



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

MEMOIRE présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

BARDIN JULIE

Née le 08/10/1983 aux Lilas

LE DESSIN DES DYSPHASIQUES :

*Etude de 19 enfants âgés de 7 à 12 ans à travers 6
épreuves*

Directeur de Mémoire : **ZANGHELLINI Gilbert,**

Orthophoniste

Co-directeur de Mémoire : **CONTANT Maurice,**

Psychologue

Nice

2013

Université de Nice Sophia Antipolis - Faculté de Médecine – Ecole
d'orthophonie

MEMOIRE présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

BARDIN Julie

Née le 08/10/1983

LE DESSIN DES DYSPHASIQUES :

*Etude de 19 enfants âgés de 7 à 12 ans à travers 6
épreuves*

Directeur de Mémoire : **ZANGHELLINI Gilbert**,
Orthophoniste

Co-directeur de Mémoire : **CONTANT Maurice**,
Psychologue

Nice

2013



REMERCIEMENTS

En premier lieu, je souhaite remercier vivement les directeur et co-directeur de mon mémoire, respectivement Monsieur Gilbert ZANGHELLINI et Monsieur Maurice CONTANT, d'avoir accepté de diriger mon travail et de me guider dans cette étude.

Je remercie également les autres membres du jury, Monsieur Dany BORGOGNO (psychologue) et Madame Véronique OSSART (orthophoniste) de leur intérêt et de leurs nombreux conseils avisés.

Je souhaite également exprimer mes sincères remerciements envers la directrice de l'Institut des Chanterelles, Madame DEMARD, ainsi que les orthophonistes y travaillant, d'avoir accepté que je fasse passer mon protocole auprès de certains patients de l'établissement.

Je souhaite également témoigner ma profonde reconnaissance aux orthophonistes libérales qui ont gentiment accepté de me recevoir et m'ont permis de pouvoir tester leurs patients pour mon étude.

J'adresse mes profonds remerciements aux parents qui ont également donné leur accord pour m'autoriser à faire passer les diverses épreuves à leurs progénitures.

Je tiens également à remercier cordialement le directeur de l'école Saint-Isidore à Nice, Monsieur SACCHERI Hervé et l'équipe du collège Saint-Exupéry à Saint-Laurent du Var, d'avoir accepté ma présence pour faire passer les épreuves à certains élèves de classe de CE1, CE2, CM1, CM2, sixième et de m'avoir si bien accueillie dans les établissements.

J'adresse un grand merci de tout coeur à tous les enfants qui ont bien voulu effectuer tous ces dessins pour mon étude. Ils ont su se montrer coopératifs, souriants et très agréables durant les épreuves. Ce fut un grand plaisir de les voir à l'oeuvre, effectuant leurs créations graphiques avec à la fois autant d'amusement et d'attention.

Enfin, un merci tout particulier à toutes les personnes qui ont été là durant ces quatre dernières années pour leurs encouragements, leur confiance et leur soutien sans faille !

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	3
SOMMAIRE.....	4
INTRODUCTION.....	6
LE LANGAGE ET LA DYSPHASIE.....	9
I. L'EVOLUTION NORMALE DU LANGAGE	10
1. LA PERIODE PRE-LINGUISTIQUE	11
2. LA PERIODE LINGUISTIQUE	15
3. LES PRINCIPES D'ACQUISITION DES SONS.....	20
4. LES PRINCIPES D'ACQUISITION DU LANGAGE.....	22
II. LA DYSPHASIE DEVELOPPEMENTALE	27
1. PRESENTATION ET DEFINITIONS.....	27
2. LES ASPECTS ETIOLOGIQUES	31
3. LE DIAGNOSTIC DE DYSPHASIE.....	32
4. CLASSIFICATIONS SEMIOLOGIQUES	39
5. DYSPHASIE ET TROUBLES ASSOCIES	46
6. DYSPHASIE ET PATHOLOGIES ASSOCIEES.....	47
7. LES HYPOTHESES EXPLICATIVES	49
L'ENFANT ET LE DESSIN	52
I. DEVELOPPEMENT ET REPRESENTATION CHEZ L'ENFANT	53
1. LA THEORIE PIAGETIENNE	53
2. LA THEORIE WALLONIENNE	58
3. LA THEORIE BRUNERIENNE [35].....	58
II. LE DESSIN : PRESENTATION ET DEFINITIONS	59
1. DEFINITIONS	59
2. EXPLOITATIONS DU DESSIN	62
III. L'ETUDE DU DESSIN ENFANTIN PAR G.H LUQUET	64
1. LES ELEMENTS DU DESSIN ENFANTIN	64
2. L'EVOLUTION DU DESSIN ENFANTIN	75
I. PREAMBULE.....	83
II. LA POPULATION	84
1. LES ENFANTS DYSPHASIQUES.....	86
2. LES ENFANTS NON DYSPHASIQUES	87
3. LES COUPLES	88
III. LES EPREUVES	89
1. LE DESSIN LIBRE.....	89
2. LE DESSIN DU BONHOMME.....	90
L'ANALYSE VA DONC PORTER SUR LES CINQUANTE-ET-UN ITEMS SUIVANTS :	91
3. LA FIGURE DE REY.....	92
4. LE TEST DE LA DAME DE FAY.....	96
5. LE TEST DU D 10	97
IV. RECUEIL DES DONNEES	98
1. LE DESSIN LIBRE.....	98
2. LE DESSIN DU BONHOMME.....	116
3. LA FIGURE DE REY.....	130
4. LE TEST DE LA DAME DE FAY.....	159
5. LE TEST DU D 10	181
V. INTERPRETATION DES RESULTATS.....	203
1. LE DESSIN LIBRE.....	203
2. LE DESSIN DU BONHOMME.....	204
3. LA FIGURE DE REY.....	206
4. LA DAME DE FAY.....	208
5. LE D 10.....	210

CONCLUSION.....	214
BIBLIOGRAPHIE	217
ANNEXES.....	220
ANNEXE I : ITEMS DE LA POPULATION NON DYSPHASIQUE AU DESSIN DU BONHOMME.....	221
ANNEXE II : ITEMS DE LA POPULATION DES ENFANTS DYSPHASIQUES AU DESSIN DU BONHOMME	225
ANNEXE III : DESSINS PAR COUPLES (NON DYSPHASIQUE-DYSPHASIQUE).....	230

INTRODUCTION

Le langage est, d'après Noam CHOMSKY [1], une capacité innée de l'être humain à communiquer avec ses semblables : il s'agit d'un système de signes arbitraires (notion apportée par Ferdinand de SAUSSURE) composés d'une forme signifiante (le mot utilisé) et d'une forme signifiée (le concept qu'il signifie). Cette compétence est innée mais son élaboration complexe et sa compréhension s'acquièrent durant le développement de l'enfant. Cette acquisition dépend de beaucoup de facteurs que nous étudierons en détails dans la première partie. Il est essentiel, pour que cette acquisition soit réalisée avec succès, qu'ils soient présents et opérationnels.

Si les outils indispensables à l'épanouissement langagier de l'enfant ne sont pas tous intacts, cela peut engendrer d'importants troubles du langage oral, allant du simple diagnostique de retard articulaire à celui de dysphasie, « trouble spécifique du développement du langage » (CHEVRIE-MULLER, 2000). L'un des versants expressif et réceptif peut être alors sévèrement atteint, ou même les deux dans le cas d'une dysphasie mixte.

Lors de son développement, l'enfant va traverser une période particulièrement importante : la période symbolique. Celle-ci dure de l'âge de dix-huit mois à l'âge de trois ou quatre ans. Il s'agit alors de pouvoir se représenter mentalement un objet bien qu'il soit absent. Cette faculté naît grâce à l'acquisition de la permanence de l'objet, que nous évoquerons également dans la partie théorique. Dès lors, cette fonction symbolique va permettre l'émergence de l'imitation différée, le langage, le jeu symbolique et le dessin. Le symbole est un signe de reconnaissance, et permet donc la représentation concrète d'une notion abstraite (qu'on ne peut voir ou toucher). Le signe est alors différent du symbole car la relation signifiant/signifié est arbitraire, alors que la relation du symbole avec l'objet signifié est elle motivée, comme l'explique PIAGET dans le *Jugement moral chez l'enfant*. Néanmoins, le symbole et le signe reposent sur cette fonction symbolique.

Le dessin constitue un moyen privilégié pour le jeune enfant de s'exprimer : il permet l'échange, la communication, le partage d'un savoir, d'une émotion. Il a donc beaucoup de fonctions en commun avec le langage. Il permet aussi à l'enfant de laisser une trace de sa compréhension du monde. Mais l'accès à cette trace dépend elle aussi de certains facteurs comme un équilibre affectif, une bonne évolution des stades d'abstraction, de symbolisation, une curiosité intellectuelle suffisante mais aussi une harmonie psychomotrice au niveau du corps et des mouvements fins.

