



**HAL**  
open science

## Le dessin chez l'enfant

Jean-Claude Quentel

► **To cite this version:**

| Jean-Claude Quentel. Le dessin chez l'enfant. *Tétralogiques*, 1992, 7, pp.81-97. halshs-00949614

**HAL Id: halshs-00949614**

**<https://shs.hal.science/halshs-00949614>**

Submitted on 19 Feb 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **LE DESSIN CHEZ L' ENFANT**

**Jean-Claude Quentel**

Quiconque travaille auprès d'enfants, quel que soit ici l'angle sous lequel il les aborde, rencontre inévitablement la question du dessin. Celui-ci constitue en effet pour l'enfant, à notre époque, un « champ d'expression », comme on dit, privilégié. En tant qu'objet d'étude, il se révèle à vrai dire intéressant, voire passionnant, à plus d'un titre.

Tout d'abord, le thème a été particulièrement travaillé, notamment par les psychologues de l'enfant: les études sont innombrables et tout le monde s'accorde pour dire qu'on ne peut plus dominer de manière exhaustive cette masse d'informations. Monumentale donc, la bibliographie sur la question demeure néanmoins plus réduite que celle consacrée au langage de l'enfant. En fait, le dessin constitue, concernant l'enfant, le deuxième secteur d'étude, par ordre d'importance des travaux (tous registres confondus).

Cependant, puisqu'on va finalement, pour les psychologues de l'enfant, toujours « de l'acte à la pensée » (pour reprendre le titre d'un ouvrage de Wallon), la question même d'un déterminisme spécifique réglant la production du dessin se trouve d'emblée écartée. Le langage (ou la pensée) rend compte en dernière analyse de l'évolution qui opère au niveau de ce dessin, en permettant de sortir ici de l'acte purement moteur. Par conséquent, non seulement il s'agira pour nous de restituer à l'enfant une rationalité là où sa conduite se trouve toujours dévaluée (comme pour le langage) en raison d'un adultocentrisme

foncier imprégnant toute étude à son sujet, mais il faudra faire apparaître que le registre auquel la question du dessin nous introduit participe d'une rationalité qui n'est pas identifiable au langage.

Au-delà des considérations purement techniques auxquelles le thème du dessin chez l'enfant nous ouvre, le problème de l'apprentissage auquel il donne lieu nous retiendra également. Nous pouvons y saisir en effet l'équivalent même du récit et chercher dès lors à comprendre et travailler à travers lui la situation originale d'un enfant demeurant dans cette période que la théorie de la médiation appelle « imprégnation ». Le rapport de l'enfant au dessin, saisi sous ce dernier angle, tout comme le rapport qu'il entretient avec le récit, pourrait donc permettre de prouver qu'il ne participe pas, sinon par procuration, de la dialectique de la personne. Tels seront en fin de compte les objectifs de cet exposé, après avoir rappelé rapidement en un premier point la nécessité de faire avant tout éclater un tel « objet » d'étude en plans d'analyse différents, c'est-à-dire de le soumettre à une véritable déconstruction.

Je me fonderai dans ce travail sur la clinique à laquelle je me trouve quotidiennement confronté, à savoir celle qu'on désigne sommairement du nom de « débilité » ou de « déficience mentale », et j'en extrairai quelques réalisations d'enfants permettant d'étayer mon propos. Mais je m'appuierai en même temps au passage sur l'œuvre d'un auteur, dont il faut certes effectuer une relecture, mais qui n'a pas, tout bien considéré, d'équivalent dans le domaine de la psychologie de l'enfant, à quelque niveau que ce soit, dans la mesure où elle ouvre véritablement la voie à une recherche qui va, du moins sur des aspects essentiels, dans le sens de ce que la théorie de la médiation propose.

Il s'agit de Georges-Henri Luquet, dont la thèse date de 1913 et dont l'ouvrage synthétique intitulé « Le dessin enfantin » est paru en 1927<sup>1</sup>. Il est en quelque sorte, en un tel domaine, notre véritable prédécesseur. On peut ajouter que c'est un auteur très connu, toujours réédité et cité, mais précisément pas pour les raisons qui nous intéressent ici. Personnellement imprégné de la critique (d'ailleurs justifiée d'un autre point de vue)

---

<sup>1</sup> . *Les dessins d'un enfant*, Paris, Alcan, 1913; *le dessin enfantin*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1927, 4<sup>e</sup> éd. 1984.

qu'avait opéré de l'œuvre de Luquet, à la Sorbonne, Maurice Merleau-Ponty, je dois dire que je n'ai pas, pendant longtemps, compris ce qu'elle recelait d'original.

### **1. L'éclatement du dessin.**

Ne serait-ce qu'à travers les abords différents dont le dessin est l'objet dans la littérature qui lui est consacrée, on se convainc facilement qu'il n'est pas une réalité homogène: il se trouve en fait pulvérisé en approches divergentes. On recourt d'ailleurs à lui dans quasiment toutes les pratiques professionnelles, aussi diverses soient-elles, qui se sont édifiées autour de l'enfant. Le dessin offre par conséquent des points de vue qui ne se recouvrent pas parce qu'il se trouve, pour nous, traversé par des analyses différentes. Celles-ci viennent toutes rendre compte, sans qu'on puisse contester la légitimité de l'opération, de ce qui nous apparaît pourtant concrètement comme *une* réalité. Elles démontrent du même coup que le dessin, pas plus que le langage, ne constitue un objet scientifique. Aussi cherchera-t-on, ici comme pour le reste dès lors qu'on s'inscrit à l'intérieur de la théorie de la médiation, à faire ressortir le déterminisme qui lui est spécifique de ceux qui ne lui sont qu'incidents.

Il est certain que les psychologues et les psychothérapeutes ont depuis fort longtemps saisi le rapport qui lie dessin et personnalité, ou, disons-le autrement ici, dessin et socialisation. J'y reviendrai d'une certaine manière dans la dernière partie de ce travail. Il ne fait pas de doute que, de ce point de vue, le dessin déborde très largement les questions de technique auxquelles, spécifiquement, nous le ramenons. A travers le dessin se traduit indéniablement quelque chose du sujet (au sens que confère à ce terme la théorie de la médiation) et même, bien évidemment, de la personne.

Je me contenterai de faire valoir ici, à titre d'illustration, le dessin d'un adolescent, dont l'effcience le fait relever de ce qu'on appelle, selon la classification classique, la déficience mentale moyenne (ou la « débilité moyenne ») et qui, au retour des grandes vacances, présente soudainement un état confusionnel impressionnant qui lui fait alors douter de l'appartenance de ses propres membres et finalement de la totalité de son corps (dessin 1). Dans ce dessin, réalisé spontanément et auquel il a adjoint ses nom et prénom

correctement écrits, on lit, malgré l'apparente fermeture du corps, une désorganisation qui n'a rien à voir avec des problèmes d'ordre technique ou, plus exactement, dont l'explication ne relève pas de ce registre d'étude<sup>2</sup>.



**Dessin 1**

L... 16 ans. Déficience mentale moyenne ; état confusionnel.  
Lui-même.

---

<sup>2</sup> . Ce dessin me paraît particulièrement intéressant dans la mesure où il ne présente pas la même forme d'éclatement, de dissociation, que mettent en évidence certains dessins de psychotiques concernant précisément la forme humaine.

