

# Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique

**Delphine PICARD**

Université Toulouse II  
& Institut Universitaire de France

**René BALDY**

Université Montpellier III

## Résumé

Dans cet article, nous faisons le point sur le dessin de l'enfant tel qu'il peut être utilisé raisonnablement dans le cadre de la pratique psychologique. Dans un premier temps, nous proposons une classification des différents types de dessins utilisés couramment dans la pratique psychologique. Nous proposons ensuite une « mise en garde » contre certaines idées reçues (1- le dessin est le reflet direct d'un modèle interne, 2- le dessin du bonhomme témoigne de l'élaboration du schéma corporel, 3- le dessin, de par sa taille et ses couleurs, est une projection de l'état émotionnel du dessinateur, et 4- le dessin est universel et peu sensible aux variantes culturelles et historiques). Nous abordons finalement quelques perspectives contemporaines d'usage du dessin, notamment le dessin comme outil d'évaluation de la flexibilité cognitive, de la pensée divergente, et de la compréhension des émotions chez l'enfant.

## Mots-clés

- Dessin
- Enfant
- Pratique psychologique
- Idées reçues

## Summary

In this paper, we address the use of children's drawings in psychological practice. First, we suggest a classification of the different types of drawings that are usually employed in psychological practice. Then we discuss a series of popular beliefs (1- drawing reflects the child's internal models, 2- drawing bears to the child's construction of his/her body schema, 3- drawing is a projection of the child's emotional state, and 4- drawing is universal and varies little across cultures and times), against which we would warn the reader. Finally, we get onto some contemporary perspectives for using children's drawings, including drawing as a tool for assessing cognitive flexibility, divergent thinking, and emotion comprehension in children.

## Keywords

- Drawing
- Children
- Psychological practice
- Popular beliefs

## I. Introduction

On peut définir simplement l'activité de dessiner comme l'exécution de mouvements de la main avec l'intention de laisser une certaine trace visible sur la feuille de papier. Cette conduite banale est complexe au sens où elle fait intervenir des processus moteurs, cognitifs et émotionnels.

Il est cependant difficile de parler du dessin en général. Il existe en effet de multiples « types » de dessins, géométriques et figuratifs, susceptibles d'être exécutés dans des situations diverses (sur imagination, sur copie, de mémoire) et avec des conditions d'exécution qui peuvent varier (précision des consignes, utilisation d'instruments, contraintes temporelles). De plus, si l'analyse se centre essentiellement sur les propriétés du dessin résultat (le « quoi » ou la « sémantique » du dessin), les travaux plus récents montrent l'intérêt de prendre aussi en compte la procédure d'exécution mise en œuvre par le dessinateur (le « comment » ou la « syntaxe » du dessin) (voir par exemple, Picard & Vinter, 2005 ; van Sommers, 1984). Après avoir présenté une brève classification des dessins les plus couramment utilisés dans la pratique psychologique, nous proposerons une « mise en garde » contre certaines idées reçues puis nous aborderons quelques perspectives contemporaines d'usage plus contrôlé du dessin.

## II. Une classification

On distingue généralement le dessin géométrique du dessin figuratif.

### A. Dessin géométrique

Le dessin géométrique peut consister en la production de formes élémentaires ou de figures complexes dépourvues de signification. La réussite du dessin de formes géométriques élémentaires telles que le rond, le carré ou le losange est bien repérée dans le développement. On admet généralement que le rond est réussi à 3 ans, le carré à 4 ans et le losange ou le carré sur pointe vers 7 ans. Nous présentons dans l'Encadré 1 quelques éléments sur le dessin du rond.

Quand on évoque le dessin de figures géométriques complexes on pense généralement à la figure de Rey. En réalité, Rey (1959) a proposé deux figures géométriques complexes A et B (voir Figure 1) qui sont devenues des classiques. La figure complexe A a été proposée par Rey (1942), et Osterrieth (1945) en a fait une analyse développementale à laquelle on se réfère encore aujourd'hui. La figure complexe B utilisée avec des enfants jeunes a fait l'objet d'études récentes (Danis, Lefèvre, Devouche, Serres, Prudhomme, Bourdais & Pêcheux, 2008) auxquelles le lecteur peut se reporter.

### ENCADRÉ 1 : LE DESSIN DU ROND

Prudhommeau (1947) propose le rond en premier lieu d'une série de copies de figures géométriques élémentaires « parce que c'est la plus simple à faire par le débile et le jeune enfant puisqu'elle correspond à une forme motrice naturelle et primitive » (p. 134). Il est réussi (correctement fermé et non répété) vers 3 ans et demi. De son côté, Rey (1969) note qu'à 3 ans la moitié des enfants environ a acquis la capacité de copier un rond de 2 cm de diamètre à peu près correctement. Tracer un rond nécessite une coordination motrice très fine. Il y a en effet un changement constant, progressif et régulier de la direction du tracé qui met en jeu de nombreux muscles, tendons et articulations. De plus, pour que la fermeture du rond soit réussie, le geste doit conduire à la jonction des deux extrémités du trait. Pour cela, la fin du tracé doit viser le point de départ et le mouvement doit s'arrêter exactement au moment voulu. La qualité de la copie dépend de la façon dont le rond est exécuté. Les observations déjà anciennes de Prudhommeau (1947) ou de Zazzo (1950) indiquent que généralement le rond est exécuté en commençant par le haut, suivant un mouvement tournant centripète, revenant vers soi et impliquant la flexion des doigts. Cette partie descendante du tracé ne présente généralement pas de difficultés majeures. C'est surtout dans la partie montante tracée suivant un mouvement tournant centrifuge impliquant l'extension des doigts que la régularité du geste se brise et que les difficultés apparaissent.

Les travaux plus récents de Van Sommers (1984), Vinter et Meulenbroek (1993) montrent que le dessin du rond obéit à ce qu'il est convenu d'appeler le principe « point de départ-rotation » dans lequel le point de départ du tracé commande le sens de rotation. Lorsque le tracé du cercle est initié à droite d'une ligne virtuelle orientée 5 heures/11 heures, les sujets droitiers ont tendance à utiliser un sens de rotation anti-horaire. En revanche, lorsque le tracé est initié à gauche de cette ligne, ils ont tendance à utiliser un sens de rotation horaire. Au cours du développement, les positions de départ réparties sur tout le tour du cercle à 4 ans migrent progressivement vers le haut et le sens de rotation anti-horaire remplace progressivement le sens de rotation horaire. Cette façon de dessiner le rond est largement déterminée par les propriétés biomécaniques des organes effecteurs et permet un contrôle visuel optimal utile pour fermer le cercle avec une grande précision. Ainsi, la première moitié du cercle, descendante, est dessinée en flexion, alors que la deuxième moitié, montante est dessinée en extension. C'est dans cette partie montante que les difficultés de coordination motrice se révéleront (troubles moteurs, état tonique, tremblements, contractures, etc.). Ces difficultés peuvent être esquivées en exécutant le rond en deux moitiés tracées par des gestes de flexion.

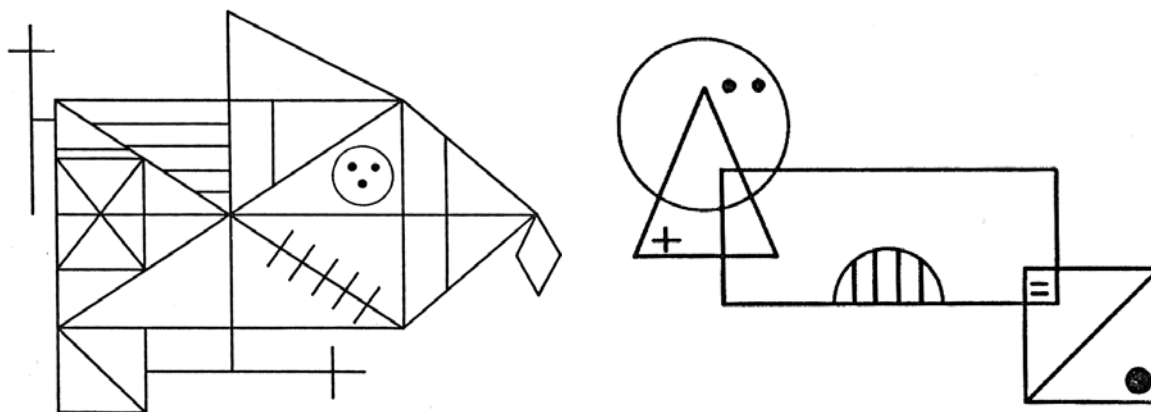


Figure 1 : Figure complexe (A) et figure simple (B) de Rey (1959).

Il faut préciser que la distinction entre le dessin géométrique et le dessin figuratif, claire du point de vue de l'expert, l'est beaucoup moins quand l'on se place du point de vue du dessinateur. Si, *a priori*, la figure est dépourvue de signification, le dessinateur peut toujours lui en attribuer une. Il peut, par exemple, considérer la figure de Rey A comme un dessin figuratif en l'assimilant à un moulin ou à une église. Dans ce cas, le dessin de la figure est souvent « redressé ».

### B. Dessin figuratif et ses interprétations multiples

Le dessin figuratif peut renvoyer à un objet unique ou à une composition d'ensemble. Le personnage ou le bonhomme (Goodenough, 1926 ; Machover, 1949), la maison (Miljkovitch, 1985 ; Royer, 1989 ; Barrouillet, Fayol & Chevrot, 1994), l'arbre (Koch, 1949 ; Stora, 1978 ; Fernandez, 2005), la famille (Corman, 1961), le paysage (Le Men, 1966) sont des thèmes de dessin étudiés depuis longtemps. Aux Etats-Unis, Buck (1948) a proposé un test qui regroupe ces trois dessins (The House, Tree, Person test).

