Le geste devient parole chez les élèves en difficulté

Céline Vanhove Lion

▶ **To cite this version:**

Céline Vanhove Lion. Le geste devient parole chez les élèves en difficulté. Education. 2012. dumas-00742708

HAL Id: dumas-00742708

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00742708

Submitted on 18 Oct 2012

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.

Nord Pas de Calais

MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : VANHOVE-LION CELINE
SITE DE FORMATION : VALENCIENNES
SECTION :GROUPE B

Intitulé du séminaire de recherche : ARTS VISUELS
Intitulé du sujet de mémoire : Le geste devient parole chez les élèves en difficultés.
Nom et prénom du directeur de mémoire : BROU Benjamin

Direction
365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois

REMERCIEMENTS

Je tenais à remercier les psychomotriciennes du SESSAD (Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile) de Saint Amand les Eaux pour les conseils donnés lors de nos entretiens.

Je voulais remercier mademoiselle Hélène potifu, enseignante à l'IME (Institut Médico Educatif) de Saint Amand les Eaux pour le temps accordé à mes questions.

Je remercie la psychologue scolaire et l'enseignante de CLIS (Classe d'Inclusion Scolaire) de l'école Marcel Caby de Vieux-Condé qui m'a accueilli lors de mes stages et permise de mettre en place mes séances d'arts visuels.

Et enfin un grand merci à Monsieur Brou, mon Directeur de Mémoire pour les précieux conseils et le temps accordé pour la réalisation de ce mémoire.

Sommaire

Introduction 3

Première Partie :

La déficience intellectuelle : un obstacle aux apprentissages 7

Deuxième Partie :

L'évolution psychologique du dessin d'enfants 11

Troisième Partie :

Les arts visuels : une stimulation pour les élèves en difficultés 18

Conclusion 22

Sigles 25

Bibliographies 26

Annexes 27

INTRODUCTION :

Le dessin de l'enfant a fait l'objet d'innombrables recherches et publications. L'intérêt porté aux dessins des enfants est relativement récent. En 1905, S Levinstein (Kinderzeichungen) suggère que le dessin serait un mode expressif de l'enfant et en 1912, Georges Rouma, dans *le langage graphique chez l'enfant*, donne au dessin d'enfant une fonction de langage, initiant le développement de nombreuses recherches dans ce domaine. Selon Philippe Wallon dans *Le dessin de l'enfant* : « le dessin d'enfant apparaît au moment où l'enfant parvient à refermer sa main sur un objet et à la déplacer dans un plan ».

En 1927, paraît un livre sur le dessin des enfants : *le dessin enfantin* de Georges-Henri Luquet. Il avait remarqué les dessins de sa propre fille, et la manière dont ils se transformaient au cours du développement de l'enfant. Il est l'un des premiers à avoir observé et analysé l'évolution du dessin chez l'enfant. Sa méthode a permis de reconstituer l'évolution graphique de l'enfant et d'en dégager plusieurs phases :

- La première phase se situe vers 2 ans : l'enfant a une production graphique spontanée, il trace des lignes mais ne met pas encore ces lignes en rapport avec des objets.
- La deuxième phase est celle d'une intention représentative mais l'enfant n'a pas l'aptitude à le faire. Luquet parle de réalisme manqué.
- La troisième phase est celle du réalisme intellectuel : l'enfant vise à représenter tout ce qu'il sait de l'objet, des traits perçus ou non.
- La dernière phase est celle du réalisme visuel : l'enfant apprend à figurer ce qu'il voit.

Le dessin permet à ce dernier d'exprimer ce qu'il ne peut exprimer autrement. Il a de ce fait souvent été utilisé par les pédagogues pour analyser les sentiments des enfants. Il est clair que le dessin apparaît comme un instrument de communication au même titre que le langage. L'enfant l'utilise comme un langage, il exprime dans chacun de ses dessins ce

qu'il ressent à un moment donné de sa vie et dans des conditions particulières, familiales ou comportementales. Le dessin est indispensable à l'enfant tant qu'il ne maîtrise pas les autres moyens de communication notamment le langage.

En tant qu'assistante d'éducation dans une CLIS (Classe d'inclusion scolaire), j'occupe une place privilégiée notamment pour l'observation des élèves. La CLIS, créé en 1991, est une classe-dispositif dévolue à l'accueil à l'école primaire d'élèves en situation de handicap, qui nécessitent une scolarisation adaptée en milieu dit « ordinaire ».

Il existe quatre types de CLIS :

- La CLIS 1 (élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales. En font partie les troubles envahissants du développement ainsi que les troubles spécifiques du langage et de la parole) ;
- La CLIS 2 (élèves en situation de handicap auditif avec ou sans troubles associés) ;
- La CLIS 3 (élèves en situation de handicap visuel avec ou sans troubles associés) ;
- La CLIS 4 (élèves en situation de handicap moteur (dont font partie les troubles dyspraxiques) ou de pluri-handicap, avec ou sans troubles associés).

L'objectif de ces classes est de permettre à des élèves handicapés et exclusivement handicapés physiques, sensoriels ou mentaux de suivre totalement ou partiellement un cursus de scolarité ordinaire dans un établissement ordinaire. L'enseignant s'appuie sur les programmes de cycle 1, 2 et 3 de l'école primaire dans lesquels il puise des objectifs à viser pour chaque élève concernant les apprentissages. La scolarisation de l'élève de CLIS est élaborée par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées), notifiée par la CDA (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes handicapés) et mise en œuvre en équipe de suivi de scolarisation (ESS) regroupant tous les partenaires gravitant autour de l'élève : enseignant référent, parents,

enseignant, thérapeutes. Les parents ou représentants légaux de la personne handicapés restent les seuls à décider de la scolarité des enfants.

Je travaille dans une CLIS 1 et lors d'une séance de dessin libre des élèves m'ont remis leurs travaux. J'ai été interpellée par certains dessins notamment celui d'un élève âgé de 8 ans (cf. annexe 1). Il y avait à la fois un décalage entre les dessins des élèves de la classe mais aussi avec ceux d'élèves scolarisés dans une classe dite « normale ». Dans cette classe, l'évolution graphique est limitée mais beaucoup d'élèves ne maîtrisent pas correctement le langage et c'est au travers de leurs dessins qu'ils parvenaient le mieux à s'exprimer. Cette année, l'effectif de la classe est réduit, deux élèves sont intégrés à temps plein dans une classe de CM1 et CE2. Cela me permet donc d'accorder plus de temps à chaque élève.

