

Michel Fayol
Professeur émérite
Université de Clermont Blaise Pascal

Quelle enfance de l'art: 1) La genèse du dessin: de 2 à 6 ans

Brève description de l'évolution du dessin

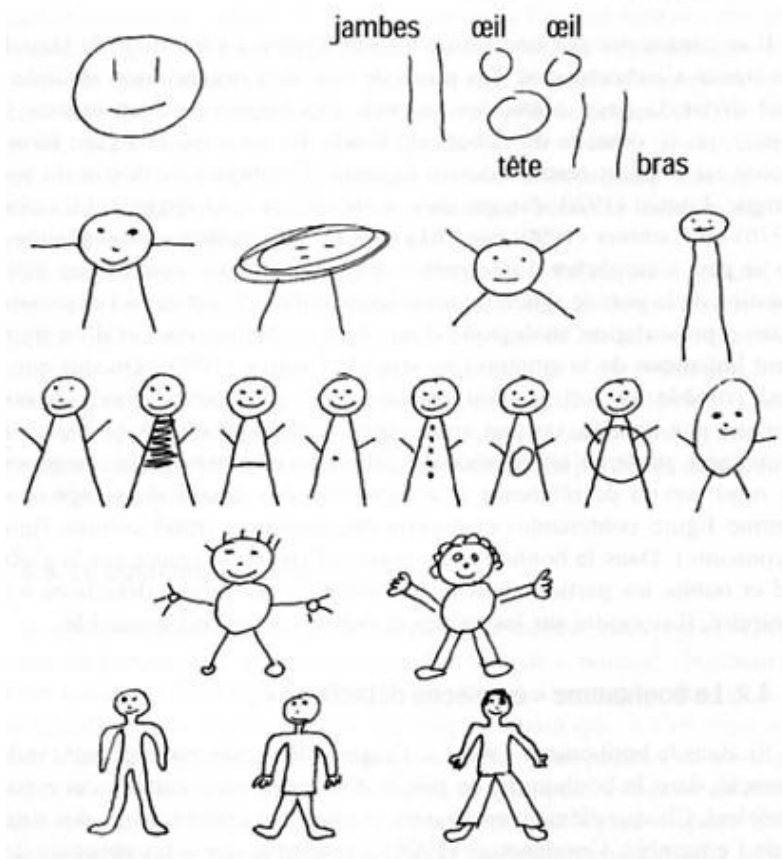
Au tout début, l'enfant à qui on fournit des crayons semble plus intéressé par l'activité de gribouillage que par le dessin lui-même. Laisser des traces d'activité motrice sur le papier peut retenir son attention sans qu'il fasse apparemment le lien entre signifiant – le dessin – et signifié – l'entité représentée. Il ne semble y avoir ni intention significative ni compréhension que celle-ci est possible : l'enfant ne cherche pas à représenter quelque chose.

L'enfant devient ensuite plus adroit dans ses réalisations graphiques. Il commence aussi à s'intéresser aux résultats de ses tracés. Toutefois, ses créations paraissent encore pré-représentatives. Pourquoi ? Simplement parce qu'il n'amorce pas son dessin avec un projet, avec une anticipation même sommaire du résultat. Il produit généralement un graphisme (un gribouillage) et, après coup, il en fournit une interprétation, souvent sous forme d'histoire. En somme, l'interprétation est postérieure à la production et s'effectue souvent de manière idiosyncrasique, à partir d'éléments que l'adulte a beaucoup de peine à comprendre.

C'est vers 3 ans que l'enfant semble comprendre les possibilités représentatives du dessin. Il commence à poser un but, à vouloir dessiner des choses – même s'il échoue souvent – et à s'intéresser aux lignes et aux formes. Apparaissent les premiers « bonhommes » se présentant le plus souvent sous forme d'une courbe fermée incluant quelques éléments (les yeux presque toujours et, parfois, la bouche, les cheveux, etc.) quelquefois sous forme « éclatée » en parties juxtaposées.