Au travers du dessin, et du dessin réalisé par l'enfant en l'occurrence, se pose également la question de la valeur interprétative de sa réalisation. Tous les psychothérapeutes et analystes d'enfants l'ont compris, depuis Sophie Morgenstern jusqu'à Françoise Dolto par exemple : le dessin de l'enfant traduit une intention ; il cache et révèle à la fois parce qu'il se trouve implicitement lié à l'interdit du désir, comme l'énoncent les psychanalystes, et soumis à la dialectique de la norme. Cependant, comme dans le cas précédent, le dessin n'est ici concerné qu'incidemment, en tant que s'y joue cette fois une problématique axiologique et il ne s'explique pas, dans ce qui le fonde véritablement, à ce niveau. Il n'est en quelque sorte qu'un support parmi d'autres, dont vient s'emparer un déterminisme qui n'est ni technique, ni langagier, ni social.

À cet égard, on rappellera que Freud assignait très précisément à la psychanalyse ses limites en affirmant qu'elle ne peut « rien nous dire qui éclaire le problème du don artistique, de même que la mise au jour des moyens avec lesquels l'artiste travaille, soit de la technique artistique, ne relève pas de sa compétence »<sup>3</sup>. Par conséquent, le dessin intéresse l'analyste en tant qu'expression du désir, mais « l'essence de la fonction artistique » lui échappe totalement<sup>4</sup>. Du même coup, d'ailleurs, la psychanalyse des enfants, en utilisant des supports divers, dont le dessin, interroge et met en question le privilège accordé par la psychanalyse au langage. Elle prouve en effet que celui-ci n'est qu'un mode d'expression du désir, parmi d'autres. On doit en tirer, en toute logique, les conséquences.

À un autre niveau d'analyse, il est d'évidence que le dessin représente et l'enfant nous l'indique de très bonne heure en opérant alors une dénomination, c'est-à-dire en énonçant ce qu'il réalise. Pour autant — la remarque est pour nous essentielle — cette dénomination est tout d'abord saisie comme aléatoire par rapport à ce que l'enfant accomplit, d'où le stade de « réalisme fortuit » de Luquet. La réalisation représente, mais elle ne se situe pas obligatoirement au-delà d'un simple gribouillage, c'est-à-dire qu'elle n'est pas aussitôt le fruit d'une analyse technique. Du reste, les auteurs qui ont travaillé à ce niveau indiquent que rien ne différencie à ce moment-là ce gribouillage « significatif » des griffonnages ordinaires. Il faut en fait pouvoir montrer que le traitement naturel du

---

<sup>3</sup> . *Sigmund Freud présenté par lui-même* (1925), Paris, Gallimard, 1984, p. 111.

<sup>4</sup> . *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci* (1910), Paris, Gallimard, 1927, p. 149-150.

trajet graphique (c'est-à-dire du résultat d'un simple mécanisme praxique) est, ou n'est pas, lui-même soumis à structuration.

En effet, pour la théorie de la médiation, le dessin trouve son explication, dans ce qui le spécifie, au niveau de l'analyse technique dont est capable l'homme, cette analyse constituant l'un des aspects d'une rationalité dès lors diffractée. Donc, il faut non seulement qu'il y ait liaison de moyen à fin (ce qui définit pour Jean Gagnepain l'instrumentation), mais encore qu'une analyse soit opérée à la fois des moyens et des fins, de telle sorte qu'émergent un *traçage* d'un côté, une *tâche* à réaliser de l'autre, qui soient tous deux intégrables dans un système de rapports, c'est-à-dire qui s'inscrivent au-delà d'une simple liaison immédiate et transitoire et, finalement, d'une seule problématique d'essais et erreurs. Ainsi peut-on entendre (de ce point de vue, du moins) l'affirmation maintes fois répétée depuis Luquet, selon laquelle l'enfant est réaliste parce qu'il dessine toujours « quelque chose » : l'utilité constitue le critère du traçage qu'il produit.

Par conséquent, le thème du dessin chez l'enfant nous fait nous poser les mêmes interrogations, analogiquement, que son langage : il fonde une problématique de *l'émergence* et conduit à appréhender l'accès à ce qui spécifiquement le détermine en termes de seuil. Envisagé sous l'angle de l'apprentissage, il va également questionner le processus même de *l'imprégnation*. L'abord que nous en faisons à travers la théorie de la médiation autorise en tout cas une rupture totale avec l'adultocentrisme, en même temps qu'il oblige à reconsidérer complètement la réalité de cet enfant qui constitue l'objet même de la psychologie de l'enfant.

À cet égard, on ne peut manquer de signaler le magnifique paradoxe, sur lequel tous les auteurs ici s'accordent dès lors qu'ils épousent une optique développementale, paradoxe qui consiste à affirmer que l'enfant n'accède au dessin véritable qu'alentour de 12 ans, soit au moment même où, pour des raisons qu'il serait par ailleurs possible d'expliquer, il se détourne du dessin et n'opère quasiment plus de réalisations graphiques. Il émerge donc à ce qu'on jugera le bon dessin à l'époque à laquelle, précisément, il ne dessine plus !

## 2. La raison du dessin.

Dans la séquence développementale du dessin de l'enfant, telle qu'elle nous est proposée par la psychologie génétique, on en vient toujours à distinguer deux grandes périodes et, au demeurant, l'analogie est totale avec le langage: il existe, nous dit-on, une période de « gribouillage » (correspondant à la phase pré-linguistique dans le domaine du langage) et une période de dessin proprement dit (tout comme on évoque la phase de langage proprement dit). Cette dernière débute après deux ans.

Au tout début, avance-t-on, le dessin se réduit à un « griffonnage » définissant une « activité traçante ». Il est le produit, à ce moment, d'une activité purement motrice et peut être analysé en termes de mouvement et de geste. On considère ainsi des tracés divers, fonction de données purement praxiques. Nous dirions simplement ici, pour rendre compte de ces « griffonnages », que, graphiquement, le trajet est attesté. C'est à l'élément perceptif — on pouvait s'y attendre — qu'on attribue la découverte de la liaison entre le geste et la trace, liaison qui définit ce qu'on appelle alors le gribouillage. Nous avancerons, quant à nous, que la liaison de moyen à fin est à ce moment-là installée, traduisant déjà un traitement, naturel et immédiat, du trajet graphique: l'enfant instrumente.

Il ne suffira donc pas pour nous que l'enfant affirme que ça représente telle ou telle chose pour qu'il y ait dessin, c'est-à-dire graphisme structuré. Il faut que le traitement naturel du trajet graphique soit lui-même soumis à structuration, c'est-à-dire techniquement analysé. Ce n'est qu'à cette condition qu'on passe de l'instrument déictique à l'outil déictique qui définit le dessin proprement dit<sup>5</sup>. Il est une forme d'écriture au sens où il est analyse technique de la représentation, mais il en diffère du seul point de vue du type de représentation sur lequel il porte; en l'occurrence il technicise de la représentation naturelle (il est, dirions-nous, signal de symbole).