Certains élèves présentent des pathologies qui relèvent de L'IME (Institut Médico Educatif) cependant les parents refusent que leur enfant intègre ces instituts car cela serait admettre le handicap. La loi cadre de février 2005 leur donne raison mais l'enseignant n'est pas toujours formé pour aider ces enfants, il travaille notamment les apprentissages fondamentaux comme les mathématiques et le français. Les arts visuels ne subissent pas un apprentissage adapté. Cependant certains élèves relèvent effectivement d'un établissement spécialisé mais les parents refusant leur intégration, ces élèves se retrouvent dans une classe spéciale regroupant des élèves ayant des difficultés différentes. Du fait de cette hétérogénéité des dysfonctionnements, l'enseignant ne peut apporter à tous l'aide suffisante. Or nous savons qu'avec certaine pathologie, il est difficile d'avoir une approche identique pour tous.

Au cours de mes recherches, notamment par mes rencontres avec les psychomotriciennes du SESSAD (Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile) de Saint Amand les Eaux, il s'est avéré que l'enfant présentant une déficience intellectuelle passe par différentes phases dans l'acquisition d'un apprentissage. Il doit vivre la situation pour ensuite la percevoir et enfin l'intégrée. Pour approfondir le sujet, j'ai lu un certain nombre d'ouvrages. Comme je l'ai déjà évoqué précédemment, les travaux effectués sur le

dessin d'enfants sont innombrables notamment sur la signification du dessin de l'enfant et les différentes analyses que l'on peut proposer. C'est à partir du Service Commun de la Documentation (SCD) de l'université d'Artois que j'ai entrepris mes recherches bibliographiques. J'ai par la suite utilisé la bibliographie située à la fin de chaque livre.

Cependant, j'ai rencontré des difficultés au sujet des arts visuels et des élèves en difficultés. Ils existent très peu d'ouvrages évoquant les arts visuels et les déficients intellectuels. Pour ma part, j'ai utilisé des ouvrages utilisés par les psychomotriciennes. De plus, je me suis rendue à l'IME de Saint Amand les Eaux pour rencontrer les enseignantes comme me l'a conseillé la psychologue scolaire de l'établissement dans lequel je travaille.

Les arts visuels et notamment le dessin permettrait d'aborder le langage entre autre. Ils stimuleraient les élèves présentant des difficultés notamment une déficience intellectuelle cependant l'hétérogénéité des difficultés ne permet pas de les aborder. De plus, les arts visuels étant peu travaillé en CLIS, les élèves ne se familiarisent pas avec la culture artistique.

Je me suis donc interrogée sur les liens qu'entretiennent le geste et la parole chez les élèves en difficultés. J'ai travaillé sur l'hypothèse que les arts visuels stimulaient les enfants présentant des dysfonctionnements cognitifs. C'est pourquoi nous évoquerons dans une première partie la déficience intellectuelle, nous verrons aussi dans cette partie de quelle manière la déficience intellectuelle constitue un obstacle aux apprentissages scolaires. Puis dans une deuxième partie nous étudierons l'évolution des différents tests et je m'attarderai sur le test du bonhomme de Florence Goodenough qui utilise le dessin pour confirmer un diagnostic. Enfin dans une troisième partie, je m'efforcerai de montrer comment j'ai utilisé les arts visuels pour stimuler les élèves ayant des dysfonctionnements cognitifs.

I. La déficience intellectuelle : un obstacle aux apprentissages

A) La déficience intellectuelle :

L'OMS (Organisation mondiale de la santé) définit le retard intellectuel comme un « arrêt du développement mental ou un développement mental incomplet, caractérisé par une insuffisance des facultés et du niveau global d'intelligence, notamment au niveau des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des performances sociales ». La déficience intellectuelle se définit donc comme une diminution du fonctionnement de l'individu notamment dans deux domaines : l'intelligence et le comportement adaptatif. Selon le docteur Pannetier [1], le terme intelligence représente « la faculté de comprendre et de saisir par la pensée le monde et les concepts qui nous entourent de même que les fonctions mentales qui permettent cette connaissance ». Le comportement adaptatif, quant à lui, fait référence à l'ensemble des réactions face au milieu individu environnant qui l'entoure.

Le retard mental est fixé par la mesure du quotient intellectuel communément appelé QI. Il s'agit : « d'une mesure de comparaison des performances d'un sujet face à une épreuve particulière, dans une situation standardisée, aux performances moyennes de sujets du même âge dans une situation identique ». On ne peut pas quantifier ni mesurer l'intelligence cependant l'individu, depuis sa naissance, à développer des compétences, des acquisitions et c'est le volume de ces acquisitions déjà réalisées qui seront évaluées au moment du test.

Le quotient intellectuel n'est pas une valeur absolue puisque celui-ci peut varier. En effet, il faut d'abord s'assurer que l'enfant ou l'adulte subissant ces tests ne souffrent pas de problèmes pouvant nuire à la bonne réalisation des différentes épreuves. Ces tests sont réalisés dans des conditions particulières qui peuvent perturber l'enfant. Enfin, ces tests dépendent aussi de la collaboration du sujet testé.

1PANNETIER E, 2009,*Comprendre et prévenir la déficience intellectuelle,* Québec, Editions Multimondes.

La déficience intellectuelle doit apparaître avant les 18 ans de l'enfant ainsi des maladies tels que Alzheimer ou des maladies entrainant une dégénérescence du cerveau à l'âge adulte peuvent être écartées. Du fait du développement constant du cerveau de l'enfant durant les trois premières années de vie, on parlera d'un retard global de développement jusqu'à pouvoir reconnaître les limites intellectuelles et fonctionnelles de l'enfant. Néanmoins, plus la déficience intellectuelle est profonde, plus la reconnaissance sera précoce. Dans les trois premières années de sa vie, le développement psychomoteur de l'enfant est important. De plus, la période de 3-4 ans à 7-8 ans est à la fois la période des apprentissages essentiels de base et celle de l'intégration progressive sur le plan social.