La phase suivante – vers 4 ans – est celle du « bonhomme têtard » comportant un cercle avec des éléments internes et deux traits s'y accrochant et orientés vers le bas. Progressivement, au cours de la période allant de 3 à 6 ans puis au-delà, cette figure s'affine, devenant plus différenciée et plus complète relativement, cela va de soi, à une norme adulte (voir la figure ci-dessous, d'après Baldy, 2002). L'aboutissement de cette période est ce que Luquet appelle le réalisme intellectuel où l'enfant dessinerait non pas ce qu'il voit mais ce qu'il sait d'un objet ou d'un personnage.

Cette évolution amène à soulever diverses questions concernant l'origine possible de telles productions, qui paraissent si éloignées de ce que font les enfants plus âgés et les adultes. Le caractère fruste des premiers dessins tient-il à des difficultés de coordination sensori-motrice ? L'enfant dessine-t-il ce qui correspondrait à un « modèle interne » de l'objet ? A-t-il des difficultés pour se souvenir des éléments à dessiner ?



Bonhomme rond ou éclaté

Bonhomme têtard

Bonhomme intermédiaire

Bonhomme conventionnel

Bonhomme contour

Pourquoi une telle évolution?

Pour répondre à cette question, il faut élaborer des situations spécifiques permettant de contrôler certaines variables.

L'enfant connaît-il et sait-il agencer les parties du corps? Fournissons à l'enfant dessinateur d'un bonhomme têtard les éléments d'une sorte de **puzzle** comportant des membres (bras et jambes), un tronc, une tête, par exemple découpés dans du carton. Cox et Parkin (1986) ont montré que ces enfants réalisent le puzzle en utilisant les six éléments et en les disposant correctement. Ils n'ont donc pas de problème de connaissance des parties du corps concernées et de leur agencement.

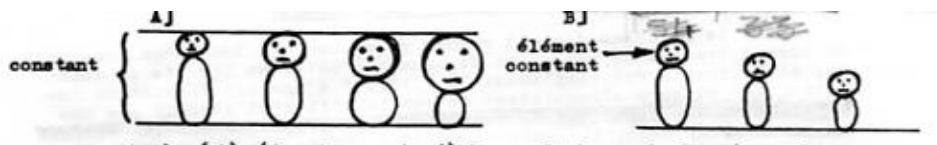
Se pourrait-il que l'enfant concentre son attention sur le graphisme au point « d'oublier » certaines parties du corps? Si tel est le cas, sa performance devrait s'améliorer si on « dicte » les parties du corps au fur et à mesure qu'il les dessine. Dans ce cas, on allège en quelque sorte la mémorisation de ces parties du corps et le contrôle du dessin. On peut donc évaluer dans quelle mesure les enfants sont capables de tracer la partie du corps souvent absente (le tronc) et comment ils placent les bras. Les données montrent que certains enfants tracent un tronc, mais beaucoup le situent dans la tête ou entre les jambes, alors que d'autres ne le tracent pas. Par ailleurs, ceux qui tracent un tronc peuvent néanmoins attacher les membres à la tête. En d'autres termes, le jeune dessinateur d'un bonhomme têtard a des difficultés à dessiner et placer le tronc et à y situer les membres.

Le placement des bras pose donc problème. Même lorsque le tronc est présent, certains continuent à les attacher à la tête. Il se pourrait que le choix de rattacher les membres à la tête ou au tronc dépende des proportions relatives des parties du corps: par exemple, le tronc peut être très gros, ou au contraire fluet. L'expérience montre que les proportions relatives entre tête et tronc dépendent elles-mêmes de l'ordre dans lequel ces deux parties du corps sont tracées. Freeman (1975) s'est intéressé à ce problème. Il envisage diverses hypothèses pour expliquer la production du « bonhomme têtard ». On peut en effet penser que :

- a) le tronc est omis et les bras sont attachés à la tête;

- b) le tronc est omis et les bras sont attachés à la tête faute de tronc;
- c) le tronc est indifférencié de la tête, les bras s'attachant sur l'ensemble synchrétique tête-tronc.