Il nous est alors apparu intéressant d'évaluer dans quelles mesures la dysphasie, important trouble du langage qui dépend lui-même de la fonction symbolique, pouvait se retrouver dans l'acte graphique et les dessins des enfants atteints de ce trouble. Nous verrons que la dysphasie s'accompagne parfois de troubles associés, qui peuvent effectivement interférer dans la production graphique.

L'hypothèse guidant cette recherche est donc la suivante : *en prenant en compte d'une part le fait que le langage et le dessin sont tous deux issus de la fonction symbolique, et d'autre part l'existence de différents troubles dépendants ou associés à la dysphasie (trouble spécifique du langage), nous pensons que les capacités graphiques, imaginatives et représentatives inhérentes au dessin pourraient être perturbées chez les enfants dysphasiques.*

Nous avons choisi, dans cet objectif de recherche, de tester dix-neuf enfants dysphasiques et dix-neuf enfants témoins, tous âgés de sept à douze ans, dans le but de comparer leurs capacités, à travers six épreuves :

- Le dessin libre, qui permet à l'enfant de laisser libre cours à son imagination, sa créativité ;
- Le dessin du bonhomme qui consiste à représenter la vision du schéma corporel ;
- La Figure Complexe de Rey qui indique les capacités attentionnelles, visuo-spatiales mais aussi d'observation ;
- Le test de la dame de Fay qui consiste à représenter un dessin d'une consigne verbale « Une dame se promène et il pleut » ;
- Le D 10 qui consiste à représenter dix éléments dans un paysage.

Chacune des épreuves permet d'étudier quelque chose de spécifique, mais à travers l'ensemble des épreuves nous allons particulièrement nous intéresser au tracé, à l'organisation de l'espace graphique, aux processus de représentation (grâce aux ordres d'exécution) pour établir d'éventuelles différences chez les enfants dysphasiques.

Les thèmes principaux de ce mémoire de recherche sont donc la Dysphasie et le Dessin. Dans un premier temps, chacun d'entre eux sera développé sur le plan théorique dans la première partie de ce mémoire.

Dans un second temps, dans la partie pratique, nous expliquerons notre protocole puis nous analyserons les différents résultats obtenus par les deux populations avant de les interpréter.

Partie

Théorique

Partie I

LE LANGAGE ET LA DYSPHASIE

I. L'EVOLUTION NORMALE DU LANGAGE

D'après le Dictionnaire d'Orthophonie [5], « le langage peut être communément défini comme un système de signes propre à favoriser la communication entre les êtres (...). C'est un acte physiologique (réalisé par différents organes du corps humain), psychologique (supposant l'activité volontaire de la pensée), social (permettant la communication entre les Hommes) ».

Le langage constitue, pour l'espèce humaine, le moyen privilégié de communication. Cet outil est spécifique aux Hommes et doit respecter certaines étapes pour se développer au mieux chez l'individu.

Son développement s'effectue de manière multisensorielle. En effet, l'individu s'imprègne de toutes les informations qui l'entourent, qu'elles soient d'origine visuelle, auditive, tactile, olfactive, gustative, ou proprioceptive, et cela avant même sa naissance. Toutes ces diverses stimulations du monde extérieur participent au développement du langage humain. Il apparaît donc évident que les récepteurs sensoriels concernés (les oreilles, les yeux, etc.) doivent être intacts et opérationnels pour bien capter tous les stimuli environnants. En moyenne,

- ✓ le sens du toucher est actif dès la septième semaine de grossesse
- ✓ les sens du goût et de l'odorat sont actifs dès la onzième semaine
- ✓ l'audition est effective à la quatorzième semaine
- ✓ la vue se met en place au septième mois de grossesse
- ✓ l'odorat se développera qu'à la naissance

Ces informations sensorielles doivent ensuite être traitées par le cerveau, ce qui nécessite l'intégrité de la totalité des voies nerveuses (périphériques ou centrales). Pendant la grossesse, l'enfant dispose déjà d'un équipement neurologique : la plaque neurale apparaît en effet dès le dix-septième jour de grossesse, puis dès la septième semaine le fœtus engrange deux cent cinquante mille neurones par minute. Ainsi, au bout de la dix-septième semaine, le fœtus a déjà dix milliards de neurones !

De plus, l'organisation du langage dépend également du lien que l'enfant entretient avec sa mère. Elle est la première représentation du monde extérieur, et constitue donc le modèle privilégié pour lui. Le contexte affectif positif est primordial pour favoriser l'intégration des informations extérieures mais aussi pour développer les tentatives de communication émanant de l'enfant, alors qu'un contexte affectif négatif risque au contraire de les freiner mais aussi d'engendrer de l'anxiété, un repli sur soi et ainsi de perturber le développement perceptif et moteur du jeune sujet. La communication entre la mère et sa progéniture doit alors passer par des sourires, des regards, une voix douce et aimante. Tout cela initiera la communication chez l'enfant.

Mais le développement du langage n'est pas isolé, il s'inscrit dans le développement général de l'enfant. Il est lié aux développements de sa motricité, de son intelligence, de sa personnalité, de sa

maturité, de son comportement. Comme Paule AIMARD le souligne, « les acquisitions linguistiques et extralinguistiques sont intimement liées ». [2]

Jean-Claude LAFON qualifie de *pré-langage* « des phénomènes qui se situent avant l'apparition du langage proprement dit », durant la première année, c'est-à-dire avant l'apparition du premier mot.

Nous allons donc discerner deux périodes successives dans l'acquisition normale du langage de l'enfant :

- la période pré-linguistique
- la période linguistique

1. LA PERIODE PRE-LINGUISTIQUE

« Cette période, appelée également pré-verbale, se déroule au cours des dix premiers mois de la vie ; elle est caractérisée par une expression bucco-phonatoire qui, par elle-même n'a pas ou n'a encore que peu de valeur de communication ».

Pour que ce *pré-langage* existe, il faut certains pré-requis. L'enfant doit posséder certaines capacités qui préparent au langage telles que la perception (visuelle, auditive), la mémoire, l'imitation, la motricité, l'envie de communiquer, comme nous l'avons vu précédemment. Ainsi, l'émergence du langage dépend en grande partie de la maturation de certains systèmes neurosensoriels et moteurs, mais aussi des développements cognitif, affectif et social.

Cette période pré-linguistique comporte également quelques phases consécutives ou concomitantes.

1.1. Le cri (0-3 mois)

D'après une étude de KENT et MURRAY en 1982, avant l'âge de deux mois, le bébé ne peut pas parler car ses organes phonateurs ne sont pas matures. Il ne peut donc que crier et pleurer. Entre deux et cinq mois, le bébé peut parfois vocaliser des sons en position couchée (arrheu, ageu) : ils sont alors permis par la position du larynx et du velum, mais le nourrisson ne peut pas encore les contrôler.

D'abord, le cri n'a aucune valeur relationnelle. Progressivement il va permettre l'émergence du vagissement (quand le cri est expiratoire) et du claquement (quand le cri est inspiratoire). C'est un réflexe archaïque chez l'enfant qui a lieu par hasard, selon ses vocalisations sur les temps expiratoire et inspiratoire de la respiration. Il ne s'agit donc que de vocalisations réflexes ou quasi-réflexes en lien avec son état d'inconfort, d'ordre végétatif, ressenti par le nourrisson (il peut donc y avoir, en plus des cris, des bâillements, des gémissements, des soupirs ou encore des raclements). Ainsi, comme l'exprime également Bénédicte DE BOYSSON-BARDIES [9], « la production vocale du nourrisson sera

complètement contrainte par la physiologie de son conduit vocal et de ses états physiologiques ». La mère va vivre ce cri comme l'expression d'un besoin et va donc y répondre. C'est cette réponse qui va donner un sens au cri : il peut exprimer la faim, la douleur, la recherche de sommeil, la gêne, la demande de compagnie ou uniquement correspondre aux pleurs de la fin de journée. Ces cris vont diminuer à mesure que l'enfant va utiliser sa voix de façon différente car petit à petit, ces mouvements de hasard vont être modulés par l'imitation : quand l'entourage de l'enfant lui parle, celui-ci regarde avec attention la personne située en face de lui et va s'imprégner visuellement des mouvements des lèvres (c'est vers ce même âge qu'il sera capable par exemple de tirer la langue à quelqu'un qui vient de lui tirer la sienne). Il les reproduira alors à son tour.

Mais AIMARD précise qu'une synchronisation des vocalisations avec ces mouvements fins est nécessaire à l'enfant pour parler.

Cette phase dure donc jusqu'à environ trois mois.