On considère généralement que certains dessins induisent des réponses chargées émotionnellement alors que d'autres sollicitent essentiellement l'intelligence du sujet. Le test de l'arbre et celui de la famille sont clairement indexés comme des tests projectifs. Le dessin est alors considéré comme le support de la projection des aspects profonds de la personnalité du dessinateur et chaque détail (la mise en page, les formes, les oublis, les proportions, les couleurs, etc.) est censé porter la marque de l'état émotionnel du dessinateur. Par exemple, le dessin de la famille permet de faire émerger des conflits du petit dessinateur avec sa fratrie ou avec ses parents.

Le dessin du bonhomme ou celui de la maison peuvent être considérés comme des tests projectifs ou comme des épreuves de développement

cognitif. Comme on le voit dans l'encadré Numéro 2, Goodenough (1926) considère le dessin du bonhomme comme un test de développement de l'intelligence. De son côté, Machover (1949) considère que ce dessin même dessin est le produit de la projection de soi et interprète en ce sens tous les aspects du dessin (taille, omission, exagération, posture, etc.).

La maison est aussi un thème sensible, investi affectivement, qui habite notre conscience et notre inconscient. Elle est intimité familiale, sécurité, refuge. E.T. dans le film de Steven Spielberg (1982), perdu à plus de trois millions d'années-lumière de sa planète, désignant le ciel avec son immense doigt, prononce le mot « maison ». Mais le dessin de la maison est aussi le lieu de la géométrie et son évolution permet de suivre les premières tentatives du dessin en perspective. Ainsi, Royer (1989) utilise le dessin de la maison comme épreuve de diagnostic de la personnalité de l'enfant, alors que Barrouillet, Fayol et Chevrot (1994) proposent une échelle de développement. Le Men (1966), dans son analyse du paysage imaginaire composé de dix éléments, conçoit l'espace comme une entité complexe qui intègre des aspects moteurs, cognitifs, culturels et affectifs. Il distingue notamment l'espace affectif et sociodramatique de l'espace géométrique et intellectuel.

Cette brève présentation montre que tout dessin, du simple gribouillage à la production – figurative ou non – la plus sophistiquée, peut être regardé à travers des grilles conceptuelles relevant de champs théoriques différents.

### III. Des idées reçues

Nous discutons ici certaines « idées reçues » sur le dessin, et proposons une mise en garde contre ces idées qui peuvent nuire à l'usage raisonné du dessin dans la pratique psychologique.

## ENCADRÉ 2 : LE TEST DU BONHOMME

Les capacités à dessiner évoluent avec l'âge. Il est donc apparu naturel d'établir une relation statistique entre l'évolution des performances en dessin et le niveau de développement de l'intelligence, puis, cette relation validée, d'utiliser le dessin pour évaluer le niveau de développement intellectuel d'un enfant donné. Le dessin constitue une bonne « préparation » pour étudier et/ou évaluer le développement cognitif : c'est une activité familière à l'enfant, dont l'observation, généralement à l'école, comporte un aspect écologique, et qui n'est pas nécessairement médiatisée par le langage explicite.

Le test du bonhomme proposé par Goodenough (1926) et traduit en français en 1957 est devenu un grand classique. Parmi les dessins figuratifs, le dessin du bonhomme possède un statut particulier. L'objet « bonhomme » est universellement familier, géographiquement stable dans ses traits essentiels, à la fois simple dans ses lignes générales et compliqué dans ses détails. C'est le thème préféré de l'enfant, et le dessin le plus précocement réussi. Il peut être facilement demandé à des enfants ayant des difficultés de compréhension du langage. Des études interculturelles et historiques indiquent que, si le dessin du bonhomme ne peut pas être considéré comme indépendant de la culture, il est peu sensible au contexte social dans une même culture, surtout à l'âge préscolaire quand les dessins de l'enfant ne sont pas encore trop influencés par les modèles externes.

Goodenough (1926) considère que dans le dessin du bonhomme, « l'élément intellectuel est le facteur prédominant dans la détermination du résultat » (p. 62). Elle a commencé la mise au point de son épreuve avec l'idée que, « chez le jeune enfant, une relation étroite est apparente entre le développement mental révélé par ses dessins et son intelligence ». De nombreuses analyses anciennes (Zazzo, 1950) ou plus récentes (Fabry & Bertinetti, 1990; Abell, von Briesen & Watz, 1996; Abell, Horkheimer & Nguyen, 1998) montrent qu'à chaque âge, on observe effectivement une corrélation positive significative entre les résultats obtenus au dessin du bonhomme et ceux obtenus avec des tests d'intelligence classiques. Le test du bonhomme est-il pour autant un bon test de développement de l'intelligence ? La réponse à la question posée dépend de la définition que l'on donne à l'intelligence. L'expression de Binet, *mon test mesure l'intelligence et l'intelligence c'est ce que mesure mon test*, plus qu'une boutade, manifeste une position épistémologique postulant que l'intelligence n'est pas séparable de l'instrument qui la mesure. Si l'on se tient à cette position, le dessin du bonhomme peut être un bon test de développement de l'intelligence à condition de considérer que l'intelligence c'est ce que mesure le dessin du bonhomme. Attention cependant ! Si les notes moyennes augmentent régulièrement avec l'âge, la dispersion des notes autour de la moyenne est très grande au point que la variabilité interindividuelle à chaque âge est plus forte que la variabilité développementale. L'étendue des distributions des notes est souvent de 30 points si bien que les distributions des différents âges se recouvrent l'une l'autre assez largement. Par exemple, une note de 20 points, proche de la note moyenne du groupe des enfants de 7 ans, peut aussi être obtenue par des enfants de tous les autres groupes d'âge. Cette observation incite à la prudence dans l'utilisation du dessin du bonhomme comme test de niveau intellectuel.

### **A. Idée n° 1 : Le dessin est le reflet direct d'un modèle interne**

Si l'on vous demande à quoi vous vous référez quand vous dessinez, vous répondrez probablement que vous avez à l'esprit une représentation mentale de ce que vous avez l'intention de dessiner et que cette représentation guide votre dessin et vous permet d'en évaluer la qualité. En ce sens, dessiner c'est exprimer graphiquement certaines propriétés de sa représentation mentale.

Pour dessiner, l'enfant ou l'adulte doit passer de l'intention à l'action. La représentation mentale élaborée pour dessiner guide l'exécution du dessin mais, en tant que telle, ne le produit pas. Pour assurer la production matérielle du dessin « la motricité se met au service de modèles internes » selon l'expression de Rey (1969, p. 32). Ainsi, en raison des contraintes imposées par le médium graphique, le dessin ne reflète pas directement ni purement les représentations mentales de l'enfant. Dans une étude sur le dessin du cube, objet particulièrement difficile à dessiner en perspective pour le jeune enfant, Kosslyn, Heldmeyer et

Locklear (1977) montrent qu'il y a peu de correspondance entre la forme du dessin produit (souvent rudimentaire) et la forme qui est préférée (cube en perspective conventionnelle) par les jeunes enfants, qui se montrent souvent déçus de leur productions graphiques (cela ne ressemble pas à ce que je voulais faire...). Ce décalage entre les capacités de production et les préférences montrées par les enfants dans une tâche de choix invite à modérer l'idée selon laquelle le dessin est le reflet de la description mentale de l'objet. Mais quelle est la nature de cette description ?

Dans le cas de dessins géométriques nouveaux et difficiles à exécuter pour l'enfant, on peut penser que ce dernier élabore une image mentale du modèle qui guide l'exécution du dessin. Par exemple, le type de procédure d'exécution observé lors de la copie et/ou de la reproduction de mémoire de la figure complexe de Rey A est un bon indicateur de la structuration de l'image mentale de la figure élaborée par le dessinateur. La copie de proche en proche consistant à juxtaposer les différents éléments de la figure peut être opposée à la copie organisée sur la base du grand rectangle.

Dans un cas, l'image mentale qui guide le dessin est « centrée sur les éléments » ; dans l'autre, elle est « centrée sur l'armature » qui sert de référence par rapport à laquelle les éléments sont disposés. Dans le cas de dessins figuratifs, le problème se pose différemment, au moins pour deux raisons. D'abord parce que le dessin figuratif est assimilable à un langage. Faire un dessin figuratif, c'est exprimer le monde avec des signifiants graphiques. Quand l'enfant dessine, les formes (point, trait, rond, carré) s'organisent dans l'espace graphique comme s'organisent les mots dans un discours. Comme les mots nous permettent d'exprimer nos idées par des phrases, les signifiants graphiques nous permettent d'exprimer nos modèles internes par des dessins. On peut parler de la construction d'un dessin comme l'on parle de la construction d'une phrase. Ainsi, le bonhomme est composé d'un rond pour la tête, un autre pour le ventre et de traits pour les membres, la maison est composée d'un carré pour la façade surmonté d'un angle pour le toit et le soleil est composé d'un rond autour duquel rayonnent des traits. L'enfant admet que cette forme rayonnante signifie soleil, comme il admet que le mot « soleil » renvoie au soleil réel.

