆ Apports d'une lecture psychanalytique à l'observation des premières traces

Les premiers gestes laissant une trace sur le papier peuvent être appréhendés par ce que nous enseignent les thérapies d'enfants autistes, psychotiques et prépsychotiques.

Pour cette approche, Haag (1995) propose de considérer le moment où l'enfant produit des traces rythmiques comme celui d'une tentative de constitution d'un fond de soi, en miroir du fond de l'autre. Selon cette conception, les destructions de toutes sortes opérées sur le support papier par les mouvements de l'enfant psychotique traduiraient l'angoisse née du constat de son inanité à laisser une empreinte « une impression » selon le terme employé par Haag, expérimentant la constitution d'un fond de l'autre qui pourrait être miroir de soi.

Ce fond, miroir presque parfait, naîtrait des premières traces rythmiques. Elles sont essentiellement de trois types : les traces rythmiques liées au balayage, les traces issues du pointillage, et enfin les spirales.

Le balayage

Initialement, dans l'expérimentation des premiers gestes graphiques, le fond n'existe pas comme fond de soi, mais comme surface commune, laissant tout de même transparaître, consécutif au mouvement de va-et-vient du balayage, quelque chose d'un retour, se présentant comme renvoi par la mère non comme personne séparée mais comme détente faisant suite à la violence de la trace lancée : les deux moments successifs, envoi puis retour constituent ce que Haag nomme « boucle de retour ».

Le devenir possible de premières traces est représenté dans le « serrage » nécessaire au coloriage des à-plats de couleur. La violence du geste est alors plus ou moins maîtrisée. Selon le cas elle peut aussi transparaître, comme dans le dessin de Norman (Voir au chapitre 10).

Elles peuvent aussi, formule inverse au serrage, donner forme aux tracés en dents de scie, utilisés dans divers domaines dont, évidemment, les dents, mais aussi les branches du sapin de Noël auquel il ajoute le muscle à l'érection de l'arbre.

Le pointillage

Il apparaît simultanément avec le balayage. Sa signification est à chercher moins du côté de l'agressivité que du côté de la pénétration, au regard notamment. Toute appréciation doit prendre en compte le poids du geste de pointillage, elle peut donc aller de l'expression de la colère selon un continuum jusqu'à la tendresse : elles sont aussi à apprécier selon le contexte.

Par la suite le point devient un élément de représentation des points du visage, nez, bouche yeux, traduisant aussi bien les orifices que les éléments perforants (une des raisons pour lesquelles le nez du bonhomme est un point, gros éventuellement, mais rarement un rond) : « Le point condenserait orifice de communication, pénétrance pulsionnelle, émotionnelle et rencontre d'un fond. Sinon, le point perce la feuille comme nous le montre l'enfant psychotique » (Haag, 1995, p. 70)

Les spirales

Elles surviennent plus tard, entre deux ans et deux ans et demi selon Haag. Plus tard, vers trois ans, elles céderont la place « aux petits ronds bien appliqués. »

D'après ses observations, en milieu ordinaire et au cours des thérapies accueillant des enfants psychotiques, Haag considère deux sens au déroulement des spirales : serait fortement préférentiel en l'absence de toute indication, dans le cours du développement de l'enfant qui va bien, la tendance au déroulement anti-horaires à partir du centre. Si elle est poursuivie dans le sens de son réenroulement, celui-ci sera en conséquence horaire, de l'extérieur vers le centre. Ce sens s'inverserait par la suite, au cours de la croissance. La raison n'en est pas dite par Haag. Pour nos observations, elle pourrait être liée au raidissement de certains âges notamment celui, difficile, auquel l'enfant quitte l'école primaire pour le collège. Nous avons pu noter à cette occasion comment change l'écriture des jeunes, tendant à affirmer un sens horaire pour l'écriture de toutes les lettres, escamotant les boucles anti-horaires des R et des S dans l'écriture cursive pour ne plus conserver qu'un sens de rotation apparent (provoquant par là même des risques de confusion à la lecture des lettres, ou d'indifférenciation pour d'autre, comme le « O » du « A »). Haag précise d'ailleurs qu'elle note que le déroulement