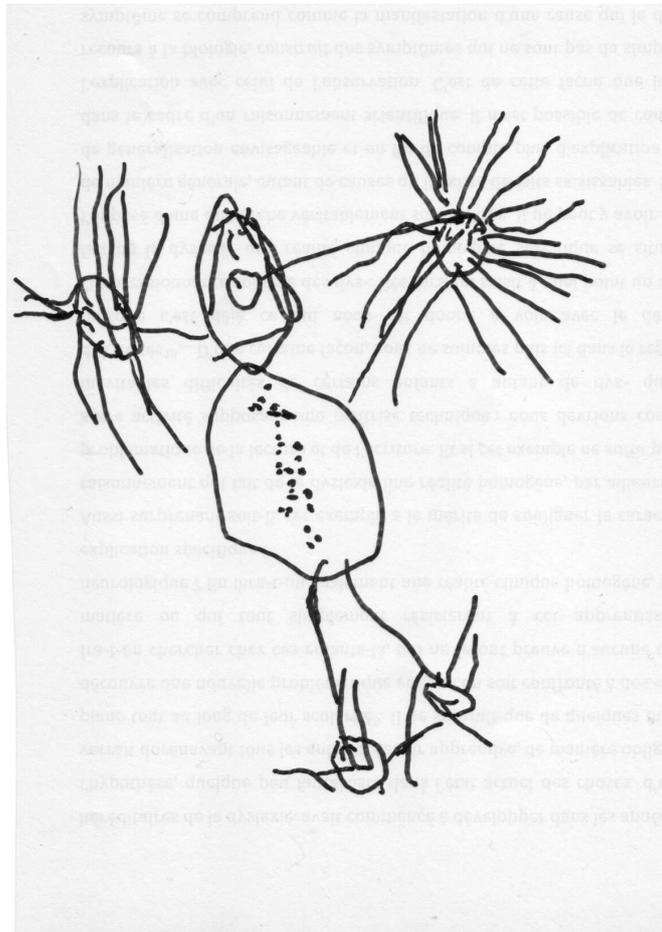
Précisément, l'analyse technique est patente à travers l'« idéogramme » dont parle Liliane Lurçat, le « schéma » ou le « type » qu'évoque Luquet. Les réalisations de l'enfant

---

<sup>5</sup> . La déictique répond à la production de représentation. Elle est une théorie des signaux, lesquels forment un chapitre particulier à l'intérieur de l'univers de l'outil (cf. *Du vouloir dire*, t. 1, *du signe, de l'outil*, Paris, Livre et Communication, 1990, p. 187-188).

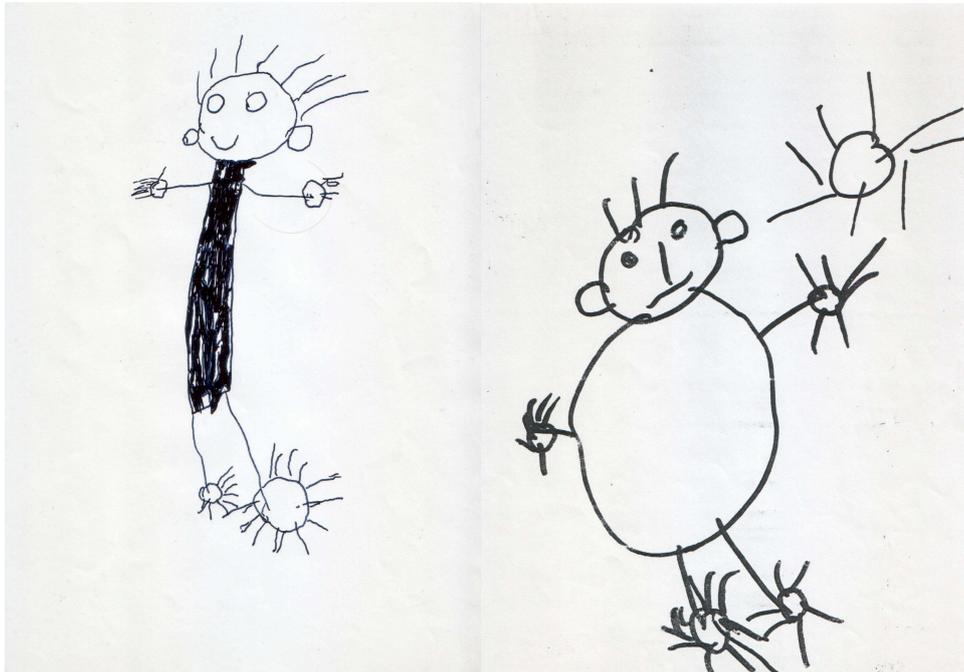
font apparaître les mêmes artifices techniques au-delà des « effets de sens » qu'ils prennent. Le tracé et l'élément graphique s'inscrivent dans une structure où émerge leur portée différentielle, oppositionnelle, mais également leur caractère contrastif et intégratif. Il y a par conséquent fabrication implicite et l'enfant crée en se donnant techniquement, à travers son dessin, la réalité.

Prenons quelques exemples simples : je dis « simple », parce que cette simplification dont on parle ici facilement est à rapprocher de la simplification que manifeste la « faute » pour les observateurs du langage enfantin (dessins 2 à 11). Nous sommes confrontés à une systématique, à une polyvalence de la forme graphique, laquelle est « disponible » pour des utilisations diverses.



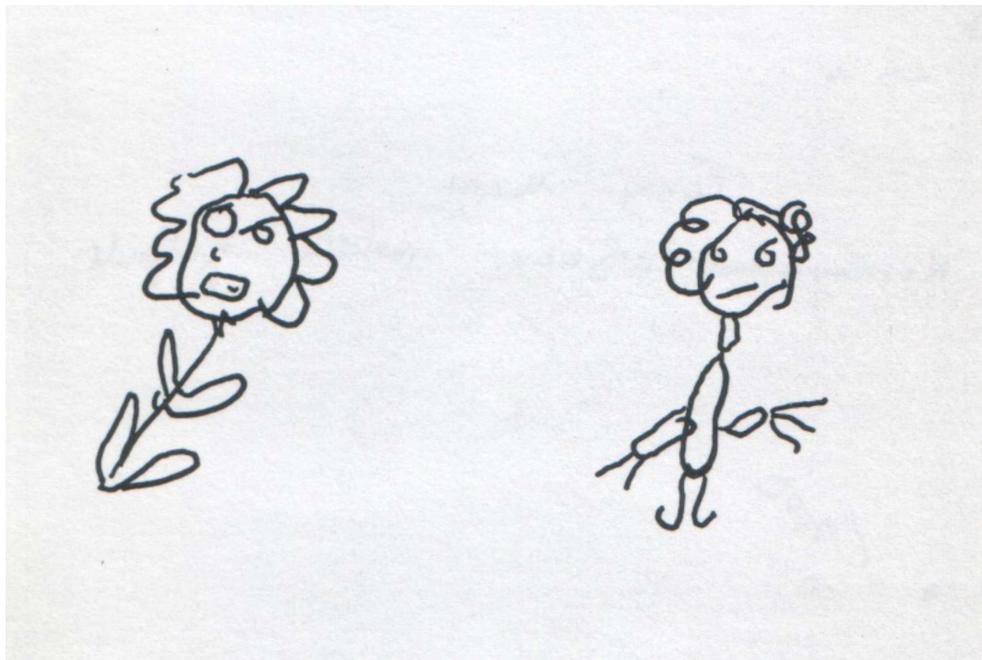
**Dessin 2**

F... 10 ans 9 mois. Limite déficience mentale moyenne et profonde. Un bonhomme.