Ensuite, les dessins figuratifs tels que le bonhomme et la maison deviennent des dessins familiers dont la répétition aboutit à la constitution de schémas graphiques. Faire un dessin figuratif familier revient alors à dérouler selon une procédure d'exécution routinière le schéma correspondant (voir Baldy, 2010, 2011 ; Picard & Vinter, 2005). Cette activité sollicite peu les processus représentatifs. Il est peu probable en effet que l'enfant de cinq ou six ans grand dessinateur de bonshommes ait en tête, au moment où il dessine, une image mentale de la personne humaine. Tout au plus dispose-t-il d'une liste d'éléments (tête, ventre, bras, jambes) et de leurs signifiants graphiques (rond, carré, traits) associée à une routine d'exécution.

Ces aspects du dessin figuratif (langage graphique et constitution de schémas) incitent à la prudence pour considérer le dessin comme témoin direct de la représentation mentale.

### ***B. Idée n° 2 : Le dessin du bonhomme témoigne de l'élaboration du schéma corporel***

La conception réaliste du dessin conduit à considérer que la représentation mentale qui sous-tend le dessin du bonhomme est alimentée par des sources référentielles externes (les personnes de l'entourage) et par des données issues du corps pro-

pre. Il est donc apparu naturel de considérer le bonhomme dessiné comme un témoin de l'élaboration du schéma corporel.

Il existe deux catégories de techniques d'exploration du schéma corporel. La première, dite directe, consiste à demander à l'enfant de montrer ou de nommer des parties de son corps, de celui d'autrui ou d'un mannequin. La plupart des échelles de développement mental comprennent ce genre de questions. Dans la Nouvelle Echelle Métrique de l'Intelligence (Zazzo, Gilly & Verba-Rad, 1966), montrer le nez, l'œil, la bouche ou dire son sexe, sont caractéristiques de l'âge de 3 ans et montrer sa main droite et son œil gauche de 6 ans. La deuxième catégorie de techniques, dite indirecte, consiste à explorer le schéma corporel par des tâches figuratives comme le modelage, le puzzle ou le dessin. Par exemple, dans le test du schéma corporel de Daurat-Hmeljak, Stambak et Bergès (1966), l'enfant doit juxtaposer sur une planche les pièces d'un puzzle représentant les parties du corps et un visage soit de face (pour les enfants de 4 à 8 ans) soit de profil (pour les enfants de 6 à 11 ans). Dans l'épreuve « de face », les auteurs observent qu'entre 4 ans et 6 ans il est fréquent de trouver des entassements de pièces, des dispositions en étoiles ou des groupements par paires. Ces productions indiquent-elles que l'enfant se pense et se vit avec un corps morcelé ? Probablement que non. L'origine des erreurs semble résider dans l'identification des pièces du puzzle. Par exemple, les auteurs notent que les bras ne sont pas identifiés par 75 % des enfants avant 8 ans et que le nez n'est identifié que par 52 % des enfants de cet âge. Si l'enfant ne sait pas lire les dessins qu'il a sous les yeux, le test n'évalue pas la construction du schéma corporel mais la capacité de l'enfant à déchiffrer le vocabulaire graphique utilisé pour dessiner les parties du corps et le visage sur les pièces du puzzle. Les observations de Cox (1992) montrent que, quand les pièces du puzzle sont bien identifiées, les enfants de 4 ans parviennent à les assembler correctement. Dans ces conditions on est en droit de se demander si le dessin du bonhomme est un bon témoin du schéma corporel. Probablement que non et ceci pour plusieurs raisons.

Les travaux de Wallon et Lurçat (1958), invitant des enfants à corriger leur dessin du bonhomme en référence à leur corps propre ou à leurs propres attitudes, montrent que la référence au corps propre ne conduit pas à un apprentissage du dessin du bonhomme. Les difficultés sont d'un autre ordre. Nous avons vu que le schéma interne avec lequel l'enfant dessine le bonhomme ne se réfère pas directement à l'organisme humain mais à la façon dont l'enfant le code avec le vocabulaire graphique

dont il dispose. La qualité du dessin produit dépend donc essentiellement de l'acquisition des signifiants graphiques nécessaires à sa composition. Mais, là encore, l'aspect routinier du dessin du bonhomme peut entraver l'exécution. Si certains éléments comme les cheveux, les doigts ou les oreilles sont faciles à ajouter au dessin, d'autres comme le ventre, le cou ou les vêtements sont très difficiles à intercaler dans le déroulement temporel de la procédure. Le dessin du bonhomme étant un dessin familier que l'enfant répète à loisir, l'enfant dispose de routines ou de schémas prêts à l'emploi difficiles à modifier. On peut ajouter que le dessin du bonhomme comme tout dessin exige une bonne habileté grapho-motrice. Même s'il connaît bien l'organisme humain, l'enfant maladroit est handicapé par l'exécution. Plus généralement, le dessin est considéré par l'enfant comme une activité ludique dans laquelle il aime laisser libre cours à son imagination. Ainsi, même s'il ne présente aucun trouble du schéma corporel, l'enfant imaginaire peut produire un dessin « aberrant » difficile à interpréter par le psychologue.

Il nous paraît donc délicat d'inférer les propriétés du schéma corporel à partir d'un dessin du bonhomme. Les exigences spécifiques du dessin (vocabulaire graphique, procédures routinières) sont susceptibles d'entraîner un retard du dessin du bonhomme sur le schéma corporel évalué avec une technique directe. En revanche nous savons que les filles ont tendance à dessiner des personnages féminins et les garçons des personnages masculins, ce qui suggère que le bonhomme dessiné témoigne de la construction d'une personnalité sexuée.

### **C. Idée n° 3: Le dessin, de par sa taille et ses couleurs, est une projection de l'état émotionnel du dessinateur**

Une idée communément admise est que les aspects formels du dessin, comme la taille et la couleur, révèlent des aspects cachés de la personnalité du dessinateur, notamment son état affectif ou émotionnel.

L'usage du dessin « projectif » (dessin du personnage, de la famille, de l'arbre, etc.) varie cependant selon les pays. Par exemple, les psychologues cliniciens américains sont plus nombreux que leurs pairs anglais à utiliser le dessin comme technique projective dans leurs pratiques psychologiques. Pour de nombreux Anglais, les techniques projectives recourant au dessin sont peu fiables et elles tiennent de la psychologie du sens commun. C'est principalement en raison du manque de preuves scientifiques de la validité et fiabilité de ces

techniques qu'une faible confiance est accordée au dessin projectif.

Pour ce qui est de la couleur, les tests de dessins projectifs recourent abondamment à la symbolique des couleurs dont l'histoire est bien analysée par Pastoureau (1992, 2010). L'interprétation met en avant le bon équilibre affectif lié aux couleurs chaudes, la tendance à la tristesse marquée par les couleurs sombres, le contrôle de soi au travers du bleu et du vert, l'agressivité liée à un usage abondant du rouge, ou encore la dépression et l'anxiété liées à l'usage du noir. Toutefois, cette interprétation symbolique des couleurs dans le dessin peut être discutée. D'une part, parce qu'elle conduit à une lecture simpliste, et potentiellement fautive, d'un dessin lorsque ce dernier n'est pas suffisamment mis en contexte. D'autre part, parce qu'elle est culturellement dépendante : si le noir peut effectivement symboliser l'idée de mort dans nos cultures européennes (il symbolise aussi l'idée de luxe et est très à la mode), le blanc sera considéré comme symbole de mort au Japon ou en Chine alors qu'il sera symbole de joie en Égypte. Pour ce qui est de la taille, c'est Lowenfeld (1939) qui a rendu populaire l'idée que l'enfant augmente la taille du personnage dessiné pour marquer son importance. Déjà dans l'art égyptien ancien, il était conventionnel de dessiner les figures socialement importantes plus grandes que les figures dont le poids social était comparativement plus faible (ex. : la royauté et les civils, le chef de famille et les serviteurs). Dans le test du dessin de la famille (Corman, 1961), la taille relative des personnages est importante en ce qu'elle est censée refléter la valorisation *versus* dévalorisation des personnes décrites. Des doutes ont cependant été émis quant au sens que revêt la taille de l'objet dessiné s'agissant de l'affect ressenti. Selon Freeman (1980), l'augmentation de la taille d'un personnage dessiné peut directement résulter de l'inclusion de nouveaux détails. Par exemple, les filles ont tendance à exagérer la taille de la tête des personnages dessinés parce qu'elles prévoient de figurer avec beaucoup de soins les éléments du visage contenus dans le contour (yeux avec cils et sourcils, bouche avec les deux lèvres). Plus parlants encore, les travaux de Joiner, Schmidt et Barnett (1996) examinant des dessins de patients dépressifs, et ceux de Jolley et Vulic-Prtoric (2001) examinant des dessins d'amis et de soldats ennemis produits par des enfants Croates, ne révèlent aucun changement significatif de la taille des dessins supposés être investis positivement et négativement !

Dans une perspective voisine, un ensemble d'études anglaises utilisant une méthodologie expérimentale rigoureuse a examiné la signification émotionnelle que l'on pouvait accorder à la taille

### ENCADRÉ 3 : LE DESSIN DE L'ARBRE

Le dessin de l'arbre est un thème favori des tests projectifs (Koch, 1949 ; Stora, 1978 ; Fernandez, 2005), permettant de révéler le « moi intime » du sujet. Une étude expérimentale récente s'est penchée sur la question de savoir si l'usage supposé symbolique de la taille et de la couleur dans le dessin de l'arbre relevait du mythe ou de la réalité (Picard & Lebaz, 2010). Des enfants de 5, 7 et 11 ans scolarisés normalement, ainsi qu'un groupe d'adultes sans pathologie connue, devaient dessiner un arbre normal, puis joyeux et triste. Neuf crayons de couleur (bleu, vert, marron, noir, jaune, rouge, orange, violet et rose) et un crayon normal (gris) étaient à la disposition des sujets pour les dessins. Les auteurs ont mesuré la hauteur (en cm) des arbres dessinés, et la fréquence d'utilisation de chacune des couleurs pour chaque version (arbre normal, arbre joyeux, arbre triste). Si la taille de l'objet dessiné ainsi que les couleurs choisies reflètent l'état émotionnel attribué à l'objet dessiné (et par là même probablement celui du dessinateur), alors on pouvait s'attendre à des variations importantes dans les deux mesures (taille, couleur) en fonction des types d'arbres dessinés.