Les tests d'évaluation intellectuelle ont pour objectif de situer un individu dans l'ensemble de la population dont il est issu, selon son âge. Le quotient intellectuel moyen de la population est de 100. Pour qu'une personne soit reconnue déficiente intellectuelle, il faut que son quotient intellectuel soit inférieur à 70, ce qui représente environ 2,3% de la population. Cependant, il est intéressant de constater qu'il y a autant de personne ayant un quotient intellectuel supérieur à 100 que de personne ayant un quotient intellectuel inférieur à 100. Néanmoins, ces personnes ne sont pas considérées comme présentant une déficience intellectuelle.

La mesure du quotient intellectuel permet de distinguer quatre niveaux de déficience : pour qu'une personne soit reconnue déficiente intellectuelle légère, il faut qu'elle présente un quotient intellectuel compris entre 55 et 70. Pour qu'elle soit reconnue déficiente intellectuelle moyenne, elle doit avoir un quotient intellectuel entre 40 et 55, un quotient intellectuel entre 25 et 40 évoque une déficience intellectuel sévère et enfin la déficience profonde concerne les personnes ayant un quotient intellectuel inférieur à 25.

La déficience légère est la plus répandue dans la population, elle se retrouve dans 85% des cas présentant une déficience. La déficience moyenne et sévère représente 10% et 3% de l'ensemble des personnes ayant une déficience intellectuelle et seulement 2% des déficients ont une déficience profonde.

Les causes de la déficience intellectuelle sont variées et dans 40% des cas en moyenne, elles sont inconnues. Pour René Zazzo[2] : « la débilité mentale est une insuffisance intellectuelle d'origine biologique, hérédité ou accident précoce et donc irréversible, compatible avec l'acquisition d'apprentissages scolaires de base, mais ne permettant pas d'atteindre un minimum intellectuel exigé par l'école ». Il évoque une transmission héréditaire par l'intermédiaire des gênes, c'est-à-dire de la mère au fils ou du père au fils. Dès sa conception, l'enfant est affecté de caractéristiques biologiques qui ne lui permettront qu'un développement intellectuel limité. Zazzo[3] évoque « des lésions ou des troubles fonctionnels graves sur le système nerveux central du jeune enfant à la base fonctionnant correctement ce qui peut entrainer un dysfonctionnement du développement intellectuel ». Il me paraît important d'ajouter comme cause le milieu environnemental dans lequel l'enfant évolue. En effet, l'enfant apprend d'abord de sa famille. Dès sa naissance, l'entourage de l'enfant apporte différentes stimulations physiques et sensorielles indispensable au développement de celui-ci. Toutes ces causes peuvent interagir entre elles.

B) Les conséquences de la déficience intellectuelle sur les apprentissages scolaires

Les enfants présentant une déficience intellectuelle rencontrent des difficultés dès le plus jeune âge ce qui entrainent des difficultés au niveau des apprentissages scolaires. Les premiers apprentissages scolaires se basent sur des exercices psychomoteurs. L'évolution psychomotrice de l'enfant conditionne les apprentissages d'écriture, de lecture et de dictée. Selon Marie de Maistre[4] : « La découverte du corps est la première étape de la longue évolution qui aboutira à la représentation de soi, cette représentation du moi implique la conscience réfléchie ». L'individu doit pouvoir se considérer comme un objet et prendre conscience des limites de son corps. Ainsi, il pourra se situer dans l'espace et à partir de là, utiliser des points de repères : haut-bas, devant-derrière, droite-gauche.

2 ZAZZO.R, 1960*, Une recherche d'équipe sur la débilité mentale,* Enfance, n°4-5, p335 à 364

3 Idid, page 8

4 *DE MAISTRE.M, 1970, Déficience mentale et langage,* Lyon, Editions Robert.

En comparaison avec une personne dite « normale », le déficient intellectuel ne parvient pas à fixer ces repères soit parce qu'il n'a pas pu l'établir avec son espace corporel soit parce qu'il ne parvient pas à fixer ce système de repères aux objets extérieurs. L'enfant ne parvient pas à structurer parfaitement son corps d'où des difficultés à élaborer le schéma corporel, et à travers lui, l'espace environnant. Cela va avoir pour conséquence une incompréhension des termes du langage en lien avec l'espace.

Les apprentissages scolaires vont être difficiles notamment dans l'acquisition de la lecture, l'écriture ou encore le calcul qui utilisent des structurations abstraites. L'enfant comprend des situations et non des mots. De plus, le déficient intellectuel rencontre des difficultés de par son retard de langage. En effet, l'enfant qui ne réussit pas à se faire comprendre d'autrui va rester confiner dans un environnement qui le rassure : la famille. Il n'a pas besoin d'un langage élaboré, ses proches le comprennent sans qu'il soit obligé de parler. Cependant, les troubles du langage et notamment le retard de langage va à l'encontre du développement de la personnalité en maintenant l'enfant sous la dépendance d'autrui. Ces troubles réduisent de plus le développement intellectuel et donc l'accès à la culture et à l'école.

Pour H Wallon, « il y a un parallélisme étroit entre le développement des fonctions motrices du mouvement, de l'action et le développement des fonctions motrices ». Les enfants présentant une déficience légère ont des fonctions perceptivo-motrices en retard de manière plus ou moins importantes par rapport aux fonctions motrices élémentaires. Ce retard s'accentue avec l'âge, on parle d'hétérochromie du développement.

Les enfants dits « normaux » peuvent aussi rencontrer des difficultés comme la dysgraphie, la dyslexie, la dyscalculie mais ces difficultés sont indégniable chez le déficient mental. Il ne parvient pas seul à surmonter son handicap.

Il est difficile pour lui de fixer son attention, il ne maîtrise pas toujours son propre corps. Pour pouvoir utiliser les moyens de l'expression graphique, l'enfant doit être capable de se souvenir et de transcrire dans un sens bien défini, de gauche à droite. L'expression graphique et l'écriture sont des exercices psycho-moteurs mais aussi « de préhension, de pression et de coordination ». Tous les enfants présentant une déficience ne présentent pas obligatoirement tous les dysfonctionnements cités précédemment. Pour

certains élèves, la déficience est légère et elle permet une scolarisation dans une classe spéciale mais dans une école normale. Des adaptations s'avèrent néanmoins nécessaire.