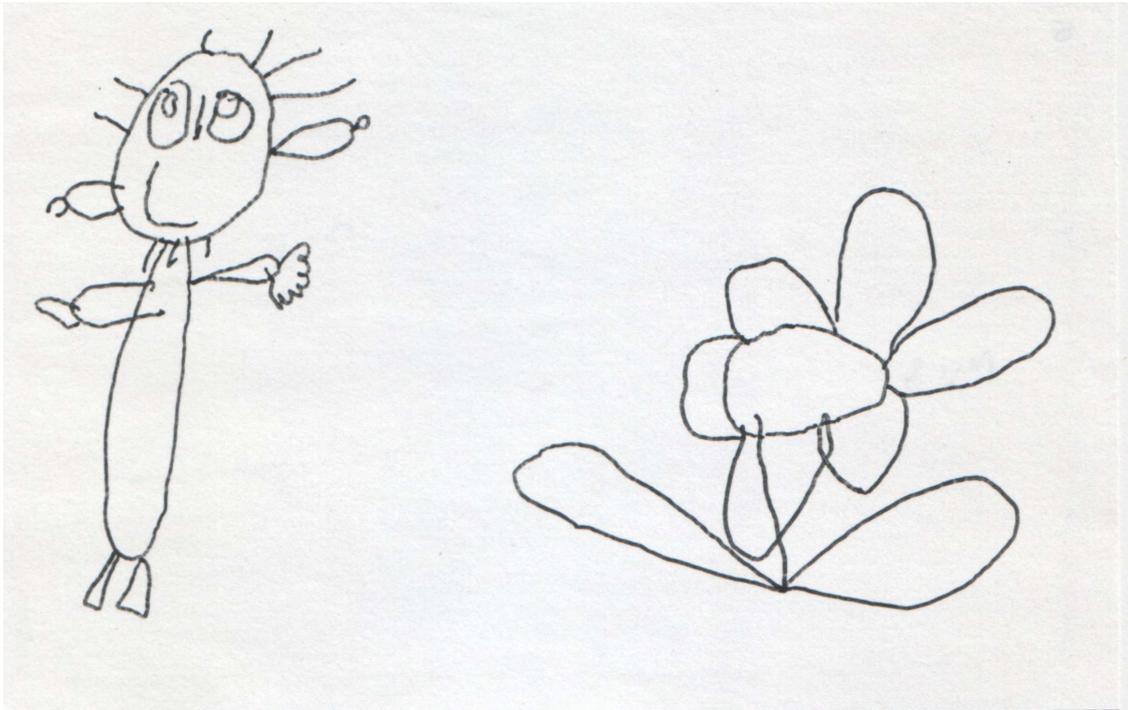


**Dessin 3**  
Michel, 12 ans.  
Déficience mentale moyenne.  
Bonhomme

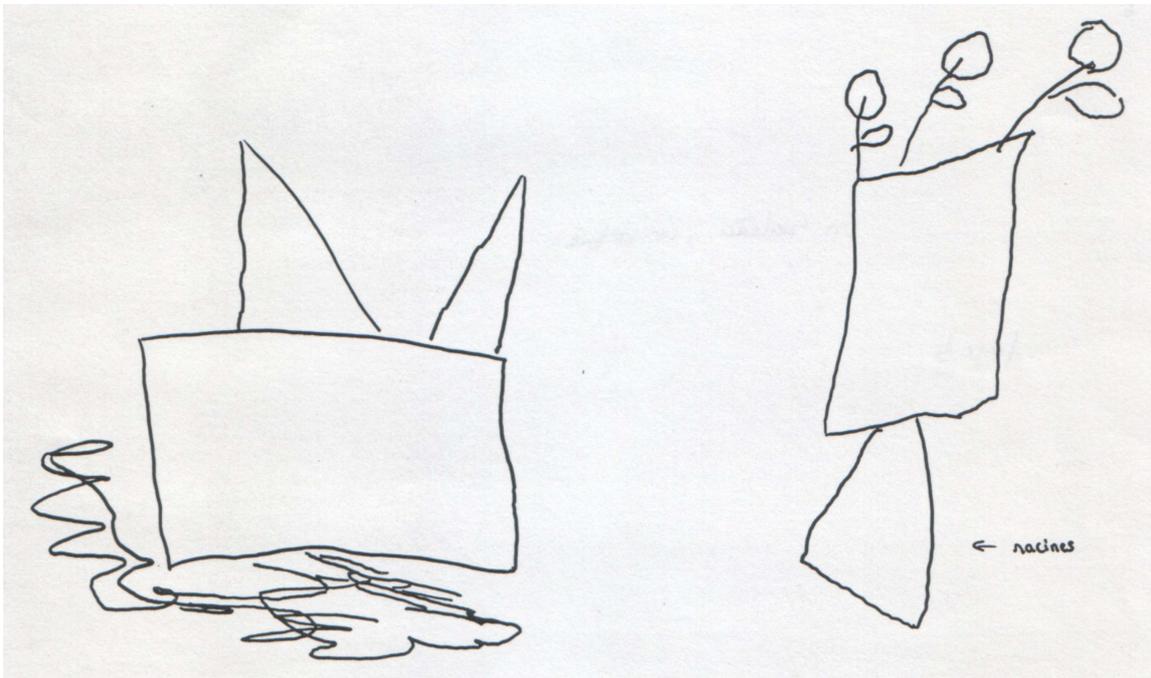
**Dessin 4**  
N... 11 ans 7 mois. Trisomie 21.  
Déficience mentale profonde.  
Bonhomme