Les résultats valident l'idée que la taille est un indicateur significatif de l'émotion décrite dans le dessin, en tous cas pour des enfants de 7 et 11 ans : comparé au dessin normal de l'arbre, ces enfants dessinent plus petits les arbres tristes et ils dessinent plus grands les arbres joyeux (+/- 1 cm en moyenne pour un arbre mesurant normalement entre 5 et 6 cm de hauteur). Pour ce qui est des couleurs, les conclusions sont moins évidentes. Les analyses montrent que les arbres normaux sont principalement dessinés avec du vert et du marron, ce qui correspond à un coloriage réaliste de cet objet. Lorsque l'arbre est triste, les enfants utilisent souvent le gris (crayon normal) pour dessiner le contour de l'arbre, et le noir. Lorsque l'arbre est joyeux, de nouvelles couleurs apparaissent telles que l'orange, le rouge, le violet, le rose, le jaune, et le bleu. On serait tenté de penser que c'est ici la preuve manifeste que l'enfant fait un usage symbolique des couleurs. Et pourtant... Lorsqu'on regarde de plus près les dessins (voir Figure 2), il apparaît qu'en réalité les couleurs positives résultent de l'ajout d'éléments de contexte (ex. : fruits, soleil, ciel) dans les dessins joyeux. Ainsi, les couleurs positives sont utilisées, non pas de manière symbolique, mais de manière visuellement réaliste : le soleil est jaune ou orange, le ciel est bleu, les fruits sont rouges, etc. Seul le noir, associé aux dessins tristes, semble être une couleur dont l'usage est symbolique. A nouveau, toutefois, l'usage du noir pour signifier la tristesse est typique de nos cultures européennes.

et aux couleurs du dessin produit par des enfants tout-venant ne présentant aucune pathologie connue (dépression ou traumatisme) (Burkitt, Barrett, & Davis, 2003a, 2003b, 2004). Ces travaux montrent que, dans des situations particulières où l'enfant dessine d'après des modèles externes ou colorie avec un seule couleur un modèle, la taille et la couleur sont des indicateurs pertinents de l'affect (positif ou négatif) projeté dans le dessin. Par comparaison avec un dessin normal, l'enfant augmente la taille des dessins investis d'un affect positif et utilise ses couleurs préférées (bleu, jaune, rouge) ; inversement, pour des dessins chargés d'affects négatifs, il diminue la taille et utilise des couleurs peu appréciées (noir). Toutefois,

dans des situations plus libres de dessin (pas de modèle, plusieurs couleurs possibles), qui s'apparentent aux situations dans lesquelles les psychologues peuvent faire un usage clinique des dessins d'un enfant, d'autres travaux mettent en garde contre une interprétation symbolique des couleurs (voir Encadré 3). Plus généralement, il convient d'être prudent sur l'usage de ces résultats (obtenus avec des participants tout-venant) car ces dessins, provoqués expérimentalement chez des sujets sans pathologie connue, n'ont pas été comparés avec des dessins produits spontanément par des sujets présentant des pathologies. Notamment, les similitudes entre ces deux types de dessins n'ont pas été établies.

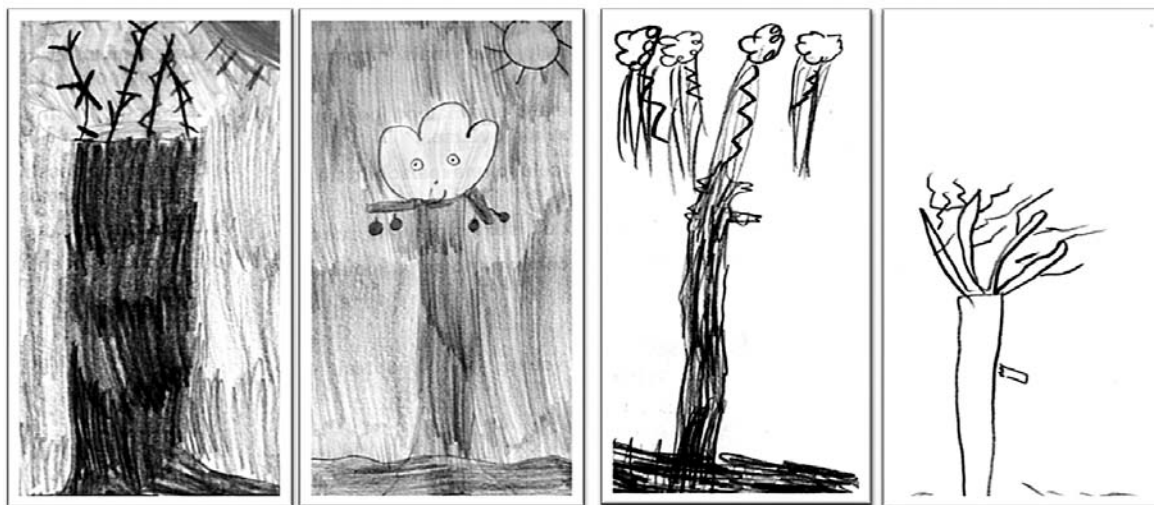


Figure 2 : Dessins d'arbres joyeux et tristes (collection personnelle des auteurs).

**D. Idée n° 4 : Le dessin est universel et peu sensible aux variantes culturelles et historiques**

Tous les enfants dessinent. Et tous semblent dessiner des bonshommes, des maisons, et les objets familiers qui les entourent... Le dessin peut sembler universel et résistant aux variations liées à la culture et au temps. En est-on si sûr ?

Modérons cette idée reçue, en considérant tout d'abord que les préférences des enfants pour tel ou tel thème de dessin sont le résultat de multiples influences relevant des conditions concrètes de vie (environnement physique et géographique), des traditions culturelles locales (scènes de la Révolution ou Papa Noël) et de l'environnement graphique (revues, livres, bandes dessinées, dessins animés, affiches publicitaires ou de propagande, dessins produits par des adultes ou d'autres enfants).

Luquet (1913, 1927) notait que la personne humaine était l'un des premiers motifs dessinés et surtout que ce dessin possédait une supériorité écrasante par le nombre de ses exemplaires. Les analyses plus récentes de Cox (1993), Goodnow (1977), Thomas et Silk (1990) ou Machon (2009) confirment que le dessin du personnage est probablement le plus précoce, le plus fréquent, le plus valorisé par les adultes et le plus étudié par les chercheurs. Cependant, si la personne humaine est partout une créature importante, l'approche interculturelle (Baldy, 2009, 2011) montre que sa représentation graphique est influencée par la nature des relations entre l'individu et le groupe dans la société et par la richesse de l'environnement graphique.

Les travaux de Pruvôt (2005) et Aronsson et Andersson (1996) montrent que plus la culture d'origine est centrée sur la vie collective plus les enfants ont une représentation de soi socio-centrée dans laquelle sont inclus eux-mêmes et d'autres personnes ; inversement, plus la culture est

dominée par le système de valeurs des sociétés occidentales contemporaines, plus la représentation est égocentrée. Cette différence est mise en évidence dans le dessin suivant : « dessine-toi en train de travailler dans la classe pendant que la maîtresse fait une leçon ».

Par exemple, on voit dans la Figure 3 que, dans le dessin de gauche (Figure 3A), une petite Tanzanienne de 10 ans dessine la maîtresse au centre, dans une position traditionnelle, vue de face derrière son bureau et devant le tableau, dans une relation sociale avec l'ensemble de la classe. Dans le dessin de droite (Figure 3B), une petite Suédoise de 10 ans se dessine vue de face, avec beaucoup de détails, au centre de la feuille, dans une position pivot dans l'agencement du dessin. La maîtresse est à l'intérieur de la classe, tendant les bras vers l'élève dans une relation personnelle avec elle.

De même, les travaux de Alland (1983), Wilson et Wilson (1984) et Martlew et Connolly (1996) montrent que la richesse graphique proposée par la culture, la scolarisation des enfants et l'éducation artistique qu'ils reçoivent déterminent la qualité des dessins que les enfants peuvent produire. Dans certains cas, relativement rares il est vrai, les modèles diffusés peuvent induire des expressions graphiques originales et orienter le développement du dessin de l'enfant vers des variantes culturelles parfois incompréhensibles pour le lecteur qui ne possède pas le code. C'est le cas, par exemple, du bonhomme « fer à cheval » des enfants warlpiri de la région de Yuendumu en Australie décrit par Cox (1998) et présenté dans la Figure 4.

Les conditions concrètes de vie, les traditions culturelles et l'environnement graphique ont aussi changé au cours de l'histoire. Il faut donc s'attendre aussi à des changements dans le dessin. Nous en donnerons ici deux exemples.