L'exigence scolaire est à l'origine de la création des différents tests d'intelligence. L'enseignement est effectué par le système scolaire, ce dernier doit fournir les compétences et les connaissances nécessaires. Il doit assurer le soutien aux élèves en difficultés depuis la loi d'orientation de 1975. Celle-ci est renforcée par la loi cadre de février 2005. Cette loi repose sur des dispositions de droits communs, c'est l'accès aux droits pour tous. Elle vise à faire que les droits communs (le droit à l'école, à la santé, au sport entre autre) entrent dans la réalité des personnes handicapées de la naissance à la mort. Elle donne pour la première fois une définition juridique du handicap comme le handicap psychique, cognitif, polyhandicap. Elle offre aussi une définition du handicap : « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé »

Les finalités de cette loi sont de garantir effectivement l'accès à l'école pour tous et permettre la réussite de tous les élèves, sans discrimination aucune, au sein d'un même service d'éducation. Cette loi permet donc à des élèves en cas de refus des parents d'une intégration d'accéder à l'école proche de chez lui. Cependant, les enseignants ne sont pas toujours formés pour faire face aux différentes pathologies.

II. L'évolution psychologique du dessin

A) Caractéristiques psychologiques du développement du dessin d'enfants

L'évolution de la place de l'enfant dans la société mais aussi l'intérêt porté à l'évolution de l'enfant ont donné au dessin enfantin une place privilégiée. Le dessin est

souvent l'une des premières formes d'expression de l'enfant. Il permet à ce dernier de s'exprimer. Il a de ce fait souvent été utilisé par les pédagogues et les psychologues pour analyser les sentiments des enfants.

Souvent l'enfant a découvert de manière fortuite qu'il peut laisser une trace par l'intermédiaire de ces doigts, puis l'enfant va apprendre à utiliser le crayon et la permanence du tracé va l'inciter à observer l'effet du geste sur la forme. Le dessin est donc une trace, celle laissée par le déplacement de la main sur un support. Elle peut être conservée longtemps.

A l'âge de 7 mois, l'enfant parvient à saisir à pleine main un objet. Dès qu'un enfant est capable de tenir fermement un objet produisant une marque sur du papier ou tout autre support, il est capable de produire des tracés. La production graphique de l'enfant s'enrichit compte tenu de la maturation psychomotrice, intellectuelle. Selon Philippe Greig dans son ouvrage intitulé *L'enfant et son dessin* : « le gribouillage n'est pas simplement un crayonnage sans ordre ni méthode, il reflète la progressive maturation de l'enfant et l'évolution de ses moyens, tant moteurs que psychologiques ».

Vers 2 ans, selon Lowenfeld (1957) l'enfant prend conscience de la relation entre son mouvement et la trace qu'il produit. A partir de là, il va se livrer à une « manipulation graphique » c'est-à-dire qu'il saura guider sa main et produire des figures fermées. Comme le dit Luquet (1927), l'enfant prend conscience de son pouvoir.

Vers 3 ans, les tracés vont représenter quelque chose : c'est ce que Luquet appelle le réalisme fortuit. En effet, l'enfant découvre la ressemblance entre la trace qu'il a faite et les images qu'il regarde. Au début, cette ressemblance est fortuite puis il va chercher à la reproduire mais cette fois intentionnellement. Le trait de l'enfant va s'affirmer, il sera plus attentif aux détails afin de donner plus de ressemblance à ce qu'il a produit permettant une représentation intentionnelle.

C'est plus précisément entre 4 et 12 ans que l'enfant surprend par la diversité des thèmes et des productions, par sa capacité d'expression, tant dans la forme que dans le

choix des sujets et des couleurs. L'enfant dessine ce qu'il veut exprimer. L'évolution du graphisme est moins sensible vers 8 et 12 ans.

Le dessin de l'enfant évolue et souvent à sa demande, l'adulte est tenté d'intervenir ne serait-ce qu'en précisant ou en rectifiant un trait. Parfois l'entourage guide l'enfant d'une manière plus approfondie. On assiste ainsi à l'évolution vers un dessin plus « mature » qui se poursuivra à l'âge adulte. Le contexte dans lequel l'enfant réalise son dessin joue un rôle important, plusieurs variables peuvent intervenir et il est difficile de toutes les identifier. Chaque dessin représente un instant de la vie de l'enfant. En même temps qu'il dessine, le jeune enfant se parle souvent à lui-même, prenant la forme d'un dialogue entre son geste et son esprit. Un dialogue peut aussi se mettre en place entre l'enfant et l'observateur. A contrario, l'enfant peut aussi rester muet et être totalement absorber par sa tâche et laisser l'observateur en dehors de son activité.

Par le dessin, l'enfant peut exprimer ce qu'il ressent, mais certains thèmes sont plus propices à certaines expressions, surtout si l'enfant le choisit lui-même. Le dessin d'enfant est essentiellement symbolique. Chaque élément est porteur de signification, il résume à lui seul une réalité parfois complexe. Pour les psychologues, le dessin est un outil privilégié de communication et d'observation. Le dessin s'atténue à l'adolescence, quand d'autres moyens d'expression et de communication sont maîtrisés, le langage en particulier.

Le dessin permet aussi d'élaborer un diagnostic en psychothérapie. Les enfants souffrant d'un retard mental montrent une grande pauvreté de dessin avec « des stéréotypies, des bizarreries, voire des monstruosités ». Il faut néanmoins faire attention, on ne peut considérer un mauvais dessin comme un élément diagnostic à lui seul, même sur un simple retard de développement. Selon Widlocher (1965) : « les facteurs qui déterminent cette évolution sont si nombreux qu'on ne saurait incriminer un déficit intellectuel avant d'avoir éliminé un retard de maturation psychomotrice, un trouble du schéma corporel, une perturbation affective ».

Des tests ont été construits pour déceler les perturbations émotionnelles à partir du dessin du personnage notamment (par Naglieri en 1988). L'arriération mentale est probablement le domaine où le dessin a été le plus étudié, dans le but de dépister

facilement et rapidement les troubles de développement dans une population scolaire. Cependant seul le dessin n'est pas suffisant pour poser un diagnostic, il vient le confirmer.