Il demande à 140 enfants de 2, 3 et 4 ans de a) dessiner un bonhomme b) compléter un bonhomme dont la tête est déjà dessinée c) compléter des séries de dessins ainsi conçues :



Après la réalisation de leur dessin spontané, les enfants sont classés en 3 groupes :

- M dessin complet du bonhomme (X : 4 ; 0) : 54 enfants
- T bonhomme têtard (X : 3 ; 7) : 33 enfants
- S gribouillis (X : 3 ; 4) : 35 enfants

puis ces productions sont comparées à celles obtenues sous B (compléter la tête). Les enfants apparaissent majoritairement cohérents : 48/54 des M dessinent un bonhomme ; 28/33 des T un bonhomme têtard mais, sur 35 S, 20 produisent un « têtard » et 15 un homme ! La cohérence, pour majoritaire qu'elle soit, paraît donc moins nette chez les S qui, tous, progressent dans une tâche plus simple. Quant à l'épreuve (A), les M se montrent cohérents : ils attachent les membres au tronc quelle que soit sa taille. Il n'en va pas de même chez les T : de fait, plus la tête est grosse par rapport au tronc, plus les bras s'y attachent. Donc, les modalités d'attachement dépendent de la configuration graphique.

Le dessin n'apparaît donc pas de manière évidente comme reflétant la conception qu'auraient les enfants du tronc et de ses relations avec les membres. Selon Freeman, le problème se situerait plutôt au niveau de la planification et non pas au niveau des coordinations sensori-motrices elles-mêmes. Il observe en effet que les enfants du groupe T dessinent selon la séquence tête-tronc puis jambe-bras et que c'est toujours le second élément qui est omis.

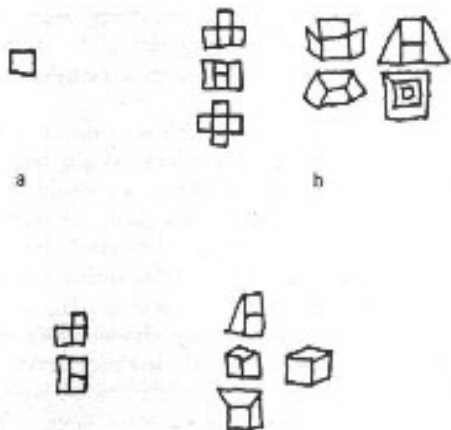
En résumé, il paraît peu probable que les jeunes enfants (2ans) ne connaissent pas l'existence des parties du corps, au moins celles qui sont concernées dans les travaux ici rapportés : ils sont capables de réaliser l'assemblage des parties du corps et même de dessiner sous dictée. Toutefois, le tracé du tronc d'une part, son positionnement d'autre part, soulèvent des problèmes. Il en va de même pour ce qui concerne l'attachement des membres. Deux possibilités doivent donc être envisagées : soit la représentation interne du bonhomme privilégie certaines parties aux dépens d'autres, par exemple celles dont l'enfant perçoit les fonctions : tête, yeux, membres...mais pas le tronc; soit c'est le déroulement du tracé lui-même qui fait obstacle.

Selon la première interprétation, l'enfant disposerait d'une représentation interne d'un objet ou personnage et le dessin constituerait en quelque sorte la traduction externe de celle-ci. En somme, on atteindrait, à travers le dessin, les schémas internes. Si tel est le cas, l'enfant doit choisir comme « bons dessins » des productions qui ressemblent le plus aux siennes. De là l'expérience conduite par Goodnow (1986), qui a proposé à des enfants de 6, 8 et 12 ans des dessins tels que ceux placés ci-dessous en leur demandant de choisir dans toutes les paires

possibles (soit 56) le dessin qui serait réalisé par les enfants les plus âgés. Elle a observé que dès 6 ans les enfants choisissent parmi les dessins les plus évolués. Ils ne dessinent donc pas comme ils le font parce qu'ils considèrent leur réalisation comme reflétant le mieux la réalité.