1.2. Les premières vocalisations (3-6 mois)

Claude CHEVRIE-MULLER et Juan NARBONA [6] affirment que « les sons produits par l'enfant sont liés à l'émergence du sourire, premier indice de communication sociale » et premier organisateur du psychisme d'après René SPITZ. En dehors des cris, l'enfant va être amené à émettre des « non-cris », davantage liés à des sentiments de bien-être :

- ✓ la lallation : ce phénomène s'ajoute au cri vers le troisième mois, mais ne le remplace pas. A partir du premier mois, les périodes d'éveil et de nourriture ne sont plus autant liées qu'avant. Progressivement, l'enfant ne pense plus seulement à la nourriture mais va commencer à utiliser et jouer avec ses organes phonateurs. Il découvre alors une nouvelle source de satisfaction, autre que la nourriture.
Julian de AJURIAGUERRA [3] précise que ces lallations sont d'abord sans rapport avec les stimuli auditifs reçus et perçus par l'enfant, mais que celui-ci va par la suite s'attacher à reproduire les bruits qu'il perçoit. Il pourra exécuter des bruitages avec sa bouche, des claquements de langue.
- ✓ le jasis : cette phase commence entre le deuxième et le troisième mois. L'enfant commence alors à produire des sons déjà définis comme syllabes, perceptibles mais non identifiables, formées d'unités quasi vocaliques ou quasi consonantiques articulées à l'arrière de la gorge, auxquelles s'ajoute une nasalisation. Tout cela reste inintelligible pour autrui. La mère va alors se mettre à imiter les productions de l'enfant. Chacune des deux parties de cette relation prend du plaisir à communiquer avec l'autre. Il s'agit ici bien sûr d'un dialogue simple mais qui permet de maintenir le contact entre l'enfant et sa mère, autrement que par les gestes, les regards ou les sourires. Ce

contact, après avoir été d'abord corporel, puis visuel, devient ici auditif et vocal. On découvre à ce stade une continuité verbale entre eux deux, mais aussi une possibilité de communication à distance.

La mère et son enfant forment alors une activité circulaire : par ses imitations, la mère va permettre à l'enfant de l'imiter et petit à petit se rapprocher des structures de la langue. Ainsi, la mère va renforcer positivement les productions orales de l'enfant.

- ✓ le gazouillis : il commence au quatrième mois. Ici, l'enfant utilise ses organes phonateurs de façon ludique et apprend à moduler les variations de sa voix en agissant sur la mélodie, la durée, l'intensité et la fréquence de ses productions. Il apprend alors à faire fonctionner ses articulateurs, mais aussi à maîtriser petit à petit sa phonation. C'est également à cette période qu'apparaissent les imitations de certains bruits avec la bouche, les premiers cris de joie, les premiers rires mais surtout les premiers sons du langage.

À la naissance, l'enfant est capable d'émettre n'importe quel son de n'importe quelle langue. Toutes les langues du monde lui sont accessibles. Progressivement, il va s'immerger dans la musique de sa langue et s'habituer au langage qui l'entoure. Il va alors tenter d'imiter cette musicalité langagière qui est différente selon les langues du monde. Cela peut donc se révéler plus ou moins difficile selon la langue maternelle de l'enfant.

C'est ainsi que le gazouillis s'accompagne d'un phénomène de « restriction phonologique », énoncé par Roman JAKOBSON [16]: l'enfant ne peut émettre que des sons de sa langue maternelle. Selon les études de KHUL & al, cela serait dû à une forme de surdité phonologique aux sons extérieurs à la langue maternelle (vers six mois pour les voyelles, vers dix mois pour les consonnes). L'enfant aura choisi de ne sélectionner, et conserver dans son espace acoustique, que les sons propres à sa langue.

Petit à petit, l'enfant va réaliser que ses productions vocales amènent une réaction chez ses interlocuteurs et va commencer à les utiliser dans un but social de communication. Ses vocalisations deviennent alors un acte volontaire.

1.3. Le babillage (7-12 mois)

Le babillage apparaît aux alentours du septième mois, parfois plus tôt. « On parle alors de babillage quand l'enfant organise les syllabes selon l'opposition entre la contraction du tractus vocal (trait articulatoire de la consonne) et l'ouverture de ce tractus (trait articulatoire de la voyelle) » (Dictionnaire d'Orthophonie). Les phénomènes de gazouillis et de babillage peuvent être concomitants.

Les sons deviennent de plus en plus variés dans leur fréquence (certains sont plus aigus, d'autres plus graves) et de leur intensité (l'enfant peut passer du murmure au hurlement) car à partir de six mois, le conduit vocal de l'enfant évolue. Cela va lui permettre également de mieux contrôler son articulation, essentiellement ses lèvres. Il va donc pouvoir commencer par produire des sons du langage, antérieurs (car les mouvements labiaux sont bien entendu plus visibles : p/b/m/a). En 1997, NEILAGE, DAVIS et MATYEAR démontrent trois combinaisons de base du babillage :

- ✓ consonne labiale associée à une voyelle centrale (e muet)
- ✓ consonne coronale associée à une voyelle antérieure
- ✓ consonne dorsale (palatale, vélaire, uvulaire) associée à une voyelle postérieure

L'enfant produit alors ce que sa mécanique articulaire lui permet.

Les premiers sons du babil (« terme général pour désigner les productions vocales émises par les nourrissons », [5]) sont à peu près les mêmes dans toutes les langues :

- [a] est la première voyelle à apparaître (elle a la plus grande aperture), suivi de [i], [e] et [u]
 - les premières consonnes à apparaître sont [p] et [b], puis sont suivies des nasales [m] et [n].
- Pour [p], [b] et [m], il s'agit de consonnes labiales, donc plus visibles et plus faciles à reproduire pour l'enfant.

Le babillage constitue une double imitation d'après Paule AIMARD. Il y a un phénomène d'auto-imitation car l'enfant cherche à reproduire le son qu'il vient d'émettre. Ces auto-imitations renforcent le lien entre l'image acoustique du son et la forme motrice qui lui est associée. De plus, l'enfant va très tôt s'imprégner du modèle parental (essentiellement maternel) et va tenter également de l'imiter, dans la mesure où cela appartient à son répertoire. Les parents encouragent les imitations de l'enfant. Si la production du jeune sujet est correcte, l'adulte va la renforcer positivement en l'imitant à son tour. Ce renforcement social va augmenter le taux de vocalisations. Ces imitations servent à entretenir l'envie de communication de l'enfant mais également à lui donner les bons modèles langagiers.

Le babillage canonique va ensuite se mettre en place, consistant en une « duplication de syllabes simples de type consonne - voyelle » (par exemple : *bababa*). C'est ainsi que vers huit - neuf mois, l'enfant est capable de faire la discrimination linguistique entre les mots : il commence alors à intégrer le modèle linguistique de sa langue. De plus, grâce à l'intonation utilisée par ses parents, beaucoup de messages vont être compris (quand on lui dit « non » par exemple). Il va également comprendre quelques mots isolés ou des ordres simples, dans la mesure où ils sont récurrents dans sa vie quotidienne (dormir, biberon, se promener, etc.)

S'ensuit alors une période pendant laquelle il va mélanger des syllabes sans signification et des véritables productions linguistiques comprenant du sens : il s'agit de la période de babillage mixte (entre 10 et 14 mois).

2. LA PERIODE LINGUISTIQUE

AJURIAGUERRA estime que c'est avec cette période que commence véritablement l'acquisition des phonèmes proprement dits sur le plan phonologique. Jusque là, l'enfant produisait quelques phonèmes, mais sans valeur significative. C'est « quand il apprend à distinguer et à réaliser les oppositions distinctives qui confèrent leur valeur fonctionnelle aux phonèmes » qu'il entre dans la période linguistique.

Elle se divise en différents stades.

2.1. Le 8^{ème} mois

A cette période, le premier mot n'est généralement pas encore produit, mais l'enfant manifeste tout de même des envies de communiquer avec son entourage, par ses bruitages, son babillage, ses sourires, ses regards, ses gestes. Dans ces instants de communication, la mère est souvent la personne privilégiée avec qui il éprouve du plaisir à échanger. Elle représente l'objet d'amour et l'enfant la distingue des autres. A cette période survient donc l'angoisse de la perte de la mère : il s'agit de l'angoisse du huitième mois et représente le deuxième organisateur du psychisme. Le langage va alors servir à combler cette absence : il va donc pouvoir l'appeler par des cris ou vocalisations alors qu'elle n'est pas dans son champ de vision. Il y a alors la découverte d'une communication à distance.

C'est également lors de ce stade que l'enfant va commencer à produire des écholalies, c'est à dire à « répéter comme en écho les paroles prononcées devant lui » [5]. Mais ce phénomène ne doit être que temporaire, sinon il peut constituer un trouble du langage.