**Dessin 5**  
F... 14 ans. Déficience mentale moyenne.  
Une fleur. Une dame.

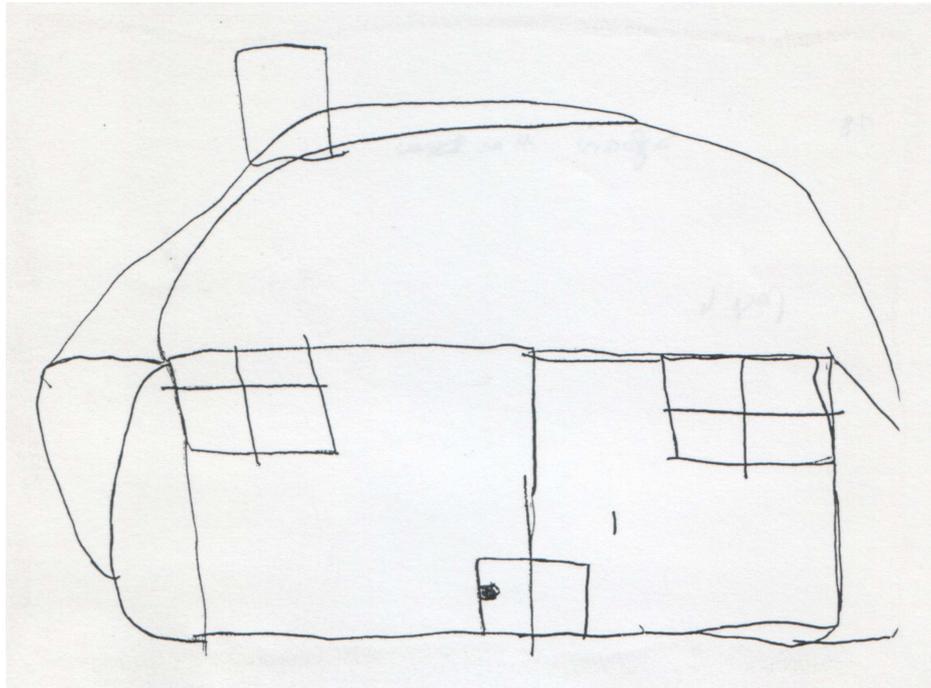


Dessins 6 et 7

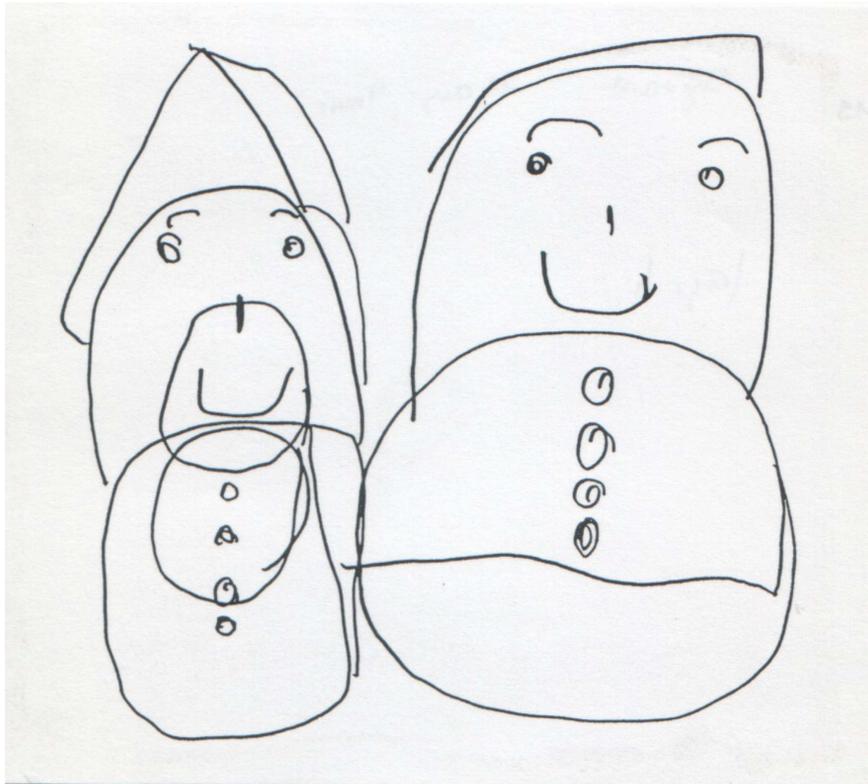


Dessins 8 et 9

Marylène, 14 ans. Déficience mentale profonde.  
Un bonhomme. Une fleur.  
Un bateau. Un arbre.



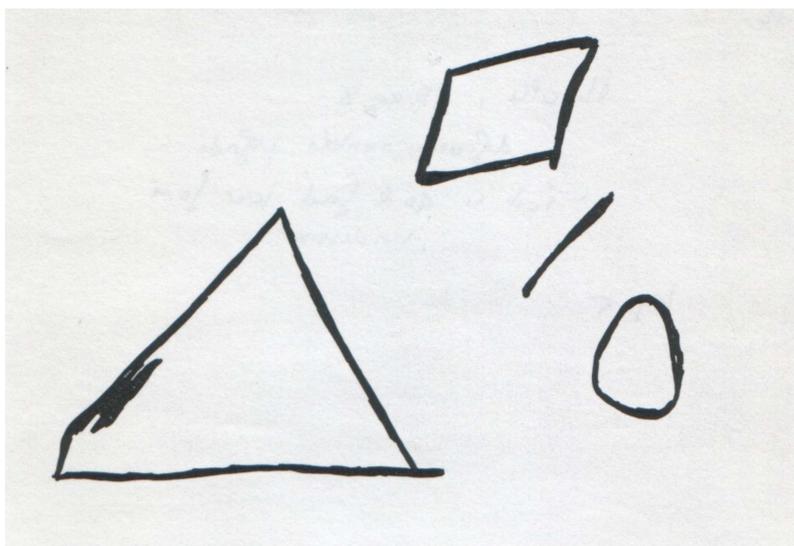
**Dessin 10**



**Dessin 11**

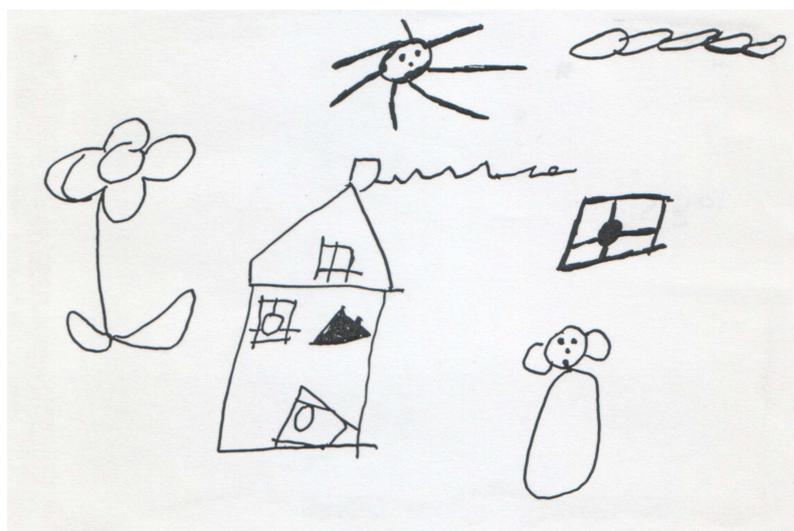
Sylvain, 10 ans 8 mois. Déficience mentale profonde.  
Une maison. Un monsieur et une dame.

Cela peut aboutir d'ailleurs à un « géométrisme », ainsi que l'indiquaient Wallon et Lurçat, géométrisme ramenant toute production à des formes très simples telles le triangle, le rond ou le carré<sup>6</sup> (dessins 12 à 14). En fait, nous sommes ici en présence d'une polyergie et d'une synergie.



**Dessin 12**

Mireille, 15 ans 8 mois. Déficience mentale profonde.  
« Tout ce qu'il faut pour faire un dessin »

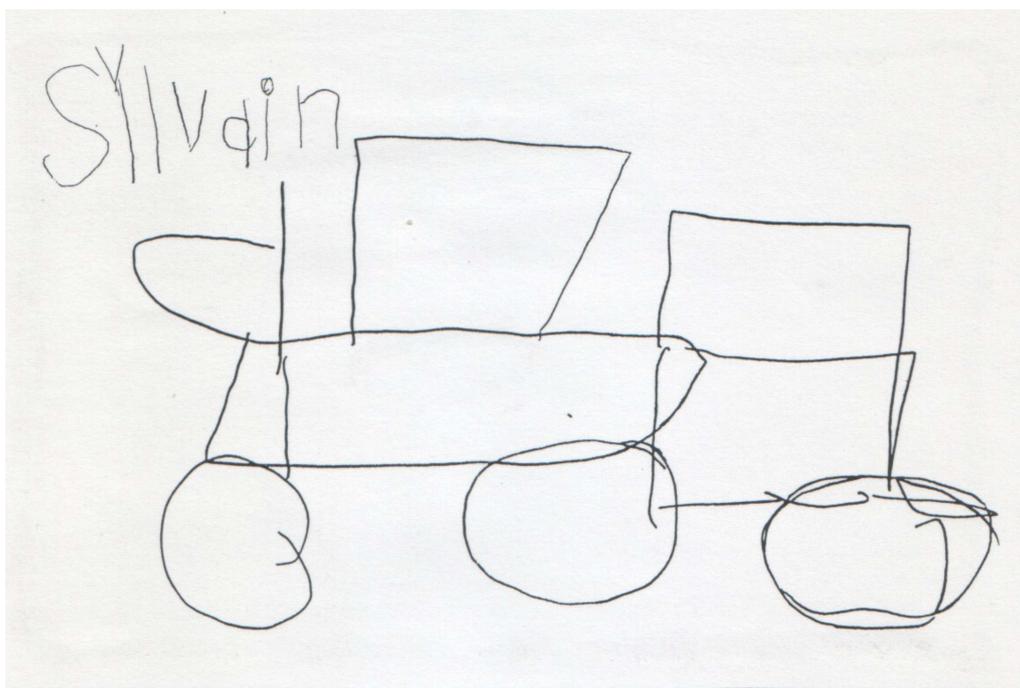


**Dessin 13**

Application...

---

<sup>6</sup> . Cf. Graphisme et modèle dans les dessins de l'enfant, *journ. psych.*, 1957, 54, p. 257-294.



**Dessin 14**

Sylvain, 9 ans 6 mois. Déficience mentale profonde.

Un tracteur.

L'œuvre de Luquet est remarquable concernant ces questions, mais il est vrai qu'il faut en effectuer une relecture et écarter tout ce qui persiste de problématique évolutionniste lié à une conception absolument naïve de l'art. Rappelons d'abord qu'il a longuement analysé ce qu'il nomme d'une manière tout à fait suggestive « l'analogie morphologique graphique » ou « l'homonymie graphique » qui se révèle dans les dessins de l'enfant.