Une autre recherche, portant cette fois sur un matériel abstrait, confirme cette conclusion. Kosslyn, Heldmeyer et Locklear (1977) soumettent à 64 enfants de 4, 6, 8 et 11 ans des objets à dessiner : cube, prisme, maison, et leur demandent de choisir parmi 6 dessins celui qui « représente le mieux » ces objets. Pour le cube, les enfants peuvent choisir entre plusieurs tracés dont un seul correspond à la perspective cavalière. Or, c'est celui qu'ils choisissent, cela très tôt, même si ce choix augmente avec l'âge. Les justifications fournies le sont en termes de « ressemblance ».



Or, les dessins qu'ils produisent correspondent très rarement à cette perspective. Les commentaires que fournissent même les plus âgés attestent que cette représentation leur pose problème. Les dessins ne fournissent donc pas de bonnes indications sur la représentation mentale puisque les enfants les critiquent. Il semble que les enfants aient encodé des informations sans parvenir à les représenter. On ne peut savoir si c'est le dessin ou la préférence qui correspond à la représentation ; à moins que ce ne soit ni l'un ni l'autre. En tout cas, comme le soulignent les auteurs, le dessin n'est pas la voie royale d'accès (« the royal road ») aux représentations mentales.

Les recherches portant sur les caractéristiques de la représentation interne ne suffisent pas à épuiser la question des facteurs susceptibles d'expliquer les spécificités des dessins d'enfants. En particulier, on doit envisager que les habiletés graphiques et les capacités de codage par le dessin des enfants, notamment les plus jeunes, sont limitées. D'une part, les dessins de figures dites simples (carré, cercle, losange, etc) ne sont que tardivement réussis et présentent une hiérarchie de difficulté largement utilisée dans les tests (Dessin du bonhomme, copie de figures géométriques, test de Bender). Des cotations précises existent, qui permettent de déterminer le niveau de performance d'un individu et de le mettre en rapport avec son âge réel ou son âge mental.

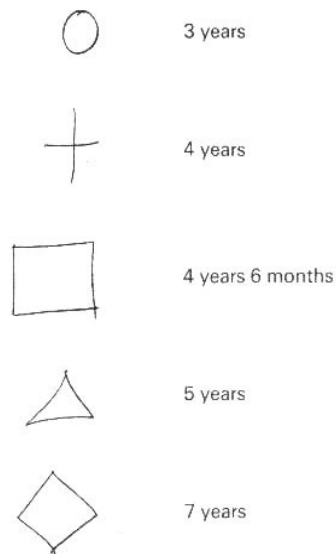


Figure 9.1: The ages at which most children can copy simple geometric forms from a drawing.

D'autre part, d'autres contraintes existent, qui ont trait au **déroulement du tracé**, ou aux « règles » que se donnent à eux-mêmes les enfants. Par exemple, Goodnow (1977) rapporte que les enfants cherchent à affecter chaque élément à un espace propre en évitant que deux éléments se chevauchent. Si on demande à des enfants de dessiner les bras de personnages dont on a déjà tracé la tête/tronc, les cheveux et les jambes, le placement des bras est très différent de ce qu'on obtient usuellement. Les bras sont placés en bas de la tête/tronc, voire attachés aux jambes. Tout se passe comme si chaque élément occupait un espace avec des frontières bien délimitées.

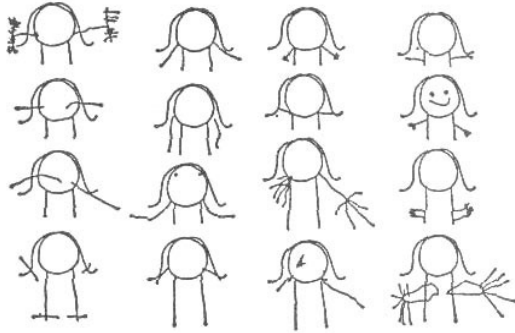


Figure 4.8: Young children are reluctant to infringe the 'each to its own space' rule. When asked to draw arms on to a tadpole figure which already has hair, they point the arms downwards at a steep angle or place them on the 'legs' of the figure.