Pour les difficultés d'apprentissage, le dessin a un rôle pédagogique certain : l'activité de dessin à l'école permet à l'enfant une coordination œil-main et encourage l'expression personnelle (en particulier des émotions), la fixation de l'attention, l'exécution d'une tâche, le contrôle de l'hyperactivité entre autre.

De nombreux tests ont été mis en place. J'ai choisi de m'intéresser au test du bonhomme car c'est par le dessin d'un bonhomme que j'ai observé des particularités sur les dessins effectués par les élèves de la CLIS (Classe d'Inclusion Scolaire) dans laquelle j'ai effectué mes stages. Puis ce test utilise le dessin. Ils permettent de s'intéresser à la maturation intellectuelle de l'enfant car ses tests sont étroitement liés aux différents stades du développement graphique.

B) Le test du bonhomme

Le test le plus connu et qui est encore utilisé par les psychologues et psychomotriciennes à la suite d'un bilan est le test de Florence Goodenough. C'est en 1926 qu'elle publie la technique et le barème de cotation du *Drawing a Man Test,* c'est-à-dire « dessin du bonhomme ». Il permet d'évaluer le développement psychique et affectif des enfants à l'aide d'une grille de cotation (cf. annexe 2) mais aussi de multiples facteurs liés à la socialisation de l'enfant et à son affectivité. Ce test peut être mis en place pour des enfants de trois à treize ans et demi d'âge mental, il pourrait même être applicable à des adultes. Dans ce test, Florence Goodenough[5] décompose la représentation du personnage en 51 items. Ces items reprennent les différents éléments du personnage par exemple si un bonhomme est reconnaissable ou non, s'il y a une tête, des yeux, des jambes, des bras, si les doigts sont présents sur les deux mains ou sur une seul main, si l'enfant s'est appliqué ou non. L'esthétisme du dessin n'est pas jugé. Un point est attribué à chaque élément

5 Goodenough.F, 1957, *L'intelligence d'après le dessin*, Paris, Presse Universitaire de France.

représenté correctement. Un total est fait pour chaque sujet testé. Chaque item a un caractère particulier pour permettre de classer les sujets en ordre croissant de performance.

L'avantage de ces tests de dessin est de permettre une évaluation rapide en utilisant une activité qui plaît à l'enfant. Ce test est simple à appliquer puisqu'il suffit d'utiliser une feuille blanche et un crayon noir. La consigne est simple et peut être comprise par tous. De plus, elle peut être exprimée de nouveau si l'enfant le demande : « dessine un bonhomme ». Ensuite le codage effectué par la psychologue doit être respecté et il ne laisse pas de place à l'interprétation. Les demi-points n'existent pas. Enfin, le calcul du quotient intellectuel doit se faire de façon précise et simple : un point est accordé par élément présent sur le bonhomme. Les résultats inférieurs de ce test peuvent s'expliquer soit par des difficultés motrices, soit par des troubles affectifs.

La psychologue Florence Goodenough[6] a mis en lumière 6 stades du dessin :

- Le tracé des lignes est incohérent mais l'enfant annonce à l'avance ce qu'il va dessiner ;
- Le stade têtard
- Le stade de transition : les éléments se complètent et s'enrichissent progressivement ;
- Le corps vu de face est complet ;
- Le stade de transition entre la face et le profil ;
- Le profil.

Le bonhomme représente dans la majorité des cas l'enfant lui-même ou les personnes de son entourage. Les détails présents sur le dessin renseignent sur l'enfant : les grands yeux évoquent la curiosité, l'ouverture de l'enfant. De petits yeux veulent peut être dire que l'enfant préfère ne pas voir la réalité qui l'entoure. La bouche renseigne sur la

6 Ibid, page14

capacité de l'enfant à verbaliser ses émotions. Habituellement dans les dessins, les cheveux recouvrent les oreilles et n'apparaissent pas sur le dessin cependant lorsqu'elles apparaissent cela peut signifier que l'enfant est attentif. La position des bras joue aussi un rôle dans le dessin par exemple si les bras sont dirigés vers le haut c'est que l'enfant veut être entendu ou vers le haut c'est qu'il veut qu'on le laisse tranquille, et celle des pieds est aussi importante dans le décodage du bonhomme.

De plus, les différents détails du dessin sont notés et chiffrés mais ce dernier a aussi permis une étude de sa place dans la page, sa taille, la finesse ou l'épaisseur des traits, l'existence de hachures, surcharges, reprises ou estompage entre autre : l'énorme bonhomme recouvrant la majeure partie de la page peut traduire un phénomène de surestimation ou le tout petit bonhomme de l'anxiété ou de l'inhibition par exemple.

L'étude du dessin du bonhomme ne se limite donc pas une échelle de maturation mentale, il peut faire apparaître des troubles neurologiques, névrotiques, psychotiques. Ces différents troubles seront confirmés par les autres tests : un très mauvais bonhomme montre des troubles importants. Néanmoins, la réalisation d'un bonhomme très correcte n'est pas toujours un signe d'un équilibre psychique normal. L'intérêt de ce test est de pouvoir le renouveler à intervalles réguliers sans inconvénients et d'évaluer l'évolution de la maturation intellectuelle.

L'utilisation du bonhomme a aussi été abordée en 1949 par Karen Machover en publiant le *H.F.D test (Human Figure Drawing)*. Il ne faut plus réaliser un bonhomme mais le dessin d'une personne puis celui du sexe opposé.

Ce test sera complété par la suite notamment par Jacqueline Royer en 1977 qui va non plus utiliser le crayon noir mais au contraire, elle va ajouter des sept couleurs en plus de la couleur moire. Ce test sera à la fois un test d'intelligence et un test de personnalité. Les couleurs utilisées par l'enfant vont révéler les différentes émotions ressenties par l'enfant.

Chaque couleur a une signification distincte, une symbolique. Les combinaisons de couleurs ont aussi leur signification propre :

- Le rouge est la première couleur que l'enfant apprend à distinguer, elle révèle l'énergie de l'enfant. C'est également la couleur de l'agressivité, la colère et l'angoisse. Cette couleur très présente dans le dessin peut être annonciatrice de crise.