Il a parfaitement établi par ailleurs le fait que le sens d'un détail dépend du dessin dont il fait partie et qu'il ne peut exister de difficulté graphique en soi, ni donc d'ordre de difficulté (puisque c'est structural, dirions-nous). Surtout, par ses notions de « type » (le type traduit la constance de la forme graphique à travers la succession des dessins — L'enfant y tient particulièrement, indique Luquet) et d'« exemplarité » (il y a conséquemment « généralisation », dit Luquet — tout comme on le soutient régulièrement pour la « faute » de langage, marquant ici ce que nous saisissons comme l'effet même de l'« impropriété »), il a fait valoir ce que nous ne saurions comprendre qu'à partir d'une formalisation inhérente à la production.

Au demeurant, Luquet évoque, comme une notion-clé dans cette question du dessin de l'enfant, un « modèle interne » dont disposerait l'enfant. Le « type » répond finalement à la reproduction (nous dirions ici au réinvestissement) du « modèle interne », lequel est à saisir comme une véritable construction mentale ou, nous dit-il encore, comme une réalité psychique abstraite. Comment mieux traduire l'analyse implicite dont dispose ici l'enfant ? Ne pose-t-il pas par là, avec les moyens qui sont les siens à son époque (et en une sorte d'équivalent du « langage intérieur » dont on a fait grand usage), le principe même de la formalisation incorporée ? En tout cas, refusant, comme il disait, « de dicter a priori des lois à l'enfant dessinateur » et cherchant avant tout « à comprendre la raison de celles qu'il s'impose à lui-même »<sup>7</sup>, Luquet est le seul à avoir énoncé, en dehors de Jean Gagnepain, que l'enfant commençait ici par l'abstrait et qu'il s'agissait pour lui, secondairement si je puis dire, de concrétiser au fur et à mesure en fonction de son expérience<sup>8</sup>.

On comprend que Luquet ait pu passer pour le tenant par excellence de la théorie dite de « l'homunculus » qui ne voit en l'enfant qu'un homme en réduction, un rudiment d'adulte : il affirmait finalement que, du point de vue qui a été jusqu'ici le nôtre, l'enfant est déjà un homme<sup>9</sup>, qu'il produit le monde, si cela se concrétise différemment par rapport à l'adulte. Le mécanisme psychique de l'enfant, écrivait-il, « est composé des mêmes rouages et mû par les mêmes ressorts que celui de l'adulte »<sup>10</sup>. Il est certain que, à ce niveau de l'analyse, tout comme pour le langage au premier plan de la théorie de la médiation, il n'y a plus d'enfant, pour reprendre l'expression de Jean Gagnepain : la question ne se pose même pas. Il ne peut donc y avoir à cet égard de dessin enfantin, pas plus qu'il n'y aura à strictement parler de langage enfantin et, ajoutera-t-on, de névrose infantile.

---

<sup>7</sup> . *Le dessin enfantin*, p. 153.

<sup>8</sup> . *id.* p. 179-181.

<sup>9</sup> . *ibid.* p. 178 et *les dessins d'un enfant*, p. 231-232.

<sup>10</sup> . *Les dessins d'un enfant*, p. 230 ; *Le dessin enfantin*, p. 176.

### 3. Dessin et imprégnation.

Je n'entre pas dans le détail de l'évolution du dessin de l'enfant telle que nous la proposent les psychogénétiens : on soulignera seulement que, de l'énumération graphique aux scènes composées, en passant par les juxtapositions d'éléments géométriques et leur inclusion progressive, on retrouve la même séquence développementale que celle proposée pour le langage, depuis le mot jusqu'à la phrase complexe. On ne s'en étonnera pas. En tout cas, le dessin traduit, pour les auteurs qui se sont penchés sur la question, une « incapacité synthétique » qui mérite d'être étudiée.

Cette incapacité synthétique prend son origine, nous dit Luquet, dans la difficulté, voire l'impuissance, de l'enfant à saisir les diverses relations dans le dessin et par exemple à apprécier les proportions, ou à faire valoir les notions de tangence et d'inclusion. Elle confère également au dessin, nous dit-il, une orientation tout à fait étonnante de certains détails. Et Luquet en fournit une explication : l'incapacité synthétique tiendrait au fait que chaque trait est ici dessiné pour lui-même. Ce n'est pas la capacité technique qui se trouve alors en jeu, mais autre chose, ce que nous interrogerons précisément sous l'angle de l'imprégnation et qui touche à la *composition* même du dessin.

La caractéristique essentielle du « réalisme intellectuel » de l'enfant résiderait dans le fait que pour lui le plus grand nombre, sinon la totalité des éléments de la réalisation garderait sa forme caractéristique, en quelque sorte, nous dit Luquet, « en soi », quelle que soit finalement la composition apparente<sup>11</sup>. Et il nous propose l'analyse d'un certain nombre de procédés utilisés par l'enfant qui manifestent en même temps indéniablement l'analyse technique dont il dispose.

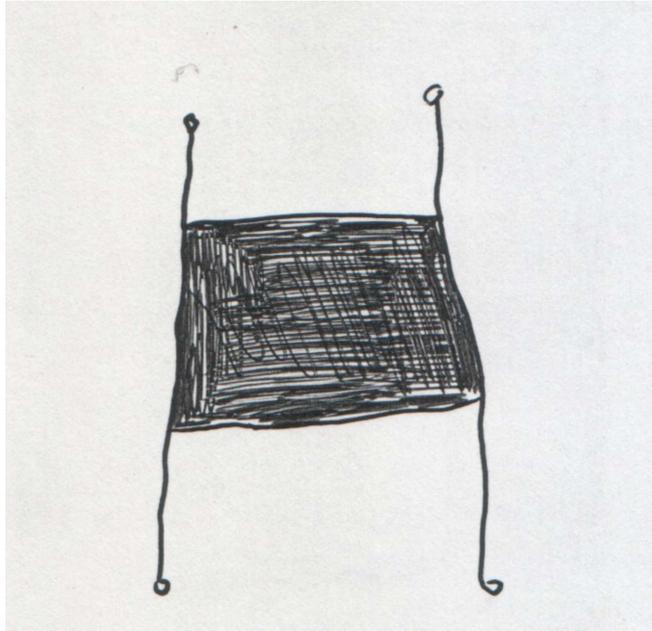
La *discontinuité* tient ainsi au fait que des détails que nous saisissons comme confondus ou qui se masquent les uns les autres se trouvent détachés dans le dessin de l'enfant.

La *transparence* constitue un autre procédé particulièrement fréquent : l'enfant figure dans le dessin des éléments qui ne devraient pas apparaître parce qu'ils se trouvent cachés par d'autres (le sommet de la tête sous le chapeau, par exemple).

---

<sup>11</sup> . *Le dessin enfantin*, p. 132.

De tous ces procédés, le *rabattement* est le plus original, nous dit-il : il consiste à rabattre les pieds des animaux ou des meubles de chaque côté de l'objet dessiné comme si des charnières le reliaient à lui (dessin 15).