Il est impossible ici d'étudier toutes les contraintes. En voici une dernière, qui a trait au tracé des lignes les unes en rapport avec les autres. Il est bien connu que les enfants tracent de manière bizarre les cheminées sur les toits, comme ceci l'illustre les dessins ci-dessous (à gauche). Pourtant, ces mêmes enfants choisissent les dessins conformes aux conventions et refusent ceux qui, produits par un adulte, ressemblent aux leurs (droite).

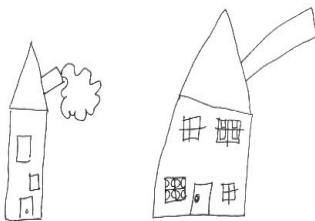


Figure 8.7: Amy, aged 5 years, has drawn the chimneys at right angles to the pitched roofs of her houses.

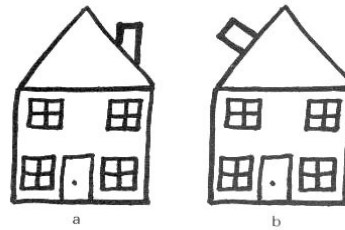


Figure 8.8: Young children prefer vertical chimneys (a) and even though they draw toppling chimneys themselves they recognize that they look peculiar in other people's drawings (b).

Au total, les premiers dessins des enfants sont le produit d'une activité complexe dans laquelle interviennent : 1) des contraintes liées à la connaissance générale des entités à dessiner; par exemple, la connaissance du rôle du tronc et de son placement est probablement moins approfondie que celle de la tête ou des membres ; toutefois, les épreuves de puzzle montrent que cet obstacle est relativement mineur ; 2) des contraintes dues au caractère limité des habiletés graphiques : le tracé des figures constituant les « unités » graphiques pose longtemps problème (cercle, croix, carré, losange, etc) ; 3) la capacité d'attention est réduite, ce qui fait que l'enfant engagé dans le tracé d'un élément peut perdre de vue les éléments suivants, de là les améliorations relevées en « dessin sous dictée » ; 4) faute de maîtriser les conventions du code graphique, et peut-être en raison de contraintes liées aux séquences des tracés, les enfants semblent suivre des « règles », par exemple en évitant tout recouvrement de l'espace occupé par deux entités (la tête et les cheveux par exemple). Ces contraintes donnent au dessin d'enfant sa spécificité involontaire, à ne pas confondre avec la création artistique, qui est recherchée et travaillée à partir d'une maîtrise technique et de connaissances approfondies des conventions.

Vers l'acquisition des conventions: Coder l'espace

Nos sociétés ne codent pas les représentations du monde comme le faisaient par exemple les sociétés du Moyen-Age. Depuis la Renaissance, le principe du respect de la perspective constitue une convention, ce qui n'a pas toujours été le cas. Evidemment, les

enfants, dont on sait qu'ils sont, très jeunes, sensibles à la perspective en perception doivent acquérir cette convention, et toutes les contraintes qu'elle impose. L'étude de cette question est particulièrement intéressante car elle amène à s'intéresser aux rapports entre les représentations mentales du monde (comment nous nous représentons un arbre, une voiture) et la manière dont nous pouvons en réaliser un codage (qui est une autre forme de représentation) graphique.

On postule, en accord avec les thèses de la psychologie cognitive, qu'il existe chez tous les individus une représentation interne des objets, personnes, événements. Cette représentation comporte nécessairement de nombreux aspects communs aux différents individus, ne serait-ce que consécutivement à l'existence de mécanismes fonctionnels communs permettant de percevoir, mémoriser et évoquer les représentations. Mais elle recèle aussi inévitablement des aspects individuels, idiosyncrasiques. C'est là l'un des problèmes soulevés par le symbole : l'individuel peut l'emporter sur le social, sur le conventionnel, au moins au début ; un problème que l'on retrouve lorsqu'on étudie l'acquisition du langage.