- Le jaune est synonyme de connaissance, de curiosité et de joie de vivre. Dans un dessin, elle montre l'expressivité d'un enfant.

- L'orange exprime un besoin de contact social, c'est un signe d'esprit d'équipe et de compétitivité.

- Le bleu est la dernière couleur que l'enfant apprend à distinguer, c'est la paix, l'harmonie, la tranquillité. L'enfant qui utilise beaucoup de bleu dans son dessin est introverti qui n'aime pas être bousculé.

- Le vert reflète la curiosité, la connaissance et le bien-être. L'enfant qui l'utilise est souvent intuitif et plus mature que la moyenne, même s'il est sensible. Lorsqu'il est trop utilisé, il peut mettre en avant un égo trop fort.

- Le rose est signe de douceur et de tendresse. L'enfant aime les choses agréables et faciles.

- Le brun fait référence à la sécurité, la stabilité, il est souvent patient et minutieux. Il est plus calme et minutieux.

- Le noir renvoie à l'inconscient, à l'invisible et pas nécessairement aux mauvaises pensées. L'enfant qui l'utilise beaucoup se fait confiance et il n'a pas peur de l'avenir. Mais le noir peut aussi vouloir signifier que l'enfant a des secrets.

D'autres tests, plus largement employés, font appel au dessin de la personne humaine et étudient la personnalité des enfants, c'est le cas du test de la famille de Porot en 1952 ou encore du *H.T.P Test* ou le *Home, Tree, Person Test* de Buck (élève de Florence Goodenough). Il fait appel non seulement à la personne humaine mais encore à deux objets particuliers : l'arbre et la maison.

Ces tests ont été élaborés par des professionnels de la psychologie, ils doivent être mis en place dans des conditions particulières nécessitant une certaine technique. C'est pourquoi ces tests sont utilisés par les psychologues eux-mêmes. Cependant au cours de séances libres de dessin, l'enseignant peut observer sur certains dessins des caractéristiques qui peuvent l'amener éventuellement à en discuter avec le psychologue scolaire de l'établissement dans lequel, il travaille.

III. Les arts visuels : une stimulation pour les élèves en difficultés.

a). Regard sur les programmes de l'école

Les arts visuels occupent une place dans les programmes de l'école aussi bien en maternelle qu'en élémentaire. « La sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par des références culturelles liées à l'histoire des arts. Ces activités s'accompagnent de l'usage d'un vocabulaire précis qui permet aux élèves d'exprimer leurs sensations, leurs émotions, leurs préférences et leurs goûts ».

« Les arts visuels regroupent les arts plastiques, le cinéma, la photographie, le design, les arts numériques. Selon les programmes 2008 et le socle commun de compétences et de connaissances, l'enseignement des arts visuels s'appuient sur une pratique régulière et diversifiée de l'expression plastique, du dessin et la réalisation d'images fixes et mobiles. Il mobilise des techniques traditionnelles (peinture, dessin) ou plus contemporaine (photographie numérique, cinéma, vidéo, infographie) et propose des procédures simples mais combinées (recouvrement, tracés, collage/ montage). Les élèves sont conduits à exprimer ce qu'ils perçoivent, à imaginer et évoquer leurs projets et leurs réalisations en utilisant un vocabulaire approprié. S'exprimer par l'écriture, le dessin, la peinture, le volume est une des compétences attendues au palier 1 du socle commun. »

Comme je l'ai précisé précédemment, la CLIS (Classe d'Inclusion Scolaire) fait partie intégrante de l'école et elle doit suivre les programmes de l'école primaire. Les arts visuels font parties de ces programmes et doivent être enseignés comme les autres matières. La majorité des notions des différentes matières subissent des adaptations. Un travail différencié permet aux élèves de travail une notion commune. Cependant, les pathologies sont très hétérogènes et malheureusement certains élèves ayant des pathologies plus importantes ne sont pas pris correctement en compte.

Les enfants présentant une déficience moyenne ou légère sont scolarisés en CLIS, ils reçoivent un enseignement spécial. L'objectif de certaine classe est d'améliorer le comportement général de l'enfant en vue d'une réinsertion sociale. Cette éducation spéciale doit se mettre en place rapidement, la déficience doit être détectée dès l'école maternelle. Les CLIS regroupent souvent des enfants d'âges et de niveaux très différents ce qui posent des problèmes variables.

Selon certaines études, les déficients légers ou moyens peuvent parvenir à lire et à écrire, tout dépend des problèmes « neuro-perceptivo-moteurs ». Néanmoins, ils parviennent vite aux limites de leurs possibilités. C'est pourquoi il est vain de vouloir imposer à ces élèves le même programme qu'à des élèves dits « normaux ». L'objectif de

l'école est de permettre aux élèves de s'intégrer dans la société cependant pour ces élèves leurs connaissances resteront limiter.

Les psychomotriciennes que j'ai rencontrées ont insisté sur le fait que pour des enfants présentant une déficience intellectuelle, l'éducation psychomotrice, intégrée dans un ensemble éducatif, est importante pour la valorisation de l'enfant :

- Elle conditionne l'apprentissage et l'utilisation des moyens d'expression (expression verbale comme l'expression graphique) ;

- Elle permet d'améliorer le comportement général ;
- Elle favorise l'épanouissement de l'enfant dans certains domaines (activités sportives, apprentissages professionnels).

B). Le dessin et l'expression

Comme je l'ai abordé précédemment, les multiples caractéristiques mentales de l'enfant présentant une déficience mentale ont été entre autre répertoriés par le biais du dessin. En 1913, le professeur Pfister préconise, pour la première fois, l'utilisation du dessin dans un but thérapeutique. Pour l'élaboration de mes séances, j'ai suivi les conseils des psychomotriciennes. Ces dernières ont fortement insisté sur le fait que pour les élèves présentant une déficience intellectuelle comme c'est le cas pour plusieurs élèves dans la classe dans laquelle j'ai réalisé mon stage, les enseignements « ordinaires » ne sont pas adaptés à ces derniers. En effet, deux de ces élèves relèvent de l'IME (Institut Médico Educatif) cependant pour une élève, cette intégration se fera à la rentrée de septembre, faute de place dans l'institut, pour l'autre, les parents refusent l'intégration dans cet institut ne reconnaissant pas l'ampleur du handicap de leur enfant.