Le premier exemple est celui du dessin du téléphone, objet qui a vu son apparence changer assez

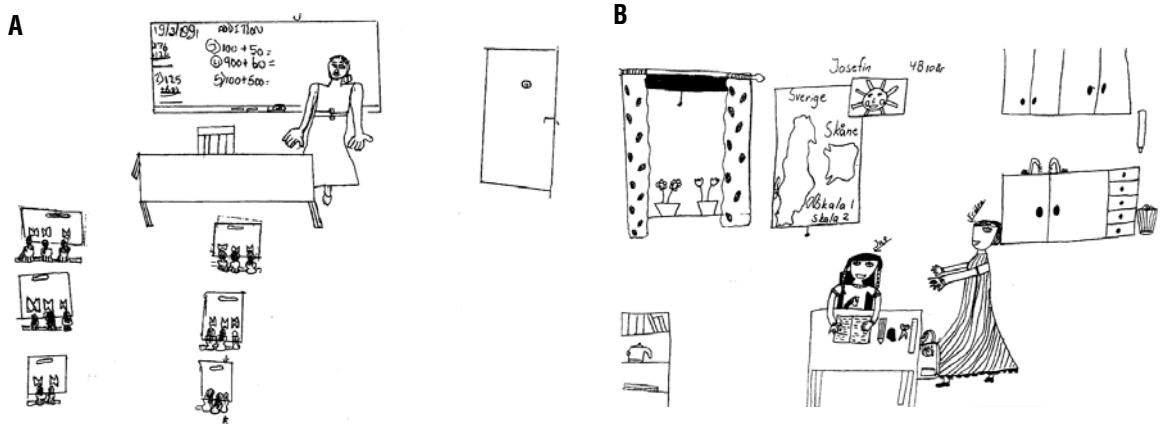


Figure 3 : Représentation de soi dans la classe socio-centrée (A) et égocentrée (B) (Aronsson & Andersson, 1996).



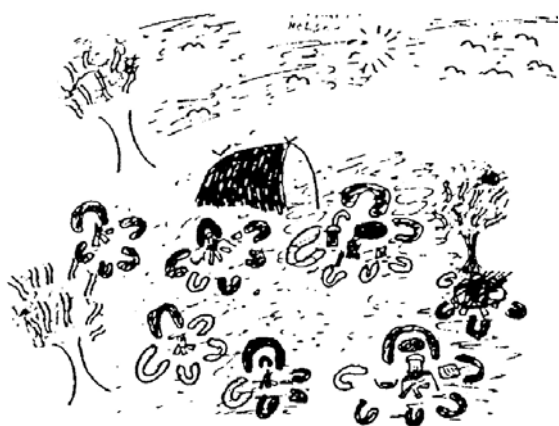


Figure 4 : Bonshommes « fer à cheval » (Cox, 1998).

radicalement en l'espace de quelques décennies seulement. Rappelons-nous ce vieux téléphone des années 80, avec son combiné relié par un fil en spirales au corps muni de touches digitales et parfois même encore un cadran ! Actuellement, les téléphones disposent d'écrans et même les téléphones dits « fixes » s'apparentent à une télécommande minimaliste. De tels changements technologiques sont-ils visibles dans les dessins d'enfants produits à différentes périodes du temps ? Une comparaison de dessins de téléphones produits sur imagination (sans modèle externe à disposition) en 1994 et en 2007 par des enfants français citadins âgés de 5 à 11 ans montre que le dessin d'un objet familier s'adapte à son temps (voir la Figure 5). A l'inverse, les dessins de maisons montrent peu de variation entre les deux époques. Pour une culture donnée, le dessin figuratif n'est donc pas immuable dans le temps, il

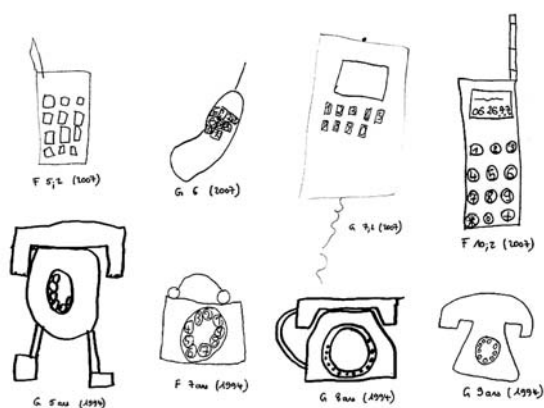


Figure 5 : Dessins de téléphones produits en 1994 et en 2007 (collection personnelle des auteurs).

transcrit les caractéristiques prototypiques des objets que l'enfant côtoie dans sa vie quotidienne. Le second exemple est celui du dessin du personnage de profil. La confrontation des travaux de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup> avec les observations actuelles permet de mettre en évidence certains changements en la matière. Les travaux anciens (Ricci, 1887 ; Rouma, 1913 ; Sully, 1896) indiquent une proportion élevée de dessins de bonshommes de profil, orientés le plus souvent vers la gauche et présentant une particularité : le profil du visage présente les deux yeux vus de face (voir la Figure 6). Aujourd'hui, le profil est devenu moins fréquent, son orientation vers la gauche s'est atténuée et enfin l'erreur consistant à dessiner deux yeux de face a disparu, au moins dans les pays développés. Comment rendre compte de cette évolution ? Nous discutons ce point dans l'Encadré 4.

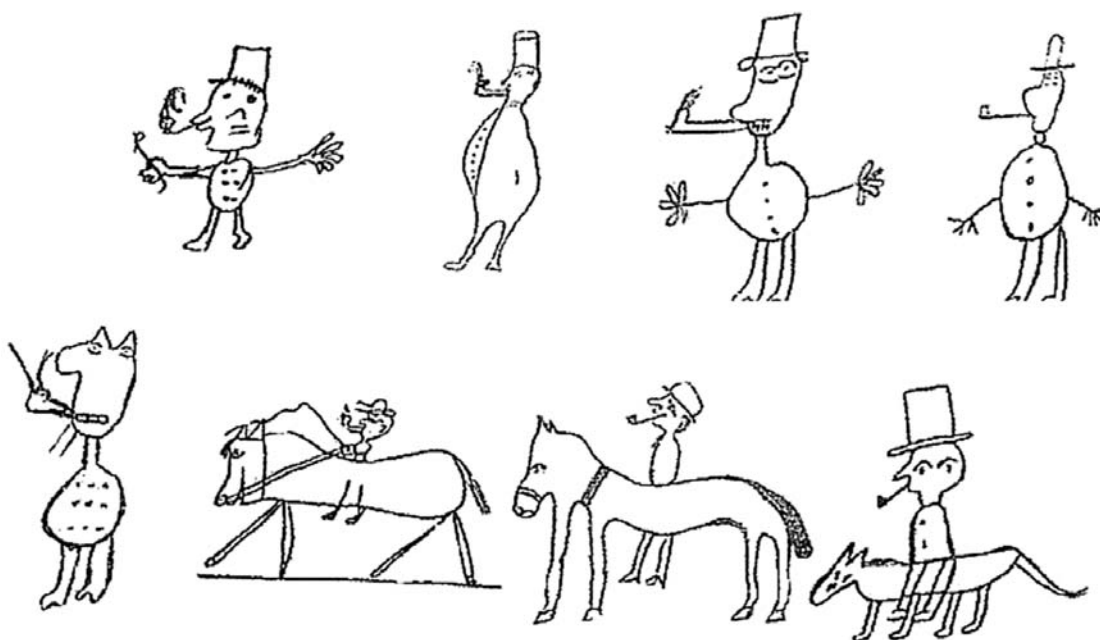


Figure 6 : Dessins de bonshommes de profil dont le visage présente les deux yeux vus de face recueillis par Ricci (1887), Rouma (1913) et Sully (1896). A cette époque même les cavaliers fumaient la pipe.

#### ENCADRÉ 4 : LE DESSIN DU PERSONNAGE DE PROFIL

La thèse culturelle défendue par Wilson et Wilson (1982) postule que le visage de profil avec les deux yeux vus de face était sous-tendu par des causes externes et que s'il a disparu c'est que ces causes n'agissent plus aujourd'hui. Jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'environnement graphique est pauvre (coût du papier et des crayons élevé, rareté des ouvrages illustrés et de la publicité). Or, plus les modèles adultes sont rares plus les dessins des autres enfants ont une forte influence. Fautes de modèles adultes, le terrain est favorable à la survivance de dessins bizarres (un bonhomme de profil avec deux yeux) sortis de l'imagination de certains enfants. La diffusion dans la communauté des enfants est d'autant plus forte qu'à cette époque les dessins étaient souvent des graffitis tracés sur les murs et le sol avec de la craie ou du charbon quand ils n'étaient pas gravés sur les portes des maisons. Publics, largement exposés au regard des enfants, les bonhommes de profil avec les deux yeux vus de face se généralisent jusqu'à devenir une étape dans le développement du dessin. Aujourd'hui, des bonshommes avec le visage de profil et les yeux vus de face naissent probablement ici ou là, mais les conditions culturelles ne sont plus favorables à leur survie, étouffés qu'ils sont par tous les modèles graphiques légitimes disponibles dans l'environnement.