Lorsqu'on demande à l'enfant de dessiner, il doit impérativement faire appel à un système de codage, c'est-à-dire à un code et à des opérations de codage/décodage. Ainsi, le dessin exige **le codage de 3 dimensions dans 2**. Il serait hasardeux de négliger les problèmes que cela pose à l'enfant. Là encore, le codage comporte des aspects individuels – c'est-à-dire non communicables puisque ne renvoyant pas à un code commun – et d'autres sociaux, conventionnels – c'est-à-dire interprétables par autrui. L'existence de codes picturaux est attestée par l'étude de l'histoire du graphisme. Ainsi la représentation graphique de la perspective – qui nous semble si familière – est une conquête récente (début de la Renaissance). Il en résulte que nous peinons beaucoup, sauf à avoir étudié le code, à interpréter les dessins médiévaux, y compris ceux des ingénieurs !

Les codes – graphiques ou langagiers (ou musicaux)- sont sociaux, conventionnels. Ils s'imposent aux individus et, donc, les obligent à modifier leurs représentations externes. Une psychologie centrée sur l'individu pourrait considérer que les produits externes (dessins) résultent quasi directement de la représentation interne. Une conception moins centrée sur l'individu isolé note que l'individu doit, s'il veut être compris, apprendre peu à peu au cours du développement à se conformer, aux codes sociaux, graphiques ou langagiers. Il est alors vraisemblable d'envisager que les accommodations (au sens où l'entend Piaget) portant sur le produit – ici le dessin – rétro-agissent sur les schèmes figuratifs internes, entraînant de ce fait une socialisation des représentations internes.

Consécutivement, se pose la question de **l'étude des codes successifs** mis en œuvre par l'enfant. Freeman, Eiser et Sayers (1977) ont abordé cette question à partir d'un problème très simple : comment procède l'enfant pour représenter en 2 dimensions un objet placé derrière un autre. Pour cela, ils demandent à des enfants de 5 à 10 ans: « dessine une pomme (ou une balle), dessines-en une autre, placée derrière la première ». Les graphismes permettent de distinguer 4 grandes catégories de codage :

- l'occlusion
- la séparation ou
- l'inclusion \longrightarrow le recours à la « transparence »
- l'intersection

Le codage de « X derrière Y » s'effectue, chez les plus jeunes par « séparation ».

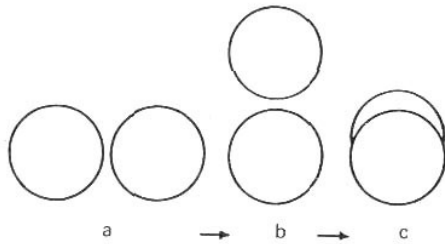


Figure 7.10: When asked to draw one ball behind another, children below the age of 5 years draw the balls side by side (a); up to the age of 7 or 8 years they place the two balls vertically on the page (b); above the age of 8 they partially delete the contour of the further ball (c).

Light et Humphreys (1981) ont montré, sur 97 enfants de 5 ; 8 à 7 ; 8 ans que la séparation pouvait prendre deux formes : horizontale (a) qui diminue avec l'âge ; verticale (b) - codant semble-t-il la profondeur – qui n'évolue pas (30% à tous les âges considérés). A partir de 8 ans se met progressivement en place l'occlusion, le plus souvent totale, dont la fréquence passe de 17% à 52% en trois ans.

A référent constant, le codage des relations spatiales 3D - 2 D évolue avec l'âge et, à un moindre degré, en fonction des individus (voir la rareté de la « transparence » néanmoins présente et l'absence d'évolution de l'« inclusion » qui semblent des codages plus idiosyncrasiques). En conséquence, le produit graphique n'est susceptible d'être interprété que dans la mesure où l'adulte connaît le code ; faute de quoi l'aperception reste normative comme chez Luquet, qui se demande simplement à quel âge l'enfant est susceptible de « coder » les relations spatiales comme le fait l'adulte.

Autre remarque, très tôt, les relations spatiales inter-objets sont respectées alors que ce sont les relations entre objets et sujet (celui qui regarde, ou dessine) qui posent problème. C'est tout le problème de la représentation du point de vue ; problème considéré comme relevant de l'égoцентризм.