Les arts visuels font partis des programmes de l'école et doivent donc être travaillés au même titre que les mathématiques et le français. De plus, les exercices psychomoteurs sont à la fois la base des apprentissages et sont primordiaux pour des élèves ayant une déficience intellectuelle. C'est pourquoi suite à mes recherches, mes entretiens et aux différentes lectures que j'ai pu faire, il m'est apparu intéressant d'utiliser les arts visuels et

notamment le dessin pour aborder une notion importante pour ces élèves : le schéma corporel. Le dessin m'a permis à la fois d'établir une dialogue avec les enfants (la communication verbale étant possible avec ces enfants) mais aussi de travailler le schéma corporel.

La connaissance et la représentation sont très importantes dans la relation du MOI et de l'environnement extérieur. Selon H. Wallon, c'est « un élément de base indispensable à la construction de sa personnalité par l'enfant, c'est la représentation plus ou moins globale, plus ou moins spécifique et différenciée qu'il a de son propre corps ». La conscience de son corps propre est liée à l'éducation psychomotrice. Les élèves présentant une déficience intellectuelle passent par plusieurs phases avant d'intégrer un apprentissage.

C'est pourquoi, j'ai donc mis en place une première séance durant laquelle les élèves devaient travailler sur le schéma corporel. De grandes feuilles avaient été accrochées au tableau afin que celles-ci soient placées à la hauteur des enfants. Cet exercice a été effectué avec les élèves de la classe car tous présentes des lacunes dans le schéma corporel à différent niveau. C'est pour cela que les élèves ne pouvaient observer le dessin de leurs camarades. J'ai commencé l'activité en demandant aux élèves de dessiner leur autoportrait. Les résultats étaient très différents. J'avais, de plus, installé des instruments scripteurs différents : des craies de couleurs différents, des pinceaux avec de la peinture de couleurs différents, crayons gras, crayons de couleurs.

Pour certains élèves, les éléments principaux étaient présents. Pour les élèves ayant un retard de langage, une déficience intellectuelle et une hyperactivité, les autoportraits étaient limités. On avait bien une forme ronde pour la tête, deux points pour les yeux et un trait pour la bouche. Pour l'un d'entre eux, des traits verticaux sur la tête représentaient les cheveux. Connaissant les élèves et ayant déjà eu des dessins, je connaissais le niveau de certains. J'avais prévu un certain nombre de miroirs : des miroirs individuels pour quatre élèves et un grand miroir pour les cinq autres élèves restant auquel ils accédaient chacun leurs tours.

Une fois les autoportraits effectués, je présentais aux élèves les glaces et il essayait de retrouver sur leur visage ce qui avait été dessiné et ce qu'il manquait. Il pouvait ensuite

compléter leur autoportrait. Les élèves devaient me dire ce qu'il voyait : les yeux, le nez, la bouche, les oreilles et les sourcils étaient cités.

Cette séance a servi de support pour une autre séance. Certains élèves s'exprimaient avec des difficultés. J'ai donc travaillé à partir des autoportraits les différentes expressions qu'ils pouvaient ressentir. Toujours en utilisant le miroir, les élèves devaient mimer des expressions différentes : la joie, la tristesse, la colère, la fatigue. Ces expressions sont celles que je retrouvais le plus dans la classe. Sur le même principe que l'autoportrait, les élèves devaient se représenter avec ces expressions mais cette fois sur une feuille A4. Ce fut un exercice assez difficile puisque le problème du schéma corporel n'avait pas été assimilé par tous et les expressions étaient difficiles à représenter. Ces dessins ont permis à la fois le dialogue lors de l'activité mais aussi après puisque ces représentations ont été utilisées pour chaque demi-journée. Un élève venait le matin ou l'après-midi et il devait montrer son humeur par l'intermédiaire du dessin et expliquer les raisons de cette humeur.

Une autre séance m'a permis de faire la même chose avec le corps en entier. Pour les miroirs, cela avait été plus difficile. Je n'ai pu apporter que deux miroirs pouvant montrer le corps tout entier. Les élèves devaient dessiner un bonhomme. J'ai refait le même exercice, celui de se regarder dans le miroir et de me dire ce qu'il voit : une tête (avec quelques éléments vus dans la séance précédente), des bras, un ventre, des jambes. Le cou, les mains, les doigts, les avant-bras n'ont pas été cités. Face au miroir, je leur indiquais des membres et certains me disaient : « ah oui, c'est mon cou ! » par exemple.

L'utilisation du dessin permettait aux élèves de faire ce travail de manière ludique et surtout ils pouvaient recommencer soit en gommant ou en ajoutant de la peinture sur les erreurs soit en le complétant. De plus les élèves ne prenaient pas cela pour un exercice mais plutôt comme une activité plaisante.

Par ces différentes séances, qui en l'état, ne constituent pas un apprentissage réel puisqu'une séance ne permet pas à des élèves présentant des dysfonctionnements cognitifs d'intégrer une notion. Cependant celles-ci pourront être reprises par l'enseignant et ainsi constituée un apprentissage.

CONCLUSION :

Dès le plus jeune âge, l'enfant dessine. Sa production graphique va s'enrichir compte tenu de la maturation psychomotrice, intellectuelle et du schéma corporel. Sa production va se développer suivant différents stades que l'on peut mettre en relation avec les différents cycles de l'école. En toute petite section et petite section, l'enfant découvre le pouvoir de l'image. Il va s'exercer à produire davantage et mieux. Les dessins sont beaucoup plus libres et spontanés. Les formes sont fermées, circulaires : c'est le réalisme fortuit de G-H Luquet. Vers 3-5 ans, les enfants sont généralement scolarisés à l'école et leurs productions et progrès vont considérablement augmentés. Le dessin veut être réalisme mais il n'arrive pas à l'être : c'est le réalisme manqué. L'élève va être capable de produire des croix, des carrés, la verticalité sera acquise notamment dans les productions de maisons. Les personnages vont être plus grands que les maisons et vont devenir de plus en plus identifiables.