A partir de huit - neuf mois s'installe un décalage entre la compréhension et l'expression chez le jeune enfant, d'environ cinq mois d'après une étude de BOSSANO en 2000. Aucun mot n'est produit mais néanmoins l'enfant est entré dans la compréhension lexicale et commence à réagir aux mots (parfois même dès six - sept mois pour les plus précoces). Mais cette compréhension n'est que contextuelle, comme l'explique Bénédicte de BOYSSON- BARDIES [9] : l'enfant va reconnaître un mot déjà entendu s'il apparaît dans le même type de situation. « On peut faire l'hypothèse que ces mots ont un « sens » pour les enfants car ils accompagnent des contextes stables du point de vue de la forme ou de la situation ». Peu à peu, il va mémoriser la forme des mots les plus fréquents et va pouvoir y apporter une réponse, que ce soit par un geste, un regard, une vocalisation. L'enfant est également capable à cet âge (et même plus tôt) de comprendre des intonations, des mimiques faciales, des gestes utilisés envers lui. Un « non » dit très sèchement va par exemple l'arrêter dans son action.

2.2. Le premier mot (10-12 mois)

Il survient généralement entre neuf et douze mois. Comme nous l'avons vu précédemment, de nombreuses syllabes asémantiques ont déjà été produites avant l'apparition de ce premier mot et d'autres continueront à apparaître après lui (période de babillage mixte). Mais aux environs de neuf - dix mois, les lèvres et la langue arrivent à un degré musculaire de coordination suffisant. C'est en effet son développement moteur qui va lui permettre de rentrer pleinement dans les caractéristiques de sa langue. En écoutant son entourage, il va pouvoir commencer à mémoriser la structure intonative et le répertoire phonétique de la langue maternelle dans laquelle il « baigne ». Il va discriminer les différents sons et les mémoriser. Cela lui permettra de les évoquer de manière immédiate puis médiate et de parvenir à la capacité de pouvoir leur donner du sens : c'est alors l'apparition des premiers mots. Ce seront les productions les plus simples et les plus fréquentes qui vont être le plus facilement distinguées par l'enfant. Elles seront reliées de manière plus régulière à une personne, un objet ou un état.

De manière générale, les premiers mots produits sont souvent *papa* ou *maman* (plus exactement *mama*) du fait que ce sont tout d'abord les personnes les plus présentes dans le monde du jeune enfant, qu'elles ne cessent de répéter ces petits mots pour favoriser l'émergence du langage chez leur enfant, mais aussi que [p], [b], [m] et [a] font partie des premiers phonèmes acquis par l'enfant. Le babillage canonique *papapapa* va faire penser aux parents que l'enfant a vraiment dit *papa*, et vont donc le féliciter et l'encourager à reproduire sa production. Cela constituera une importante source de renforcement positif pour l'enfant. Petit à petit, le *papapa* va devenir le vrai mot *papa* quand l'enfant le produira par exemple quand son père vient le prendre dans ses bras ou rentre du travail : l'enfant met alors du sens sur ce qu'il dit (il attribue sa production linguistique à un objet lui correspondant, ici son père) et sa production devient donc porteuse d'une valeur sémantique et non plus juste phonétique.

Cette période est accompagnée également des premiers déplacements : l'enfant parvient vers cet âge à trouver une certaine forme d'autonomie autant par son corps (l'enfant fait ses premiers pas) que par sa communication (il parvient à s'exprimer seul).

Le geste est l'un des premiers modes de communication dans la vie de l'enfant et va donc également beaucoup influencer son langage. La désignation par l'index (dès le dixième mois environ), étudiée par BRUNER, est une étape primordiale dans l'acquisition du langage. L'auteur distingue quatre formats d'interactions standardisées :

- ✓ l'attention conjointe (l'enfant et sa mère regardent vers le même endroit) qui aide au développement lexical : l'enfant va montrer l'objet et la mère va formuler ce que l'enfant veut dire ou demander. Cela va permettre d'attribuer un sens et un nom sur l'objet en question.
- ✓ l'action conjointe, qui aide au développement syntaxique
- ✓ les interactions sociales, qui permettent d'accéder au *faire semblant* (né de la fonction symbolique émergeant vers deux ans)

- ✓ les jeux de fiction, qui permettent d'accéder au *faire comme si*.

D'après une étude de Annick JOUANEAN, le fait de montrer un objet ou une personne par l'index crée un triangle entre l'enfant, l'objet montré et la personne à qui il le montre. Cet objet devient saillant, il a du sens. Souvent, le premier objet désigné a un lien avec les parents, car ce sont les intervenants privilégiés dans la vie de l'enfant. Il devient alors évident que plus l'enfant fera de gestes, plus son langage pourra se développer.

2.3. La période locutoire (12-18 mois)

Elle commence aux alentours d'un an – un an ½. Durant cette période, le langage va beaucoup s'appuyer sur l'action. Avant, l'enfant répondait à la parole d'autrui par des actions et à des actions par des mots. AJURIAGUERRA énonce alors que, durant cette période, « le langage se libère de son contexte situationnel, il dépasse l'action présente ». Cela est possible par la « fonction sémiotique » qui apparaît au cours de la deuxième année. L'enfant est alors capable d'évoquer un objet ou une personne par un mot de la langue qu'il est en train d'acquérir, ou encore par des images et gestes symboliques.

D'après une étude d'AIMARD [2], les mots appris entre douze et dix-huit mois sont de cinq catégories :

- ✓ les formes simplifiées (*baba* pour « boire »)
- ✓ les redondances syllabiques (*papa, pipi, popo, dodo...*)
- ✓ les formes composées d'onomatopées (*ouaf ouaf, vroum vroum...*)
- ✓ la combinaison de deux mots (*tichat* pour « petit chat »)
- ✓ les formes totalement arbitraires

Durant cette période, le développement du vocabulaire va également amener le développement de la syntaxe.

L'enfant va utiliser un même mot dans des situations différentes ou, au contraire, plusieurs mots différents pour une même situation. Une étude de Pierre OLERON permet de définir ces deux phénomènes :

- ✓ phénomène de sur-extension, quand le mot utilisé représente davantage que son entité (par exemple, l'enfant peut produire *dada* pour un cheval, une dame, etc.)
- ✓ phénomène de sous-extension, quand le mot utilisé représente moins que son entité (par exemple, l'enfant va nommer le chat de la famille [*la*] mais pas celui du voisin : il attribue alors un terme à une situation unique).

Durant cette période, grâce à l'intervention des parents, le vocabulaire va doucement augmenter et deviendra de plus en plus précis. Il s'agira davantage d'un « jeu d'extensions et de restrictions sémantiques » que d'une « simple acquisition de mots nouveaux ». Quelques études (BATES &

GOPNIK, CAMAIONI & LONGOBARDI) ont démontré que ces nouveaux mots sont essentiellement lexicaux, l'enfant produit alors encore peu de verbes et de mots fonctionnels.

Frédéric FRANCOIS établit le fait que « l'enfant acquiert les entités lexicales en fonction de ses besoins propres, de ses intérêts, au hasard de ses expériences ». Ainsi, suite à *papa* et *maman*, l'enfant va formuler des mots privilégiés, porteurs d'une forte charge affective du fait qu'ils sont en lien avec son vécu. Ils vont ensuite devenir des mots - phrases : ce sont des holophrases, terme introduit par Grace DE LAGUNA qui décrit un mot - phrase comme « un mot utilisé de manière isolée avec un sens très large ».

2.4. La période délocutive (18-36 mois)

D'après AJURIAGUERRA [3], cette période « correspond à l'acquisition et à l'utilisation différenciée des éléments de la phrase ».

A dix-huit mois, l'enfant connaît alors une quarantaine de mots, en comprend entre vingt et trente (surtout des mots présents dans la vie quotidienne : le biberon, se promener, les noms d'animaux, les parties du corps, les repas, les vêtements, etc) et va être capable de les exprimer en dehors de toute action. C'est vers cet âge qu'apparaissent les premières phrases correspondant à la juxtaposition de deux mots, parmi lesquelles vont s'insérer au fur et à mesure des verbes d'action, puis plus tard des prépositions et des pronoms. Quelques auteurs précisent que cette juxtaposition des deux mots n'est possible que quand l'enfant peut produire au minimum cinquante mots.

D'après Evelio CABREJO PARRA, ces énoncés à deux mots commencent avec l'expression de la négation.

Selon des études inter - langues effectuées par Dan SLOBIN et al sur une soixantaine de langues, tous les enfants passent par ce stade de la juxtaposition des deux mots. Grâce à ces deux types de mots (lexicaux ou fonctionnels), il existe quatre relations sémantiques possibles, apparaissant de manière identique et stable dans chacune des langues étudiées :

- ✓ la possession (*auto maman*)
- ✓ le désir (*manger gâteau*)
- ✓ la localisation (*papa voiture*)
- ✓ l'attribution de qualités (*beau papa*).

Roger BROWN, psychologue, dénombre huit relations sémantiques différentes : (où l'agent est celui qui fait l'action, l'entité est le concept ou l'objet concret, l'objet est le complément d'objet)

- ✓ agent et action
- ✓ agent et objet
- ✓ action et objet
- ✓ action et localisation
- ✓ entité et localisation

- ✓ possesseur et possession
- ✓ entité et attribut
- ✓ démonstratif et entité

SLOBIN et BRAINE ont montré qu'au début il n'y a pas d'importance, pour l'enfant, dans l'ordre des mots donnés, du point de vue grammatical (manger gâteau = gâteau manger).