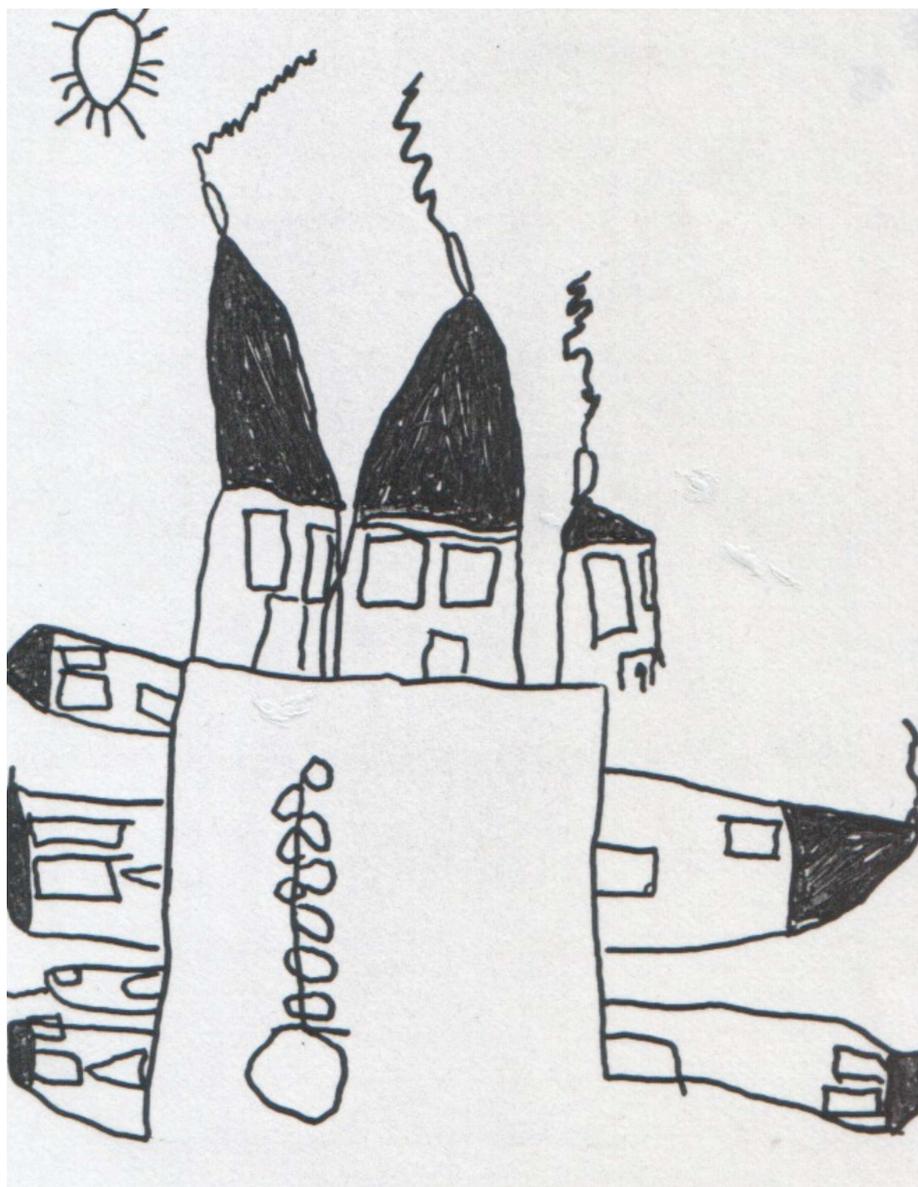
**Dessin 15**

Franck, 13 ans 1 mois. Limite déficiences mentales  
profonde et moyenne.  
La table.

Par conséquent, l'enfant ne fait pas qu'imiter; il ne copie pas ce qu'il est censé voir. Faisant figurer dans son dessin des éléments qui ne sont pas directement visibles, il analyse. On doit admettre qu'il abstrait et se donne ici la réalité à travers sa production. On peut d'ailleurs considérer que l'expression « réalisme intellectuel » vient connoter chez Luquet, non seulement une procédure d'abstraction qu'il évoque très explicitement, mais encore une autre forme d'intelligence que verbale, dès lors qu'il abandonne le qualificatif « logique » qu'il employait au tout début de ses recherches (il parlait au moment de sa thèse de « réalisme logique »).

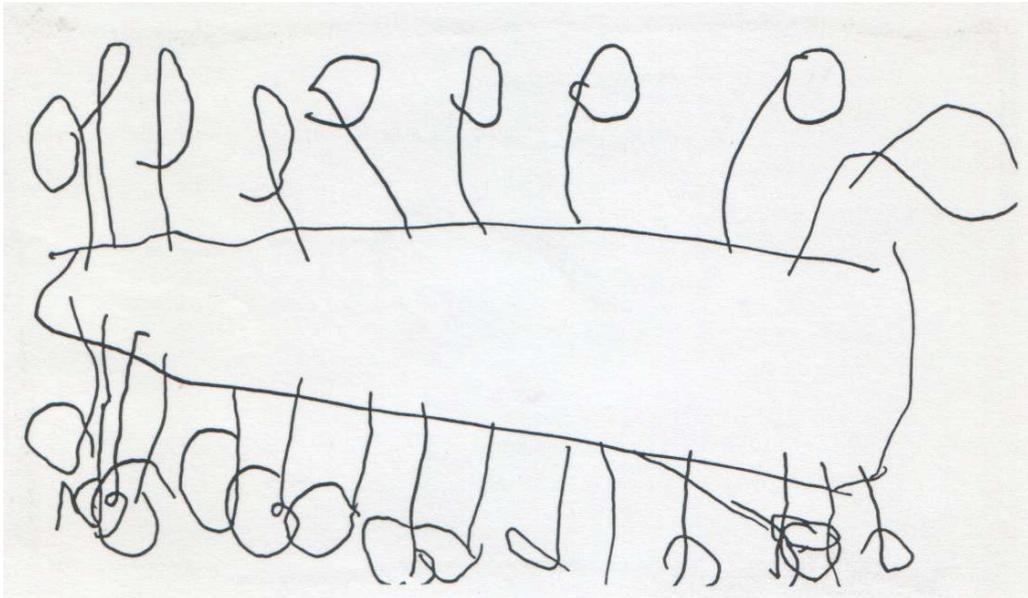
Avançons encore, pour l'instant toujours dans la trace de Luquet : l'enfant, nous dit-il, recourt simultanément à tous ces procédés. Il les cumule, n'offrant pas cette forme de cohérence qui en ferait un tout véritable, d'où la notion d'incapacité synthétique. Luquet traduit cette sorte d'addition par l'expression « changement de point de vue » : l'enfant

change sans arrêt de point de vue, juxtapose des procédés, de telle sorte que la relation de chacun des éléments à ce qui se donne comme une scène ne cesse de se modifier et n'offre pas le degré de cohérence attendu (dessins 16 à 18). Il n'y a pas *un* point de vue à partir duquel la réalisation s'ordonnerait en une réelle composition.