Au cycle 2, les élèves vont être capables de dessiner un seul thème, la maison par exemple ne va plus représenter un visage. Des détails vont apparaître, les lieux vont être définis et reconnaissables : c'est le réalisme intellectuel de Luquet. C'est la fin du dessin enfantin.

Au cycle 3, vers 9-11 ans, l'enfant atteint la période adulte. L'école amène des techniques plus précises. Tous les éléments du dessin peuvent être identifiés, la proportion est respectée et la perspective est plus ou moins maîtrisée. A ce stade, le dessin adulte apparaît clairement et certaines personnes n'évoluent plus.

Le dessin d'enfant est essentiellement un dessin pour les autres. L'enfant, par les représentations qu'il nous a donné à voir à travers ces dessins, nous communique ces émotions. Le dessin devient dons un instrument de communication.

L'intérêt pour les dessins d'enfants tient au fait que les professionnels pensent, grâce à eux, mieux connaître la vie mentale des enfants. L'enfant exprime certains traits de sa personnalité dans ces dessins.

Les dessins font aussi parti de tests créés dans une période où l'institution de l'obligation scolaire dans les pays industrialisés a fait apparaître le problème d'enfants ayant des difficultés scolaires. Ces tests comportaient des notions de jugement, de compréhension et de raisonnement conçus pour des enfants de 3 à 12 ans. La notion d'âge mental apparaît dans les années 1908 : « c'est l'âge chronologique moyen des enfants qui

réussissent ce test au même degré que lui ». Cette notion fut complétée plus tard par celle du quotient intellectuel, le QI. Ce dernier permet un classement des déficiences : légère, moyenne, sévère, profonde.

Cette déficience intellectuelle a des répercussions notamment sur les apprentissages scolaires. Les enfants présentant une déficience intellectuelle légère et moyenne peuvent être scolarisés dans des écoles ordinaires, dans des classes spéciales appelées CLIS (Classe d'Inclusion Scolaire) dans laquelle un enseignement adapté est mis en place. Cependant au vu de l'hétérogénéité des pathologies regroupées dans une classe, les adaptations ne peuvent être profitables à tous les enfants. Pour certaines pathologies comme la déficience intellectuelle, l'enseignant peut se trouver impuissant face à certains élèves.

Un des problèmes que j'ai rencontré et que l'enseignante elle-même rencontre est le secret professionnelle que les psychologues scolaire sont obligés de respect. En effet, au début de mes recherches, à la suite de ma réflexion sur le dessin de certains élèves, j'ai voulu connaître les différents dysfonctionnements présents dans la classe. Je me suis d'abord adressée à l'enseignante, celle-ci a reconnu ne pas les connaître. Je me suis donc tournée vers la psychologue scolaire mais cette dernière s'est abritée derrière le secret professionnel. Je me suis donc demandée comment mettre en place un apprentissage sans connaître les pathologies exactes des élèves.

A mon hypothèse qui était que les arts visuels stimulaient les élèves en difficultés, il me paraît important de rappeler que les arts visuels et notamment la peinture ont déjà mis en lumière des artistes ayant des dysfonctionnements cognitifs. Jean Dubuffet en 1945 invente le terme d'art brut. Il a inventé l'expression art brut « pour désigner l'art produit par des non professionnels travaillant en dehors des normes esthétiques convenues, restés à l'écart du milieu artistique, ou ayant une rupture sociale et psychologique suffisamment forte pour qu'ils se retrouvent totalement isolés et se mettent à créer ». Il a constitué de plus une collection d'œuvre intitulée *Collection de l'art brut.*

Les arts visuels participent non seulement au développement psychomoteur mais aussi au développement de la personnalité et du langage chez des enfants présentant des difficultés de communication. Le dessin va permettre une approche de l'écriture. La communication verbale se prolonge par le langage écrit.

SIGLES

CDA : Commission des Droits et de l'Autonomie

CLIS : Classe d'Intégration Scolaire

ESS : Equipe de Suivi de Scolarisation

IME : Institut Médico Educatif

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

SCD : Service Commun de la Documentation

SESSAD : Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile

Bibliographies

- ABRAHAM A., 1976, *Les identification de l'enfant à travers son dessin*, Toulouse, Privat.

- ANZIEU A., BARBEY L., BERNARD-NEZ J., DAYMAS S., 2008*, Le travail du dessin en psychothérapie de l'enfant*, Paris, Dunod.

- BARRY V., PALMIER A., 2011, *Troubles cognitifs et médiations d'apprentissage*, Paris, L'Harmattan.

- CHAPIREAU F., CONSTANT J., DURAND B., 1997*, Le handicap mental chez l'enfant*, Paris, ESF éditeur.

- DEBIENNE MC., 1968, *Le dessin chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France.

- ENGELHART D., 1980*, Dessin et Personnalité chez l'enfant*, CNRS.

- FAVIEZ-BOUTONIER J., BACHELARD G., 1959*, Les dessins des enfants*, Paris, éditions du scarabée.

- FREUD A, 1951, *Le traitement psychanalytique des enfants*, Paris, Presse Universitaire de France.

- GRATIOT-ALPHANDERY H., 1976, *Traité de psychologie de l'enfant*, V6 : les modes d'expression, Presses universitaires de France. •

- GREIG Ph., 2003, *L'enfant et son dessin, naissance de l'art et de l'écriture*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

- LAGOUTTE D., 1990, Les arts plastiques ; contenus, enjeux et finalités, Paris, Armand Colin.

- MEREDIEU F., 1974, Le dessin de l'enfant, Presses universitaires de France.

- NAVILLE P., 1951, Le dessin chez l'enfant, Presses universitaires de France.

- PERRON R, 2004, L'intelligence de l'enfant et ses troubles : des troubles mentaux aux souffrances de la personne, Paris, Dunod.

- PICQ L., VAYER P., 1968, Education Psych-motrice et arriération mentale, Editions Doin.

- PRUDHOMMEAU M., 1991, Le dessin de l'enfant, Presses universitaires de France.

- REYT C., 2000, Les arts plastiques à l'école, Paris, Bordas.

- WALLON Ph, CAMBIER A, ENGELHART D, 1990, Le dessin de l'enfant, Paris, Presses Universitaires de France.

- WIDLOCHER D., 1984, L'interprétation des dessins d'enfants, Paris, Mardaga.