Mais progressivement il va passer au stade des phrases télégraphiques (dernière étape avant la phrase grammaticale) qui vont contenir les mots indispensables à la compréhension du message. Mais ces mots sont choisis selon les critères de sélection de l'enfant, qui ne correspondent pas forcément à ceux attendus par l'adulte. Ces mots seront donc non-significatifs. Dans ces phrases télégraphiques, l'enfant va commencer à utiliser certaines règles syntaxiques mais dans le désordre (agent - objet - action) pour plus tard arriver à organiser la phrase en fonction du schéma le plus représentatif de la langue : en français, il s'agit donc du schéma sujet - verbe - complément.

Avec la période délocutive, les actes de parole de l'enfant et la forme linguistique vont se diversifier. À cette étape, les phrases que les enfants émettent deviennent de plus en plus longues. Il commence à assembler deux ou trois mots ensemble. Les progrès sont très rapides concernant la structure des phrases. L'enfant a ici un vocabulaire d'environ cinquante mots. Entre deux et trois ans, les assemblages de mots passent de deux à quatre termes. Il commence à utiliser petit à petit les mots de liaisons, les articles, les prépositions, les pronoms, les pluriels et tente de conjuguer les verbes. Vers trois ans, l'enfant utilise un langage plus complexe. En plus d'être capable de dire son prénom et parfois ceux des membres de sa famille, il nomme de nombreux objets, est capable d'énumérer ce qu'il voit sur une image. C'est le début des questions. Il saisit aussi plusieurs concepts, tels que les contraires, les catégories (animaux, vêtements, jouets) ainsi que les notions d'espace (dessus, dessous, devant, derrière, etc).

2.5. Le langage constitué (3-5 ans)

Durant cette période, l'enfant va perfectionner son articulation et continuer à acquérir du lexique. VINTER a montré que les capacités lexicales sont intimement liées aux capacités phonétiques et phonologiques. En effet, s'il est doté d'une mauvaise articulation, il va avoir de grandes difficultés à intégrer les mots d'autrui, à les mettre en mémoire et cela aura pour conséquence des difficultés lexicales. L'enfant produit plus volontiers des mots dont il maîtrise l'articulation. Ainsi à trois ans, l'ensemble du système phonologique devrait normalement être maîtrisé, ainsi que l'articulation.

A partir de cet âge, la structure du langage est terminée mais il continue d'évoluer par l'enrichissement lexical et la maîtrise de plus en plus fine des outils grammaticaux et donc de la syntaxe.

A cinq ans, le langage devient, pour l'enfant, un véritable moyen de communication avec autrui. Avant cet âge, d'après PIAGET, l'enfant produisait un langage égocentrique : il préférait le monologue et ne se plaçait pas du point de vue de son interlocuteur. Dorénavant, il se tourne vers le dialogue et donc

autrui. A cet âge, le jeune sujet a fini d'apprendre et est enfin entré dans la langue et le langage. Il dispose alors des mêmes formes verbales que l'adulte, et possède d'après P. MENYUK « toutes les structures des phrases fondamentales ainsi que les transformations habituelles (phrases, interrogatives, passives, relatives, etc.) ». Il reste néanmoins un long chemin avant que le langage ne devienne l'instrument parfaitement volontaire et adéquat de la pensée. En effet, l'enfant n'est pas encore capable d'adapter son langage à celui de son interlocuteur car son stade de développement cognitif ne le permet pas encore.

Durant cette période de construction du langage constitué, se met également en place la « théorie de l'esprit », énoncée par PREMACK, très fortement liée au langage. Elle constitue la capacité de reconnaître ses propres pensées et d'attribuer des états mentaux à autrui par rapport à un sujet (théorie de premier ordre, qui doit être acquise à six ans) puis la capacité d'attribuer à une personne une pensée en fonction de la pensée d'une tierce personne à propos d'un événement objectif (théorie de second ordre, qui doit être acquise à neuf ans). Elle permet donc d'interpréter et de comprendre le comportement des autres, mais aussi de le prédire et donc d'ajuster son propre comportement pour favoriser une bonne communication, verbale ou non verbale, avec l'autre.

3. LES PRINCIPES D'ACQUISITION DES SONS

Il est intéressant de s'interroger sur la manière dont les sons sont acquis et reproduits par l'enfant. Selon Roman JAKOBSON [16], il n'existe pas de sons plus difficiles à produire que d'autres : il fournit pour preuve le fait que, pendant le babil, l'enfant puisse produire n'importe quel son de n'importe quelle langue du monde, car ce n'est qu'un jeu articulaire pour lui. Cela signifie donc que c'est la capacité de discrimination entre les sons qui est difficile et qui peut donc entraver la bonne acquisition de certains d'entre eux. Comme nous l'avons déjà évoqué auparavant, l'enfant entre dans sa langue maternelle avec les phonèmes occlusifs et antérieurs ([p], [b], [m]) car ils sont plus facilement visibles et réalisables.

L'auteur explique que les langues obéissent à deux principes.

3.1. Le principe de contraste maximal

L'enfant s'imprègne du langage de l'adulte, mais quand il va commencer à le restituer dans ses premières productions sémantiques, il va les simplifier au maximum.

Lors du babil, nous assistons davantage à l'énonciation d'une voyelle suivie d'une consonne. Puis, quand les premières syllabes sémantiques apparaissent, l'ordre s'inverse.

Il est important de noter que, quelle que soit la langue utilisée, la structure la plus fréquente est d'associer dans la syllabe simple consonne - voyelle (le discours enfantin n'utilise pas de groupes

consonantiques car c'est un stade plus complexe) deux phonèmes bien distincts. Ainsi, en français, nous allons associer :

- ✓ la consonne occlusive sourde [p]
- ✓ et la voyelle ouverte et sonore [a]

Cela explique le fait que *papa* soit souvent le premier mot émis.

Devant les mots ne faisant pas partie de ce contexte maximal, l'enfant va les simplifier pour que ce soit le cas (par exemple, au lieu d'émettre le mot *cheval*, il dira *dada*). Le plus souvent, il s'agira de mots d'une ou deux syllabes (il est trop difficile pour l'enfant, à cet âge, de retenir trois syllabes et plus) : dans le cas où il y a effectivement deux syllabes, ce sera en fait un redoublement de la même syllabe (période de babillage).

Le contraste maximal opère donc sur le syntagme, du fait qu'il agisse sur la combinaison de deux phonèmes successifs..

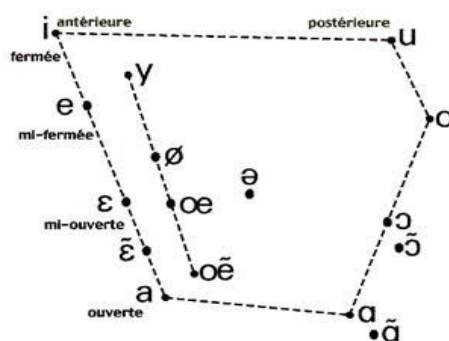
3.2. Le principe d'opposition maximale

Il se combine au premier. Toutes les langues du monde sont organisées selon ce principe. Les langues à trois voyelles (comme l'arabe par exemple) sont toutes composées de :

- ✓ [a] : voyelle orale antérieure relâchée ouverte non labialisée
- ✓ [i] : voyelle orale antérieure tendue fermée non labialisée
- ✓ [u] : voyelle orale postérieure tendue fermée labialisée, ou [e] : voyelle orale antérieure tendue mi fermée non labialisée.

Nous remarquons alors qu'il s'agit des voyelles les plus opposées sur le trapèze vocalique.

Les langues à cinq voyelles comportent les quatre évoquées ci-dessus ainsi que le [o] : voyelle orale postérieure tendue mi fermée labialisée.



De même, pour les consonnes, les systèmes à trois occlusives possèdent :

- ✓ [p] : consonne orale occlusive sourde bilabiale, ou [m] : consonne nasale occlusive sonore bilabiale

- ✓ [t] : consonne orale occlusive sourde apico-alvéolaire non labialisée
- ✓ [k] : consonne orale occlusive sourde dorso-vélaire non labialisée

Nous voyons que ces trois consonnes sont bien opposées par leur lieu d'articulation (une labiale, une dentale, une postérieure).

Mode d'articulation		Lieu d'articulation					
Occlusive		Bi-labiale	Labio-dentale	Apico-dentale	Dorso-palatale	Dorso-vélaire	Dorso-uvulaire
Sourde	Orale	p		t		k	
	Nasale						
Sonore	Orale	b		d		g	
	Nasale	m		n		ŋ	
Constrictive							
Sourde	Orale		f	s		ʃ	
Sonore	Orale		v	z		ʒ	
Liquide				l			R

Ce seront donc les mots comportant ces phonèmes vocaliques et consonantiques qui seront le plus facilement assimilés par l'enfant. Les autres mots seront donc modifiés pour mieux convenir à ces deux principes.