Beaucoup d'autres travaux ont été réalisés dans cette perspective, que je ne peux rapporter ou discuter ici. On s'est par exemple intéressé à l'évolution de la manière dont les enfants dessinent une aiguille transperçant une pomme ; ou encore un petit cube placé soit dans soit derrière un vase opaque. Dans tous les cas, le conflit du codage réside dans l'opposition entre ce que l'enfant sait (que le cube est dans/derrière) et ce qu'il perçoit de ce cube (rien !). Le codage repose sur un choix de point de vue qui dépend aussi de l'information que l'individu doit ou veut transmettre. Je n'aborderai pas cette question ici. Pas plus que l'évolution qui conduit à la représentation en perspective ou à celle du mouvement.

Pour conclure

Ce qu'on saisit à travers ces données, c'est la genèse d'un code et d'une activité codificatrice plus ou moins conventionnelle. Tout code – entendu ici au sens large – exige l'existence de signifiants complètement détachés du signifié. Tant que les deux interfèrent – comme c'est le cas du début de la fonction sémiotique – on assiste à une absence de codage réel et à une quasi-identification des deux au profit du signifié: ainsi, les jeunes enfants estiment que les mots sont une propriété des choses. Ensuite, lorsqu' existent des signifiants indépendants, le problème est celui du codage des relations. Il faut en effet déterminer une correspondance plus ou moins stricte entre les relations entre entités du monde extérieur (inter-signifié) - dessus, derrière, avant / après - et les relations entre signifiants : occlusion partielle, succession droite gauche. Il faut enfin, dans une perspective de communication, que ces codes soient plus ou moins conformes à ceux conventionnels (voir la perspective).

L'évolution semble suivre grossièrement le schéma ci-dessus évoqué: dissociation signifiant-signifié (voir avec le jeu symbolique), codage idiosyncrasique et / ou génétiquement déterminé (l'inclusion pour la relation « être derrière ») puis acquisition parfois soudaine de la convention (la perspective acquise (?) seulement vers 9 ans, mais dans des cultures où l'enfant est confronté à des exemples et à une instruction explicite). L'acquisition d'un code est donc chose très complexe. Ainsi Pierault-Le-Bonniec et De Schöenen (1976 a et b) ont montré que la simple (?) compréhension du rôle d'une marque (gommette) sur un objet (sucette placée parmi d'autres) afin de retrouver ce dernier pose de redoutables problèmes aux enfants jusqu'à 4 ans. La gommette ne fonctionne d'abord que comme signal (si l'enfant la voit). Elle ne constitue qu'ultérieurement une marque mais, là encore, avec des étapes : elle « marque » d'abord le « bon objet » de l'enfant (sa sucette) mais non celui de l'expérimentateur puis elle s'applique à toutes les situations.

L'acquisition et le développement des systèmes figuratifs soulèvent des problèmes délicats d'étude et d'interprétation. Les dessins ne sont en aucun cas le « reflet » direct des représentations internes : le problème est beaucoup plus complexe dans la mesure où intervient, en plus des difficultés et contraintes précédemment soulignées, une codification. De celle-ci nous savons peu de choses du fait de la rareté des travaux mais sa prise en considération permet au moins d'éviter des mises en relations trop directes ou sommaires. Toute interprétation d'un dessin – ou d'un jeu – exige qu'on accède au code mis en œuvre par celui qui l'a produit; code parfois idiosyncrasique parfois commun à une couche d'âge. Enfin, le code fait entrer la représentation dans le champ social ; consécutivement, l'enfant doit se plier à certaines conventions qui lui sont plus ou moins accessibles et comprises et qui modifient sans doute ses représentations individuelles.

Références

- Baldy, R. (2002). *Dessine-moi un bonhomme*. Paris: In Press Editions
Goodnow, J. (1977). *Children's drawing*. London: Fontana/Open books
Jolley, R.P. (2010). *Children and pictures*. Malden, MA: Wiley-Blackwell