Dans Baldy (2011), nous proposons une explication fondée sur un changement de comportement des adultes. Il y a un siècle, beaucoup d'hommes fumaient la pipe et la lecture des travaux précurseurs de Sully (1896), Rouma (1913) ou Ricci (1887) montrent que la pipe est présente dans presque tous les dessins, même les plus sommaires, et souvent avec une dimension exagérée. Aujourd'hui rares sont les personnes qui fument la pipe et plus rares encore sont les bonshommes dessinés qui fument la pipe. Notre interprétation est que les bonshommes d'autrefois, qui fumaient la pipe, se mettaient de profil car ce point de vue correspond au dessin canonique de la pipe. De plus, la pipe, généralement dessinée en premier avec le foyer du côté gauche de la feuille appelle un visage de profil nécessairement orienté vers la gauche. Ceci d'autant plus que chez l'enfant de 5 ou 6 ans l'exécution du dessin est encore largement dépendante de la graphomotricité naturelle : le profil se tourne vers la gauche car la main impose le point de départ en haut du front et le sens de rotation antihoraire par flexion des doigts (voir aussi Picard, 2011). Les enfants d'il y a un siècle dessinaient donc des bonshommes de profil dès 5 ans c'est-à-dire dans la phase du réalisme intellectuel décrite par Luquet (1927) et commettaient donc des erreurs caractéristiques de cette phase. Ils dessinaient notamment les deux yeux vus de face dans le visage vu de profil. Ne fumant plus la pipe, les bonshommes d'aujourd'hui se mettent de profil plus tardivement, vers 9 ou 10 ans, lorsque les capacités intellectuelles sont suffisantes d'une part pour atténuer la force de la graphomotricité et d'autre part pour éviter les erreurs caractéristiques de la phase du réalisme intellectuel. Le profil peut regarder vers la gauche ou vers la droite, selon l'intention du dessinateur et dans tous les cas n'a qu'un œil.

En résumé, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le dessin de la pipe entraîne précocement, vers 5 ans et parfois même dès les premiers bonshommes têtards, le dessin du visage de profil, tourné vers la gauche et avec des mélanges de points de vue caractéristiques de cet âge. Ayant cessé de fumer la pipe, le bonhomme d'aujourd'hui conserve la vue de face beaucoup plus longtemps, vers 10 ans il se met de profil et, conformément au réalisme visuel de Luquet, il n'a qu'un œil.

## IV. Perspectives contemporaines

On pourrait être amené à penser que finalement le dessin n'est pas un bon outil d'analyse pour la pratique psychologique. Nous allons voir dans cette dernière partie que le dessin peut être utilisé, dans des perspectives plus contemporaines, comme un témoin fiable de différents aspects du fonctionnement cognitif de l'enfant. Trois aspects sont ici évoqués : la flexibilité cognitive, la pensée divergente, et la compréhension des émotions.

### A. Dessin et flexibilité cognitive

Si, comme nous l'avons vu, le dessin ne reflète pas directement les représentations mentales de l'enfant, le caractère modifiable d'un dessin routinier (comme le dessin du bonhomme chez un enfant de 5 ans, par exemple) peut être utilisé pour étudier le degré de flexibilité cognitive de l'enfant. C'est dans cette perspective que Karmiloff-Smith (1990, 1992) a mis en place le paradigme de

dessin d'objets « qui n'existent pas » pour étudier la flexibilité cognitive de l'enfant, entendue comme la capacité à opérer des changements sur la façon habituelle de faire pour répondre aux exigences d'une tâche d'innovation. Dans la performance, la flexibilité se traduit par des modifications du « quoi » du dessin et/ou du « comment » c'est-à-dire de la procédure d'exécution. Deux types de flexibilité peuvent ainsi être étudiés : la flexibilité représentationnelle et la flexibilité procédurale (voir Encadré 5).

Parmi les différents types d'innovations observés dans les dessins d'objets qui n'existent pas, ceux consistant à introduire des éléments extra-catégoriels dans le dessin habituel (e.g., une maison avec des ailes, un homme-animal) attestent d'un haut degré de flexibilité, dite inter-représentationnelle, et n'émergent pas avant 8-9 ans chez l'enfant. La gestion de ces formes complexes de comportements graphiques requiert a) des représentations internes décomposables en termes de leurs relations tout/parties, dont le contenu peut être mis en relation avec le contenu de représen-

tations relevant d'autres catégories d'objets, et b) un contrôle sur les processus d'activation/inhibition des procédures ou routines graphiques, autorisant les interruptions précoces des routines de dessin pour l'insertion d'éléments extra-catégoriels (Picard & Vinter, 2005b, 2007).

A la suite de l'étude princeps de Karmiloff-Smith (1990), d'autres tâches impliquant des modifications du schéma habituel de dessin ont été proposées : dessiner des objets rendus partiellement invisibles (Picard & Vinter, 1999), dessiner des personnages à deux têtes (Zhi, Thomas, & Robinson, 1997), dessiner des objets inter-catégoriels telle une maison-homme (Berti & Freeman, 1997 ; Picard & Vinter, 2007), dessiner des objets en plusieurs parties (Picard & Vinter, 2006), dessiner un personnage en commençant par le pied (Baldy, 2010), ou encore dessiner un homme habillé d'un long manteau (Baldy, 2005). Sans remettre fondamentalement en cause les interprétations de Karmiloff-Smith, ces travaux montrent qu'à tout âge une forme de flexibilité existe.

Ces différentes tâches de dessin permettent chacune à leur manière d'étudier le développement de la flexibilité représentationnelle et/ou procédurale chez l'enfant. Nous suggérons aux praticiens de les inclure dans leur examen psychologique. Ces tâches, ludiques pour l'enfant, sont intéressantes pour la pratique psychologique en ce qu'elles

peuvent permettre d'apprécier des déviations, accélérations ou retard, dans le développement normal de la flexibilité cognitive chez certains enfants (voir par exemple, Adi-Japha, 2010 ; Leevers & Harris, 1998).

## **B. Dessin et pensée divergente**

La flexibilité faite partie, avec la fluidité, l'originalité et l'élaboration, des critères d'évaluation de la créativité telle que Lautrey et Lubart (1998) la définissent : « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée » (p. 123). Nouvelle parce qu'originale et adaptée parce que satisfaisant aux contraintes du problème posé (voir Baldy, 2010). Nous avons vu que le dessin pouvait témoigner de la flexibilité cognitive de l'enfant, il constitue également un excellent support de la créativité telle qu'elle s'exprime dans des formes figurées.

Il faut noter toutefois que la créativité est un concept multiple, regroupant selon Guilford (1959), des formes divergentes et convergentes de pensée. La pensée divergente est le type de pensée qui va dans différentes directions, et résulte en des idées multiples ; la pensée convergente est le type de pensée qui conduit à une solution unique et correcte par raisonnement déductif. Les Tests de Pensée Créative de Torrance (Torrance,

### **ENCADRÉ 5 : LE DESSIN D'OBJETS QUI N'EXISTENT PAS**

La tâche de dessin d'objets « qui n'existent pas » imaginée par Karmiloff-Smith (1990) consiste à demander à des enfants de 4 à 10 ans ayant une maîtrise comportementale dans le dessin d'objets familiers (maison, homme, animal) de produire librement un dessin de ces objets puis de dessiner ces mêmes objets tels « qu'ils n'existent pas dans notre monde ».

Les innovations représentationnelles introduites par les jeunes enfants (4-6 ans) consistent essentiellement à supprimer ou à modifier la forme et/ou la taille des éléments ou du dessin dans son ensemble (changements intra-catégoriels). Les enfants plus âgés (8-10 ans) produisent aussi des innovations plus élaborées, consistant en des changements de position/orientation des éléments au sein du dessin ou en l'introduction d'éléments nouveaux dans le dessin appartenant (bonhomme à deux têtes) ou non (bonhomme animal) à la catégorie de l'objet dessiné. Les innovations les plus sophistiquées relèvent de l'insertion, dans le dessin, d'éléments issus d'autres catégories conceptuelles (e.g., un homme-cheval, une maison avec des ailes). Ces innovations, présentes uniquement à 8-10 ans, reflètent des changements inter-catégoriels. D'un point de vue procédural, les innovations des jeunes enfants sont produites uniquement en fin de routine de dessin, alors que celles des enfants plus âgés le sont en milieu d'exécution de la routine. Les jeunes enfants présenteraient donc une plus forte rigidité procédurale comparativement aux enfants de 8-10 ans.

Karmiloff-Smith (1990, 1992) rend compte de ces résultats en termes de transition de connaissances implicites vers des connaissances explicites. Le niveau implicite correspond à la phase durant laquelle vers 5 ou 6 ans l'enfant possède des routines graphiques bien établies pour dessiner des objets familiers, routines qui sont mises en œuvre selon une séquence temporelle fixe de production des éléments du dessin. La flexibilité est alors hautement limitée, les connaissances étant spécifiées sous forme de représentations procédurales, indépendantes et isolées les unes des autres dans le système cognitif. La transition de connaissances implicites vers des connaissances explicites est assurée par un processus de redescription des représentations, qui explicite progressivement les connaissances implicites enchâssées dans l'esprit, permettant de les rendre accessibles à la conscience et manipulables par le système cognitif. Ainsi, à partir de 8 ou 9 ans, les représentations mentales peuvent être décomposées et recomposées (flexibilité représentationnelle) pour former une entité mentale nouvelle (bonhomme-cheval, par exemple) exprimable par une procédure nouvelle (flexibilité procédurale).

1966) font partie des instruments les plus utilisés pour évaluer le potentiel créatif d'un sujet, et fournissent un outil d'évaluation tout à fait fiable de la pensée divergente chez l'enfant (voir Kim, 2006).

Parmi les Tests de Pensée Créative de Torrance, on trouve des tests d'expression figurée de trois types : I-composer un dessin, II-finir un dessin, III-les lignes parallèles. Dans le test I, l'enfant doit composer un dessin à partir d'une forme donnée (ex. : une forme d'œuf) avec la consigne d'être original. Dans le test II, l'enfant doit compléter 10 dessins ébauchés, en donnant un titre à chacun. Dans le test III, l'enfant doit faire le plus de dessins possible à partir d'un stimulus unique qui se répète (deux lignes parallèles verticales) en temps limité (10 min) et en donnant un titre à chaque dessin produit (voir Figure 7).