Roman JAKOBSON énonce également la Loi de Solidarité irréversible : « l'acquisition d'une valeur secondaire présuppose celle de la valeur primaire ». Cela signifie qu'un phonème ne peut apparaître avant des phonèmes plus contrastés :

- ✓ les consonnes occlusives apparaissent avant les consonnes fricatives/constrictives
- ✓ les consonnes antérieures sont acquises avant les consonnes postérieures
- ✓ les voyelles d'une grande aperture sont acquises avant les voyelles fermées
- ✓ les voyelles antérieures apparaissent avant les voyelles postérieures

Cet ordre d'acquisition reste stable d'un enfant à l'autre, ce ne sera que la progression de cette acquisition qui sera différente selon le rythme de l'enfant.

4. LES PRINCIPES D'ACQUISITION DU LANGAGE

4.1. L'acquisition du lexique

Pour décrire le *mot* comme unité de sens, Bénédicte DE BOYSSON-BARDIES [9] utilise la définition de Steven PINKER qui le décrit comme « un pur symbole, un élément parmi des milliers, qui s'acquiert rapidement en raison de l'harmonie entre l'esprit de l'enfant, l'esprit de l'adulte, et la texture de la réalité ». En effet, l'acquisition du lexique touche un domaine très spécial, à savoir celui de la connaissance du monde. L'enfant va associer des formes phonologiques entendues à des formes d'objets ou d'actions faisant partie du monde réel. Mais la difficulté va se poser quand la forme phonologique sera prononcée en présence de plusieurs objets ou actions : comment l'enfant peut-il alors savoir avec

exactitude à quel objet le *mot* se réfère ? Il va devoir produire un important effort pour apprendre à distinguer tous les référents d'une situation. Petit à petit, il parviendra à extraire le bon terme pour le bon référent, au fur et à mesure des situations vécues et des nombreux indices perçus. Il aura alors la capacité de distinguer les éléments les uns des autres, ainsi que leurs différentes appellations.

L'acquisition du lexique est liée à tout l'environnement de l'enfant. Durant les premiers mois de sa vie, l'enfant va essentiellement être sensible à l'intonation et la mélodie lors des discours de ses parents et comprendre les reproches ou les compliments. Autour de neuf mois, il pourra réagir à son prénom, comprendre qui sont *papa* et *maman*, mais aussi quelques formules simples comme *non*, *au revoir*, etc... Tous ces petits mots perçus et plus ou moins compris font déjà partie de son lexique interne. Il y aura ce décalage entre la compréhension et l'expression tout au long de son développement. Ainsi par exemple, à un an environ, il perçoit et comprend une trentaine de mots mais ne peut en produire que deux ou trois.

Pour que l'enfant accède aux premiers mots, il est nécessaire, comme l'expliquent NARBONA et CHEVRIE-MULLER [6] :

- ✓ qu'il sache différencier l'objet du contexte dans lequel il apparaît,
- ✓ que l'item lexical utilisé corresponde toujours au même objet, même si ce dernier apparaît dans des circonstances différentes car il conserve tout de même ses critères internes (par exemple, le chien du voisin est un chien même s'il est différent du chien de la famille car il conserve les propriétés telles que : avoir quatre pattes, aboyer, etc.),
- ✓ que la suite de sons prononcés en présence de cet objet ne change pas et que cet objet reste toujours associé à ces sons (le mot *table* sera toujours associé au meuble correspondant),
- ✓ d'organiser la coordination de l'espace et de l'objet, des choses touchées, vues, senties, goûtées ou entendues.

La phase d'apprentissage du lexique s'effectue à partir de la période locutoire. L'enfant découvre que les choses ont un nom. Il va progressivement comprendre le mécanisme de sa langue qui consiste à associer un signifiant (forme acoustique) à un signifié (concept), et ce modèle de production, dès lors, va pouvoir se généraliser. Michèle MAZEAU [19] explique que le vocabulaire est transmis, de façon directe, en trois processus consécutifs : l'imprégnation, la répétition et la mémorisation.

Les premiers mots énoncés par l'enfant servent essentiellement à désigner, à s'exprimer et il est nécessaire à l'adulte de connaître le contexte pour bien interpréter ces mots. Généralement, les premiers mots prononcés sont des substantifs et l'enfant peut alors nommer les objets et personnes faisant partie de sa vie quotidienne. L'utilisation et la fréquence des mots varient selon les sujets et ceux-ci auront donc chacun un vocabulaire différent selon ses habitudes de vie. Cela représente la notion de *différence individuelle dans l'acquisition du langage*, avancée notamment par les travaux de BLOOM, VINHAM & coll, d'ESPERET et de TOURRETTE. Dans ses premières productions, l'enfant tend vers des

surgénéralisations (dues à des impressions de ressemblance), constatées déjà par CLARK en 1974 et exposées à nouveau par Claude CHEVRIE-MULLER et Juan NARBONA. Ainsi, *ouaf ouaf* pourra désigner tous les animaux de petite taille et à quatre pattes comme le chien, le chat, le mouton. Mais elles disparaissent à mesure que s'affine la capacité de discrimination de l'enfant, mais aussi à mesure que l'enfant va apprendre de nouveaux mots. C'est alors que les différences vont devenir plus saillantes à ses yeux. « Tout nouvel élément d'information sur son univers semble amener l'enfant à restructurer le sens initial de ses premiers mots » [6].

Entre dix et douze mois, l'enfant va disposer d'environ deux - trois mots mais son lexique va petit à petit se développer, à raison d'un mot à la fois.

Lors de la période locutoire, il va comprendre et acquérir de plus en plus de substantifs mais aussi des verbes d'action.

Au début de la période délocutive, vers dix-huit mois, le jeune sujet peut comprendre cent cinquante mots différents, des phrases courtes et simples en situation. Il peut produire une vingtaine de mots. Quand il atteint un vocabulaire de production d'environ soixante ou soixante - dix mots (ce qui correspond à la compréhension de plus de deux cents mots), se produit une véritable explosion lexicale : il va alors produire de quatre à dix nouveaux mots par jour !

A deux ans, il comprend près de mille mots et peut en produire environ deux cents parmi lesquels des adjectifs, des prépositions (comme *à, de, pour*) et quelques pronoms (*moi*), qui viennent donc s'ajouter aux substantifs et verbes déjà produits par l'enfant.

Cette explosion sémantique est due notamment à la particularisation de certains concepts. ANGLIN explique que les premiers mots de l'enfant sont des termes de niveau moyen. E. ROSH détermine, dans sa théorie du prototype, trois niveaux de hiérarchisation du lexique :

- ✓ le subordonnant (par exemple, l'animal)
- ✓ le niveau de base (par exemple, le chien)
- ✓ le subordonné (par exemple, le caniche)

L'enfant dira d'abord *chien* et les parents vont l'amener à catégoriser et à particulariser ses productions lexicales, en lui expliquant que le chien fait partie de la famille des animaux (catégorisation), et que le caniche, au même titre que le cocker ou le labrador, fait partie de la famille des chiens.

A trois ans, il comprend près de mille cinq cents mots (l'essentiel du langage quotidien, quelques ordres plus complexes, peut montrer les parties du corps, etc.) et peut en produire environ cinq cents. L'enfant utilise désormais les articles indéfinis car les mots n'existent pas en dehors de leur contexte grammatical et un nom a besoin d'un déterminant ! Les déterminants aident à stocker le nouveau nom en mémoire. Il utilise également les pronoms personnels (les trois premières personnes : *je, tu, toi* puis *il, elle*), certains adverbes de lieu (comme *dedans, devant, derrière..*).

A quatre ans, il comprend près de deux mille mots, dont certaines notions grammaticales (*où ? pourquoi ?*), et peut produire mille cinq cents mots, dont les articles définis (*le, la*), d'autres pronoms

personnels (*ils, elles, vous, nous, on*), certains adjectifs possessifs (*mon*) et pronoms possessifs (*le mien*), des prépositions de lieu et d'accompagnement (*avec*).