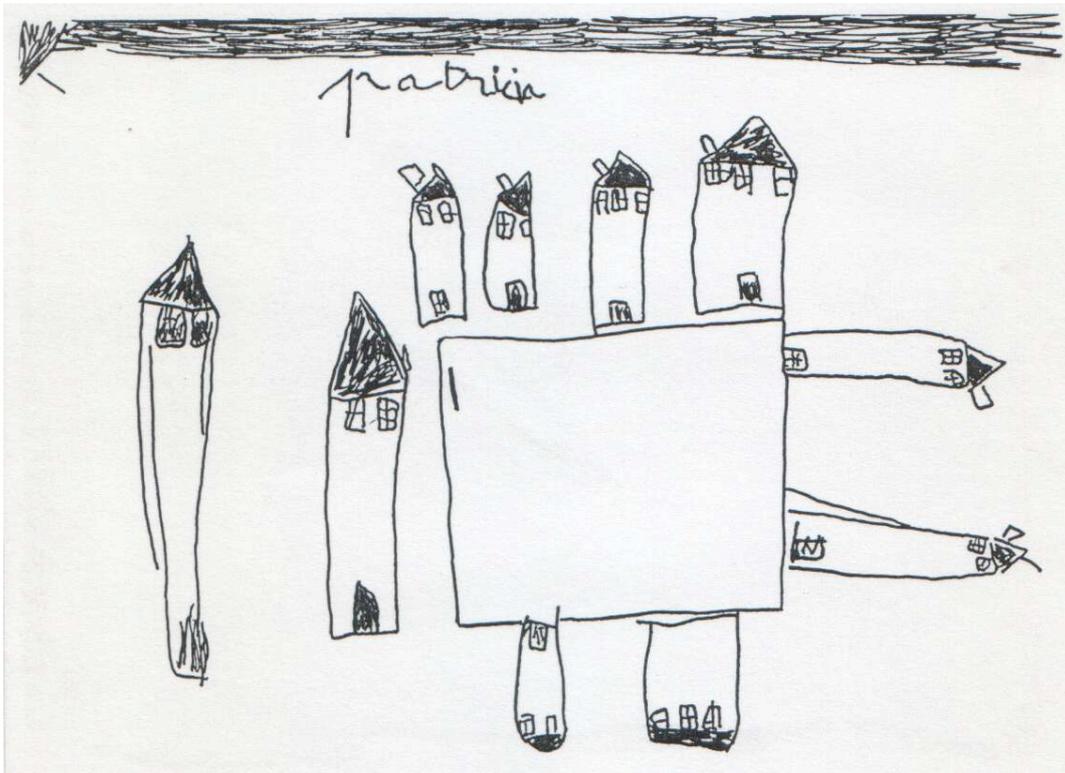
**Dessin 16**

Franck, 13 ans 1 mois. Limite déficiences mentales  
profonde et moyenne.  
La place du village.



**Dessin 17**

H... 12 ans 3 mois. Psychose déficitaire.  
La route (et les arbres qui la bordent).



**Dessin 18**

Patricia, 12 ans 7 mois. Psychose déficitaire.  
La place de l'église.

Là où pour Luquet le dessin de l'enfant se définit par l'absence de la perspective adulte, c'est-à-dire finalement d'un système de figuration géométrique dont nous avons hérité depuis la Renaissance, nous dirions quant à nous qu'il se signale par le défaut d'une mise en perspective. Si changement de point de vue il y a dans le dessin de l'enfant, c'est parce que les éléments qui le composent sont saisis, sinon comme des sortes d'absolus, comme des sortes d'en-soi, du moins sans lien véritable. Ils s'ajoutent en quelque sorte les uns aux autres, de la même manière que l'enfant juxtapose dans son récit les énoncés en les ponctuant de « et puis... et puis ».

Si le dessin de l'enfant traduit, tout comme le récit, l'impossibilité de l'enfant de fournir une composition où opèrent une certaine permanence malgré la diversité des éléments produits et, inversement, une relative variation malgré l'identité des éléments réalisés, c'est bien que la question se pose du principe d'identité qui va permettre de récapituler le dessin, durant sa réalisation, comme étant le *même* dessin au-delà des éléments produits. Derrière le dessin, comme derrière le récit, pour qu'un fil conducteur apparaisse, une problématique du même et de l'autre est requise, c'est-à-dire en fait un principe formel d'analyse, lequel principe ne concerne plus la technique, mais l'éthique. C'est donc la personne qui se trouve nécessitée et qui paraît bien ici faire défaut.

J'ajouterai que Luquet — toujours lui — a cherché à voir comment l'enfant réalise un récit graphique, c'est-à-dire un récit qui se soutient du dessin. Je n'entre pas dans le détail, et l'analyse qu'il propose est d'ailleurs à revoir, mais il distingue quatre grands types de narration graphique, dont deux seulement sont communs à l'enfant et à l'adulte<sup>12</sup>. Facilement, l'enfant réunit en un seul dessin des éléments appartenant à des moments différents. Ce type à juxtaposition diminue régulièrement, nous Luquet, jusqu'à 11 ans en même temps qu'augmente le type dit d'Épinal (commun avec l'adulte) où plusieurs dessins sont utilisés pour figurer chacun un moment de l'histoire. Ce n'est qu'à partir de 12 ans que se manifeste le type qu'il appelle « symbolique » où le sujet résume en une image bien choisie l'histoire (de la même manière ici qu'il faut attendre 11-12 ans pour que s'établisse le principe de la « nominalisation » du récit, c'est-à-dire la possibilité de conférer à l'histoire un titre la résumant).

---

<sup>12</sup> . Cf. la narration graphique,  *Journ. psych.*, 1924, 21, p. 182-218 et  *Le dessin enfantin*, ch. X.

Il manque effectivement à l'enfant une mise en perspective, à partir d'*un* point de vue véritable autorisant la coordination et la relativisation des éléments dessinés. Le dessin met donc en évidence, de la même façon que le récit oral, une inaptitude à la relation, comme le dit Jean Gagnepain ; il révèle l'absence de récapitulation, c'est-à-dire de capitalisation véritable.

De cette mise en perspective, qui fait ici défaut à l'enfant, l'arbitraire de la personne est au principe. Elle nécessite en effet la possibilité de s'absenter du devenir pour le structurer et l'ordonner. On peut dès lors avancer, en reprenant un vieux terme élaboré par la psychologie de l'enfant, que l'enfant demeure au niveau d'une *transduction* que nous opposerons en tous points à la *traduction* que seul autorise le déterminisme de la personne<sup>13</sup>.

On peut encore prendre pour preuve de cette absence de traduction chez l'enfant le fait suivant relaté d'abord par Luquet, toujours au niveau du dessin : alors que l'enfant tient absolument à ce que les dessins qu'on réalise pour lui soient constamment exécutés de la même façon (tout comme les récits, jusqu'à 7 ans environ : on ne doit aucunement en modifier les éléments, ni leur enchaînement), il refuse que l'adulte adopte son propre type en lui opposant un : « c'est pas comme cela que tu les fais ! » Il admet par conséquent qu'on puisse dessiner selon des « types » différents des siens, mais il exige la constance, c'est-à-dire la stricte répétition. Néanmoins, chose invraisemblable, souligne Luquet, lorsqu'il dessine pour quelqu'un d'autre, il adopte à cette occasion les types de cette personne au lieu des siens propres<sup>14</sup>.

C'est ce que fait finalement l'enfant à l'école, par exemple, où il dessine pour le maître ou la maîtresse autrement qu'il ne dessine chez lui. Se joue alors comme une « duplicité des types », écrit Luquet. En fait, nous pouvons comprendre que l'enfant, à ce niveau comme dans les autres domaines, pluralise : il ajoute sa façon de faire à celle de l'autre et cumule ainsi en lui des pratiques différentes. Il maintient des façons de faire

---

<sup>13</sup> . C'est à William Stern, le fameux créateur du Q.I., qu'on devrait ce terme de transduction qui sera ultérieurement repris par les grands psychologues de l'enfant et notamment par Piaget et Wallon. S'opposant à l'induction comme à la déduction, la transduction correspondrait à ce fonctionnement particulier de l'enfant qui le verrait passer toujours du singulier au singulier sans qu'il puisse aller au-delà. Liée à un manque de logique, elle rendrait compte de l'incapacité reconnue de l'enfant au récit (dont relèverait par ailleurs, pour les psychogénéticiens, la déduction...).

multiples : entre elles, cependant, pas d'interférence, autrement dit pas de restructuration. Il subit les contradictions, ou plus exactement les différences, et s'en imprègne ; il ne les transcende pas. Il ne peut en fin de compte faire de l'autre en lui.

---

<sup>14</sup> . *Le dessin enfantin*, p. 52-54.