Le test des lignes parallèles est particulièrement intéressant car la fluidité (capacité à produire de nombreuses réponses différentes) entre en compétition avec l'originalité (capacité à produire des réponses rares), l'élaboration (capacité à développer et à élaborer des réponses) et la flexibilité (capacité à produire des réponses appartenant à des catégories variées). Dans une étude récente (Picard & Boulhais, 2011), nous avons montré que ces 4 indicateurs de pensée divergente progressaient significativement avec l'âge des enfants, mais de manière non linéaire. Les scores restaient relativement constants entre 9 et 11 ans, puis augmentaient franchement jusqu'à l'âge de 15 ans. Ce type de développement discontinu est bien connu

dans la littérature sur la créativité (voir par exemple Smith & Carlsson, 1983) : une chute temporaire de la créativité figurale au cours du développement normal avait déjà été notée par Torrance (1968), et associée à la « chute du 4<sup>e</sup> grade », ce qui correspond en gros à l'âge de 9-10 ans. D'après Torrance, cette baisse de créativité est liée à l'éducation scolaire et à la pression mise sur les enfants pour s'ajuster aux normes scolaires. D'autres auteurs comme Lubart et Lautrey ont lié ce phénomène à l'interaction entre le développement des capacités de la pensée logique formelle et les capacités de pensée créative, les premières inhibant momentanément les secondes.

L'usage de tests d'expression figurée est intéressant, à nouveau, pour la pratique psychologique : ludique et rapide, un test comme celui des lignes parallèles permet d'évaluer le rythme de développement de la pensée divergente de l'enfant, un aspect essentiel de sa créativité.

### C. Dessin et compréhension des émotions

La compréhension des émotions dites « fondamentales » (joie, tristesse, peur, surprise, dégoût, colère ; Ekman, 1999) et de leur expression faciale chez l'humain est une étape importante du développement socio-affectif de l'enfant.

Ce développement (voir Gosselin 1955 ; Gross & Ballif, 1991) peut être apprécié par différents types de tâches dans lesquelles on demande à l'enfant de produire une expression faciale d'une émotion ciblée, de nommer l'émotion ressentie par un

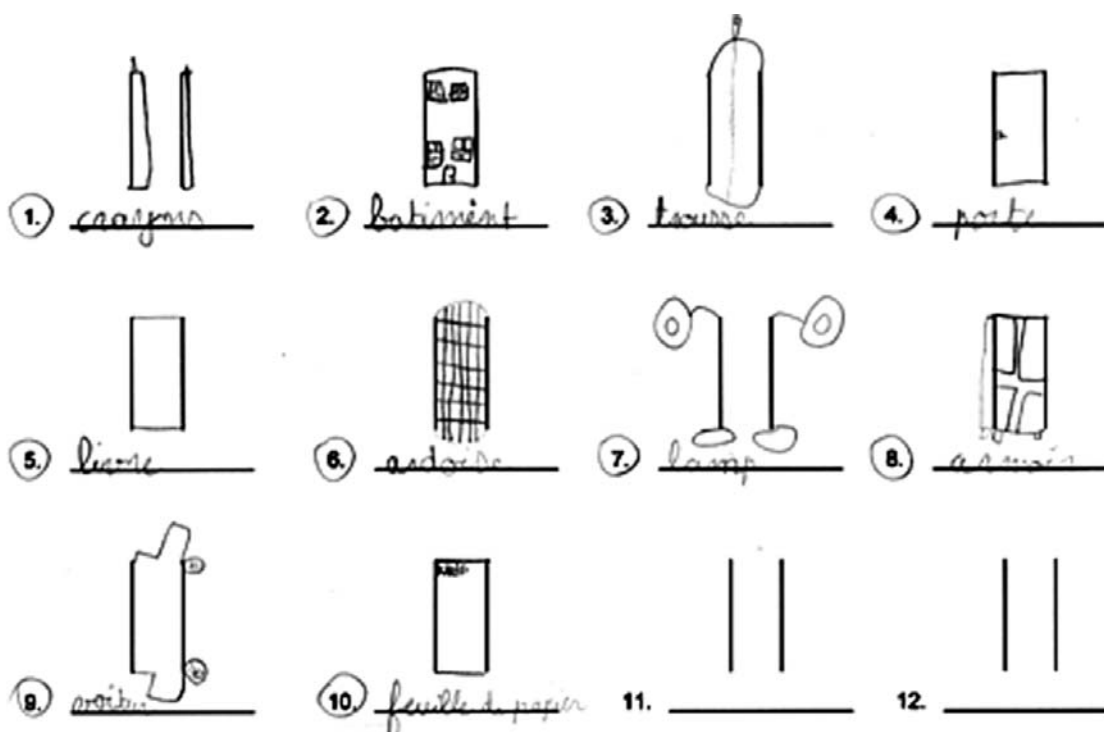


Figure 7 : Exemple de test des lignes parallèles réalisé par un garçon de 8 ans (collection personnelle des auteurs).

personnage d'après un scénario verbal, de pointer une photographie de visage exprimant une émotion ciblée, ou nommer une émotion ressentie par un visage d'après photographie, ou encore de mettre en correspondance une photographie de visage expressif et un scénario émotionnel. D'une manière générale, le développement de la reconnaissance des expressions faciales des émotions suit une séquence dans laquelle la joie et la tristesse sont reconnues précocement (vers 4 ans), suivies d'émotions plus complexes à maîtriser comme la peur, la colère, la surprise et le dégoût (entre 8 et 11 ans). Ce développement tient à la fois de changements dans les capacités perceptives (discrimination des unités d'action engagées dans les expressions faciales) et dans les capacités de conceptualisation des émotions (voir Widen & Russell, 2003).

Une tâche de dessin d'un personnage expressif peut-elle être utilisée pour étudier la compréhension des émotions chez l'enfant ? La réponse à cette question est positive, comme le montrent les études de Brechet, Picard et Baldy (2008) et de Brechet, Baldy et Picard (2007). L'étude de 2008 a comparé les résultats obtenus par des enfants tout-venant âgés de 6 à 11 ans dans une tâche de nomination d'émotions d'après scénarios (e.g., « Sam a toujours rêvé d'avoir une bicyclette pour aller faire des tours avec ses amis. Aujourd'hui, c'est son anniversaire. Sam a invité chez lui des amis pour une fête. Ces amis lui offrent un énorme paquet-cadeau. Sam ouvre le paquet et dedans trouve une superbe bicyclette. A ton avis, quelle émotion

ressent Sam ? ») et dans une tâche de dessin de personnage exprimant des émotions (e.g., « Dessine Sam afin que l'on voie à quel point il/elle est joyeux(se) ». Les résultats indiquent une étroite correspondance entre les courbes développementales dessinées pour chacune de ces deux tâches, l'une verbale, l'autre graphique.

Ainsi, il est pertinent d'utiliser une tâche de dessin de personnage avec émotions pour tester la compréhension des émotions chez l'enfant. Une tâche de dessin présente au moins deux avantages pour la pratique psychologique. Premièrement, parce qu'elle recourt peu au langage, cette tâche peut être utilisée avec des enfants ayant des difficultés à s'exprimer verbalement. Ensuite, cette tâche demande une compréhension précise, analytique et explicite des émotions et de leurs expressions faciales (du moins en comparaison avec des tâches utilisant des photographies qui peuvent être réussies sur la base d'une compréhension plus globale ou holistique de l'image).

Enfin, toutes les réserves que nous avons émises sur l'usage du dessin dans la pratique psychologique, si elles incitent à la prudence, ne doivent pas dissuader le psychologue d'utiliser le dessin avec les enfants qu'il reçoit. Si le dessin produit par un enfant dans le cadre d'une pratique psychologique n'est pas analysé, disséqué, décortiqué par l'adulte en vue d'en extraire « l'âme » du dessinateur, un simple dessin suffit souvent à établir la relation propice à la communication entre l'enfant et l'adulte. En ce sens, le dessin est déjà un excellent outil pour la pratique psychologique !

## Références

- Abell S. C., von Briesen, P. D., & Watz, L. S. (1996). Intellectual evaluations of children using human figure drawings: an empirical investigation of two methods. *Journal of Clinical Psychology, 52*, 1, 67-74.
- Abell, S. C., Horkheimer, R., Nguyen, S. E. (1998). Intellectual evaluations of adolescents via human figure drawing: an empirical comparison of two methods. *Journal of Clinical Psychology, 54*, 6, 811-815.
- Adi-Japha, E. (2010). Cognitive flexibility in drawings of bilingual children. *Child Development, 81*, 1356-1366.
- Alland, A. (1983). *Playing with forms: children draw in six cultures*. New York: Colombia University Press.
- Aronsson, K., & Andersson, S. (1996). Social scaling in children's drawings of classroom life: a cultural comparative analysis of social scaling in Africa and Sweden. *British Journal of Developmental Psychology, 14*, 301-314.
- Baldy, R. (2005). Dessin et développement cognitif. *Enfance, 1*, 34-44.
- Baldy, R. (2009). Dessine-moi un bonhomme. Universaux et variantes culturelles. *Gradhiva. Au musée du quai Branly*, n° 9 « Arts de l'enfance, Enfances de l'art », 132-151.
- Baldy, R. (2010). *Dessine-moi un bonhomme. Dessins d'enfants et développement cognitif*. Paris: In Press.
- Baldy, R. (2011). *Fais-moi un beau dessin. Regarder le dessin de l'enfant, comprendre son évolution*. Paris: In Press.
- Barnes, E. (2009). Corrado Ricci en Californie: l'art des petits enfants (1895). *Gradhiva. Au musée du quai Branly*, n° 9 « Arts de l'enfance, Enfances de l'art », 126-132.
- Barrouillet, P., Fayol, M., & Chevrot, C. (1994). Le dessin d'une maison. Construction d'une échelle de développement. *L'Année Psychologique, 94*, 81-98.