4.2. L'acquisition de la syntaxe

Contrairement à l'apprentissage du lexique, MAZEAU montre que la grammaire est extraite par l'enfant, et non transmise ! Son apprentissage s'effectue par déduction, invention et création. L'enfant va extraire les invariants, les reproduire et va par la suite inventer des énoncés qu'il n'a jamais entendus en se basant sur ses expériences antérieures, sur ce qu'il a pu extraire comme informations syntaxiques dans les phrases prononcées par son entourage : c'est le principe de « généralisation contextuelle ». Il va repérer la position de certains mots dans les phrases émises par les adultes de son entourage et va tenter d'utiliser ces mêmes mots dans les mêmes contextes (*parti voiture, bébé pas là, petite voiture*, etc.). Cette « surgénéralisation » va donner lieu à des essais-erreurs, souvent constituées de régulations abusives : en se basant sur les invariants, il crée selon les règles qu'il a réussi à extraire, mais il ne connaît pas les exceptions et produit donc des formes maladroites ou erronées. Par exemple, le jeune parlant va vite percevoir l'ajout du -é pour les participes passés et va donc l'utiliser pour tous les verbes qu'il voudra conjuguer ainsi. Nous verrons alors apparaître des structures grammaticales telles que *il a metté* au lieu de *il a mis*, *il a batté* au lieu de *il a battu*, etc. Ces essais-erreurs montrent bel et bien qu'il a néanmoins perçu et compris la structure de la langue ! Progressivement, grâce aux corrections et aux bons modèles apportés par son entourage, il va pouvoir intégrer ces exceptions et réduire ses productions fautives. Une fois les exceptions intégrées, nous pouvons parfois voir l'enfant tenter d'en généraliser : il pourra alors produire *il a envoi* pour *il a envoyé*.

Il est toutefois difficile de savoir exactement comment l'acquisition de la syntaxe se fait mais nous savons que son évolution est essentiellement due à celle du lexique.

Les différentes étapes concernant la construction de la phrase sont ainsi définies :

- ✓ vers un an : l'enfant constitue des mots-phrases, où l'énoncé ne comporte qu'un mot, souvent interprétable uniquement grâce au contexte ;
- ✓ vers un an - un an et demi mois : il juxtapose deux mots, lexicaux ou fonctionnels, sans connecteur logique reliant les deux termes : c'est la parataxe ;
- ✓ vers un an et demi - deux ans mois : il s'exprime avec un style télégraphique, atteint les trois - quatre mots par phrase, et commence à acquérir le genre et le nombre ;
- ✓ vers trois ans : il est capable d'accorder le déterminant avec le nom, commence à utiliser la négation (*non, pas*), emploie les verbes au présent à la troisième personne et l'impératif. Grâce à son entourage, il parvient à mieux organiser l'ordre des mots dans ses phrases. Elles peuvent également être pourvues de pronoms, de prépositions et d'adverbes. C'est aussi à cet âge que

l'enfant commence à produire des phrases achevées (elles comportent correctement un sujet suivi d'un verbe lui même suivi d'un complément), mais aussi à produire « les fausses relatives » : il utilise alors un pronom relatif qui ne sert à rien dans une phrase simple (*le chien qui court* au lieu de *le chien court*). Cela fait bien partie des généralisations abusives responsables d'erreurs syntaxiques ;

- ✓ vers trois ans et demi : il est capable de produire (à la voix active uniquement) des propositions subordonnées relatives correctes, avec les pronoms *qui* et *que*. Il va également produire certaines subordonnées conjonctives factuelles mais sans pronom relatif (*je pense la maîtresse a raison*). Ici, le lien morphosyntaxique n'est pas tout à fait établi ;
- ✓ vers quatre ans : l'enfant peut produire des phrases d'environ six mots. Nous pouvons observer l'utilisation des auxiliaires, de verbes réfléchis, de la forme négative, de conjonctions de subordination (*parce que*) et de coordination (*et*), une parfaite maîtrise de l'accord en genre et nombre du nom avec son déterminant. Les phrases grammaticalement incorrectes sont moins fréquentes. De plus, nous voyons apparaître le début de l'hypotaxe : les phrases sont reliées par une vraie relation (nous remarquons notamment l'utilisation des propositions subordonnées relatives et conjonctives servant, par exemple, à exprimer la cause ou la conséquence) ;
- ✓ vers cinq ans : il tend à remplacer les articles définis par les indéfinis (généralisation), comprend la forme passive (davantage pour les formes non renversables, de type « *l'os est mangé par le chien* » : on ne peut pas dire « *le chien est mangé par l'os* » car ça ne correspond à aucune réalité du monde !) mais ne pourra l'exprimer que vers six - sept ans, utilise la forme interrogative, peut exprimer le futur et l'imparfait. Il peut désormais formuler davantage de propositions ou d'adverbes de temps (*demain, hier, avant, après, pendant, etc.*) et peut donc aborder le récit. Il commence ainsi à raconter des événements de sa vie à son entourage. Cela va lui permettre de se socialiser. En effet, l'enfant prend de plus en plus de plaisir à converser avec autrui, à poser des questions, à apprendre les « choses » du monde qui l'entoure. Il éprouve d'ailleurs beaucoup de plaisir à se faire lire des histoires, ce qui participe grandement à sa compréhension, et par conséquent à sa production, d'un langage plus élaboré et construit.

A cinq ans, l'enfant est entré dans la langue et dans le langage, il a fini d'apprendre et va désormais évoluer vers un stade plus avancé et plus complexe. Les compétences lexicales et syntaxiques vont dès lors s'accroître et se perfectionner pour arriver au plus près du langage de l'adulte.

- ✓ vers six ans : l'enfant utilise la syntaxe de façon correcte (les conjugaisons sont quasiment maîtrisées, la concordance des temps est respectée), parvient à formuler des questions avec l'inversion du sujet et du verbe et à produire des phrases plus complexes avec des relatives avec expansion, prend plaisir à donner la signification des termes qu'il connaît, est capable d'adapter son discours à son interlocuteur. Malgré son entrée dans le récit, la chronologie n'y est pas tout le temps respectée.

Cet âge est marqué par l'entrée de l'enfant en Cours Préparatoire et donc son initiation au langage écrit : l'enfant va alors commencer à prendre plaisir à découvrir une autre version de sa langue, complétant la version orale qu'il connaît déjà, et va pouvoir s'en imprégner davantage.

- ✓ vers sept ans : la structure du langage est désormais totalement acquise par l'enfant. Tout ce qu'il va apprendre dès lors constituera un affinement culturel et lexical.

Après sept ans, l'enfant peut produire un récit fidèle à la réalité, des phrases passives non renversables (impliquant une pensée réversible et donc la maîtrise d'un double point de vue : celui de l'agent et celui du patient, inaccessible avant cet âge). Les phrases passives renversables ne seront produites qu'aux alentours de neuf - dix ans car il est nécessaire alors d'élaborer une analyse syntaxique et de se décentrer pour maîtriser les deux points de vue à la fois (*la fille est poussée par le garçon/le garçon est poussé par la fille*).

Tout ce que nous avons pu évoqué reflète l'évolution normale du langage et se développe naturellement chez la plupart des enfants. Mais il existe des situations où le langage ne se développe pas comme on l'attendrait : l'enfant est alors porteur d'un trouble du langage oral. Celui-ci peut toucher l'articulation, la parole ou le langage proprement dit. Nous allons désormais nous attacher à étudier en détails l'un des plus troubles les plus sévères : la dysphasie.

II. LA DYSPHASIE DEVELOPPEMENTALE

1. PRESENTATION ET DEFINITIONS

MONFORT & JUAREZ [20] définissent le langage comme « le résultat d'une combinaison d'éléments relativement indépendants dont le niveau d'éducabilité est extrêmement variable (dans sa nature et au cours de l'évolution de l'enfant) et qui se mettent en place d'une façon dynamique : cela signifie que si l'une des parties présente une certaine déficience, c'est tout l'édifice qui s'en trouve déséquilibré et chacune d'entre elles essaiera d'arbitrer sa solution pour répondre au besoin d'un fonctionnement commun, lors d'un acte de communication ». Il apparaît ici évident à quel point il est primordial de prendre en compte toutes les composantes du langage de l'enfant afin de comprendre son fonctionnement et de pouvoir se servir de ses compétences pour compenser ses déficiences.

Depuis la description, faite par le médecin GALL en 1822, d'enfants atteints de troubles du langage en l'absence de tout autre trouble, ce phénomène a beaucoup intrigué les auteurs, linguistes, médecins... A cette époque, aucune appellation spécifique correspondant à ces problèmes langagiers particuliers n'avait été usitée.

Par la suite, plusieurs ont été proposées :

- ✓ troubles graves de l'élaboration du langage (C.LAUNEY, 1972)
- ✓ developmental language disorders : DLD (Isabelle RAPIN & Doris ALLEN, 1983)
- ✓ specific language impairment : SLI (LEONARD & BISHOP, 1992), traduit par CHEVRIE-MULLER : trouble spécifique du développement du langage : TSDL (1996)
- ✓ Anne VAN HOUT parle de « trouble spécifique ou primitif dû au développement ».

Le terme de « dysphasie développementale » est une traduction littérale du terme anglais « developmental language disorders » utilisé par RAPIN & ALLEN car ces désordres du langage surviennent bel et bien durant le développement de l'enfant. Cette appellation n'est donc plus à confondre avec celle d' « aphasie », représentant un trouble du langage acquis.

Ce terme de « dysphasie » a, selon MONFORT, le bénéfice de ne représenter qu'une catégorie d'enfants dont les troubles sont assez sévères et le pronostic suffisamment inquiétant pour permettre de distinguer l'approche orthophonique attribuée à ces enfants de celle destinée aux enfants présentant un « retard de langage » (nous reviendrons à cette distinction ultérieurement).