- Berti, A. E., & Freeman, N. H. (1997). Representational change in resources for pictorial innovations: A three-component analysis. *Cognitive Development*, 12, 501-522.
- Brechet, C., Baldy, R., & Picard, D. (2009). « How does Sam feel? » : Children's labeling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 587-606.
- Brechet, C., Picard, D., & Baldy, R. (2007). Expression des émotions dans le dessin d'un homme chez l'enfant de 5 à 11 ans. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 61, 141-153.
- Buck, J. N. (1948). The House, Tree, Person test. *Journal of Clinical Psychology*, 4, 151-159.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003a). The effect of affective characterization on the size of children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 565-584.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003b). Children's color choices for completing drawings of affectively characterized topics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 445-455.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2004). The effect of affective characterizations on the use of size and color in drawings produced by children in the absence of a model. *Educational Psychology*, 24, 315-343.
- Corman, L. (1961). *Le test du dessin de la famille*. Paris : PUF
- Cox, M. V. (1993). *Children's drawings of the human figure*. Hove, UK : Lawrence Erlbaum.
- Cox, M. V. (1998). Drawings of people by Australian Aboriginal Children : the inter-mixing of cultural styles. *Journal of Art and Design Education*, 17, 71-79.
- Cox, M.V. (1992). *Children's drawing*. Harmondsworth : Penguin.
- Danis, A., Lefèvre, C., Devouche, E., Serres, J., Prudhomme, N., Bourdais, C., & Pêcheux, M-G. (2008). Copie d'une figure complexe de Rey et attention exécutive à l'âge préscolaire. *Enfance*, 2, 177-194.
- Daurat-Hmeljak, C., Stambak, M., & Bergès, J. (1966). *Manuel du test du schéma corporel. Une épreuve de connaissance et de construction de l'image du corps*. Paris : ECPA.
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. In T. Dalgleish & T. Power (Eds.), *The Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45-60). Sussex, UK : John Wiley & Sons.
- Fabry, J. J., & Bertinetti, J. F. (1990). A construct validation study of the human figure drawing test. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 2, 465-466.
- Fernandez, L. (2005). *Le test de l'arbre. Un dessin pour comprendre et interpréter*. Paris : In Press.
- Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in young children*. London : Academic Press.
- Goodenough, F. (1926). *L'intelligence d'après le dessin. Le test du bonhomme*. Paris, PUF (traduction française, 1957).
- Goodnow, J. (1977). *Children drawing*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Gosselin, P. (1995). Le développement de la reconnaissance des expressions faciales des émotions chez l'enfant. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 27(3), 107-119.
- Gross, A., L., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations : A review. *Developmental Review*, 11, 368-398.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York : McGraw-Hill.
- Joiner, T. E., Schmidt, K. L., & Barnett, J. (1996). Size, detail, and line heaviness in children's drawings as correlates of emotional distress : (more) negative evidence. *Journal of Personality Assessment*, 67, 127-141.
- Jolley, R. P., & Vulic-Prtoric, A. (2001). Croatian children's experience of war is not reflected in the size and placement of emotive topics in their drawings. *British Journal of Clinical Psychology*, 40, 107-110.
- Karmiloff-Smith, A. (1990). Constraints on representational change : Evidence from children's drawing. *Cognition*, 34, 57-83.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity : A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Test of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18, 3-14.
- Koch, K. (1949). *Le test de l'arbre. Le diagnostic psychologique par le dessin de l'arbre*. Bruxelles : Editest.
- Kosslyn, S. M., Heldmeyer, K. H., & Locklear, E. P. (1977). Children's drawings as data about internal representations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 23, 191-211.
- Lautrey, J., & Lubart, T. (1998). Créativité. In O. Houdé, D. Kaiser, O. Koenig, J. Proust & F. Rastier (Eds), *Vocabulaire des sciences cognitives*. Paris : PUF

- Le Men, J. (1966). *L'espace figuratif et les structures de la personnalité. Une épreuve clinique originale : le D10. Tomes I et II*. Paris : PUF
- Leevers, H. J., & Harris, P. L. (1998). Drawing impossible entities : A measure of the imagination in children with autism, children with learning disabilities, and normal 4-year-olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 399-410.
- Lowenfeld, V. (1939). *The nature of creative activity*. New York : Macmillan.
- Luquet, G. H. (1913). *Les dessins d'un enfant. Etude psychologique*. Paris : Alcan.
- Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Machon, A. (2009). *Los Dibujos de los niños*. Madrid : Ediciones Catedra.
- Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawings of human figure*. Springfield, IL : C.C. Thomas.
- Martlew, M. & Connolly, K. J. (1996). Human figure drawings by schooled and unschooled children in Papua New Guinea. *Child Development*, 67, 2743-2762.
- Miljkovitch, M. (1985). Les dessins de maisons d'une enfant entre 4 ; 6 et 10 ans. *Bulletin de Psychologie*, 38, 199-215.
- Ostherrieth, P. (1945). Le test de copie d'une figure complexe. *Archives de Psychologie*, 30, 205-353.
- Pastoureau, M. (1992). *Dictionnaire des couleurs de notre temps. Symbolique et société*. Paris : Editions Bonneton.
- Pastoureau, M. (2010). *Les couleurs de nos souvenirs*. Paris : Editions du Seuil.
- Picard, D. (2011). Impact of manual preference on directionality in children's drawings. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain, and Cognition*, 16, 24-34.
- Picard, D., & Boulhais, M. (2011). Sex differences in expressive drawing. *Personality and Individual Differences*. Doi : 10.1016/j.paid.2011.07.017
- Picard, D., & Lebaz, S. (2010). Symbolic use of size and colour in freehand drawing of the tree : Myth or reality ? *Journal of Personality Assessment*, 92(2), 186-188.
- Picard, D., & Vinter, A. (1999). Representational flexibility in children's drawings : Effects of age and verbal instructions. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 605-622.
- Picard, D., & Vinter, A. (2005). Development of graphic formulas for the depiction of familiar objects. *International Journal of Behavior and Development*, 29, 418-432.
- Picard, D., & Vinter, A. (2005b). Activités de dessin et flexibilité représentationnelle. *Enfance*, 57, 24-33.
- Picard, D., & Vinter, A. (2006). Decomposing and connecting object representations in 5- to 9-year-old children's drawing behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 529-545.
- Picard, D., & Vinter, A. (2007). Relations between procedural rigidity and inter-representational change in children's drawing behaviour. *Child Development*, 74, 522-541.
- Prudhommeau, M. (1947). *Le dessin de l'enfant*. Paris : PUF
- Pruvôt, M.V. (2005). Le dessin libre et le dessin de la famille chez l'enfant cubain. Etude comparative avec un groupe d'écoliers français. *Pratiques psychologiques*, 11, 15-27.
- Rey, A. (1942). L'examen psychologique dans les cas d'encéphalopathie traumatique. *Archives de Psychologie*, 28, 286-340.
- Rey, A. (1959). *Test de copie d'une figure complexe*. Paris : ECPA.
- Rey, A. (1969). *Epreuves d'automatismes intellectuels et scolaires*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Ricci, C. (1887). *L'arte dei bambini*. Bologne : Nicola Zanichelli.
- Rouma, G. (1913). *Le langage graphique de l'enfant*. Bruxelles : Misch et Thron.
- Royer, J. (1989). *Le dessin d'une maison. Image de l'adaptation sociale de l'enfant*. Paris : EAP.
- Smith, G. J. W., & Carlsson, I. (1983). Creativity in early and middle school years. *International Journal of Behavioral Development*, 6, 167-195.
- Stora, R. (1978). *Le test de l'arbre*. Paris : PUF
- Sully, J. (1896). *Studies of childhood*. London Longmans, Green and Co. (Traduction française (1898). *Etudes sur l'enfance*. Paris : Alcan.)
- Thomas, G. V., & Silk, A. M. J. (1990). *An introduction to the psychology of children's drawing*. London : Harvester Wheatsheaf.
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking*. Princeton, NJ : Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1968). The effects of a school for the gifted in averting the fourth-grade slump in creativity. *Gifted Child Creativity*, 12, 195-199.

- Van Sommers, P. (1984). *Drawing and cognition*. New York : Cambridge University Press.
- Vinter, A., & Meulenbroeck, R. G. J. (1993). The role of manual dominance and visual feedback in circular drawing movements. *Journal of Human Movement Studies*, 25, 11-37.
- Wallon, H., & Lurçat, L. (1958). Le dessin du personnage par l'enfant : ses étapes et ses mutations. *Enfance*, 3, 177-211.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39, 114-128.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1984). Children's drawings in Egypt : Cultural style acquisition as graphic development. *Visual Arts Research*, 10, 13-26.
- Wilson, M., & Wilson, B. (1982). The case of the disappearing two-eyed profile : or how little children influence the drawing of little children. *Review of Research in Visual Arts Education*, 15, 19-32.
- Zazzo, R. (1950). Le geste graphique et la structuration de l'espace. *Enfance*, 3, 206-220.
- Zazzo, R., Gilly, M., & Verba-Rad, M. (1966). *Nouvelle échelle métrique de l'intelligence*. Paris : Colin.
- Zhi, Z., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (1997). Constraints on representational changes : Drawing a man with two heads. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 275-290.