Selon le Dictionnaire d'Orthophonie [5], « la dysphasie est un trouble développemental grave se manifestant par une structuration déviante, lente et dysharmonieuse de la parole et du langage oral (au versant de l'expression et/ou de la compréhension) ainsi que par des difficultés de manipulation du code entraînant des altérations durables dans l'organisation linguistique à différents niveaux : phonologique, lexical, syntaxique, morphosyntaxique, sémantique et/ou pragmatique sans qu'il existe actuellement de causes déterminées ».

Il s'agit d'un trouble de l'acquisition du langage oral concernant un à cinq pour cent des enfants scolarisés en France, avec une prédominance chez les garçons (deux tiers des dysphasiques).

1.1. Définitions par exclusion

Elles consistent à définir la dysphasie en excluant des déficits pouvant expliquer les troubles du langage.

➤ le DSM IV : les critères du DSM IV distinguent : [8]

- les troubles phonologiques : « incapacité à utiliser les phonèmes et leur agencement normalement acquis à chaque stade du développement compte tenu de l'âge et de la langue du sujet ».
- les troubles du langage expressif : « les scores obtenus sur des mesures standardisées du développement des capacités d'expression du langage sont nettement au dessous des scores obtenus sur des mesures standardisées des capacités intellectuelles non verbales ».

- les troubles du langage mixtes expressifs/réceptifs : « les scores obtenus sur des mesures standardisées du développement des capacités expressives et réceptives du langage sont nettement au dessous des scores obtenus sur des mesures standardisées des capacités intellectuelles non verbales »

Le DSM IV précise que « s'il existe un retard mental, un déficit moteur affectant la parole, un déficit sensoriel ou une carence de l'environnement, les difficultés de langage dépassent habituellement celles associées à ces conditions ».

- la CIM 10 : définit les Troubles Spécifiques du Développement de la Parole et du Langage : « troubles dans lesquels les modalités normales d'acquisition du langage sont altérées dès les premiers stades du développement. Ces troubles ne sont pas directement attribuables à des anomalies neurologiques, des anomalies de l'appareil phonatoire, des troubles sensoriels, un retard mental ou des facteurs de l'environnement ». Nous pouvons retrouver la dysphasie sous le chapitre « Troubles mentaux et du comportement » et le sous-chapitre « trouble du développement psychologique ». La CIM 10 distingue donc :

- le trouble spécifique de l'acquisition de l'articulation : « l'utilisation des phonèmes est inférieure au niveau correspondant à l'âge mental de l'enfant alors que le niveau linguistique est normal »
- le trouble d'acquisition du langage de type expressif : « les capacités à utiliser le langage sont nettement inférieures au niveau correspondant à l'âge mental du sujet (la compréhension du langage est dans les limites de la normale, il y a des troubles d'articulation éventuellement associés) »
- le trouble d'acquisition du langage de type réceptif : « les capacités de l'enfant à comprendre le langage sont inférieures au niveau correspondant à son âge mental (le versant expressif est également perturbé dans la plupart des cas, il existe aussi habituellement des troubles phonétiques) »

C'est la neuvième révision de la CIM 10, en 1975, qui est la première à répertorier les troubles du langage selon l'Organisation Mondiale de la Santé sous la définition suivante : « un ensemble de syndromes caractérisés par une difficulté ou une impossibilité à acquérir un langage normal à un âge donné et cela malgré une audition normale, une intelligence non verbale normale et l'absence d'anomalies intéressant les organes phonateurs ».

Ce sont les définitions de la CIM 10 qui sont utilisées dans tous les services hospitaliers français.

- VAN HOUT [8] définit la dysphasie comme « un trouble primaire sans :
 - troubles neuromusculaires

- surdité
 - cause métabolique
 - trouble acquis consécutif à une lésion cérébrale
 - trouble acquis atteignant les fonctions motrices, sensorielles, cognitives non langagières »
- car tous ces troubles incluraient donc que le trouble langagier y serait secondaire.
- HEUZEY & GERARD écartent de la définition de la dysphasie tout déficit d'acquisition en lien avec un trouble envahissant du développement (du type autisme par exemple), évoqué également dans le DSM IV, ou en lien avec une carence affective grave (ou le trouble langagier serait secondaire). BISHOP reprend cette idée en définissant le SLI comme « un échec du développement normal du langage qui ne peut être expliqué en termes de déficience mentale ou physique, de déficience auditive, de troubles émotionnels ni de privation de l'entourage »
 - AJURIAGUERRA définit la dysphasie comme « un trouble fonctionnel sans substrat de lésion organique ».
 - Michèle MAZEAU [19] introduit les notions de « dysphasie pure » (où le trouble langagier est isolé), de « dysphasie relative » (où la dysphasie apparaît au sein d'un déficit intellectuel), et de « dysphasie associée » (à des troubles auditifs, du comportement ou autre). Le diagnostic demande alors une grande attention !

MONTFORT [34] pose une limite en estimant que « l'absence de signes positifs de la dysphasie dans la définition par exclusion empêche de situer la frontière entre celle-ci et l'ensemble des troubles moins graves de l'acquisition du langage, ceux que nous rassemblons sous le terme de Retard de Langage ». Il n'y a que la distinction entre ce qui est normal et ce qui est pathologique, mais ces deux types de troubles (Retard de Langage/Dysphasie) sont pourtant à différencier car l'intensité du trouble est bien différente. Un nouveau type de définition intra - pathologique est alors créé.

1.2. Définitions par l'évolution

Mais on peut différencier ces différentes pathologies grâce à quelques nuances :

- Le retard simple de langage : le décalage avec la norme peut se résorber tout seul, en agissant simplement sur l'environnement de l'enfant
- Le retard pathologique de langage : le décalage tend à rester identique ou à s'amenuiser, mais il ne s'agit en fait que d'une « récupération illusoire », concept détaillé par SCARBOROUGH qui

explique qu'autour de six - sept ans, l'enfant sans trouble du langage a une période de stagnation dans l'évolution de son langage. Au même âge, l'enfant avec un retard de langage, lui, continue à progresser et va donc arriver au même niveau. Nous croyons alors qu'il a récupéré tout son retard, mais en réalité il va, lui aussi, stagner, avec un décalage chronologique, pendant que l'enfant sans trouble langagier se retrouve à nouveau dans une période de croissance des habiletés du langage. Il existe donc toujours ce retard, mais il peut s'amenuiser avec une rééducation orthophonique.

Dans le cas d'un Retard de Langage, la compréhension est relativement préservée, le lexique est réduit, les maladroites syntaxiques appartiennent à un stade antérieur du développement de l'enfant, l'atteinte est homogène dans les différents versants réceptif et expressif : les troubles peuvent donc s'améliorer avant six ans avec une rééducation orthophonique.

- La dysphasie : l'enfant aurait une progression lente et le décalage avec la norme aurait tendance à augmenter. VAN HOUT, en 1989, précise que « chez l'enfant dysphasique, la courbe d'évolution sera irrégulière, montrant des taux de croissance faible, des plafonnements précoces et ce bien souvent tant pour les aspects expressifs que réceptifs du langage ». LAUNAY établit plus clairement qu'« une dysphasie est un retard de langage qui ne se récupère pas ».

L'inconvénient de cette définition par l'évolution est qu'il faut avancer dans l'âge de l'enfant pour établir le diagnostic avec précision. Ce sera dans les cas les plus sévères (la courbe montrera des plateaux très précocement) que l'évolution de l'enfant permettra avec succès d'affirmer une dysphasie.

2. LES ASPECTS ETIOLOGIQUES

Beaucoup d'auteurs ont cherché une cause à la dysphasie, sans néanmoins prouver l'existence d'une étiologie certaine à la présence de ce trouble du langage chez certains enfants.

2.1. Aspects neurologiques

Concernant une éventuelle étiologie neurologique (bien que l'existence d'une lésion soit exclue de la définition de la dysphasie), des études ont permis de constater : [20]

- des anomalies péri-sylviennes gauches associées à une absence de l'asymétrie du planum temporal (COHEN et coll., 1989 ; JERNIGAN et coll., 1991)
- des absences ou inversions de l'asymétrie du planum temporal, une diminution volumétrique du cortex préfrontal gauche ou du pariétal supérieur droit (ECHENNE, 1997)
- une incidence élevée d'anomalies épileptiques sur l'électroencéphalogramme de sommeil, qui toucherait davantage les dysphasies réceptives (CHELIOT-HERAULT et al., 1994).

MONFORT explique qu'une migration neuronale entre les hémisphères aurait lieu durant la vie embryonnaire, provoquant alors une réorganisation des tâches hémisphériques avec un surdéveloppement de l'hémisphère droit : cela expliquerait la difficulté des enfants à traiter des stimuli séquentiels présentés rapidement, ils n'auraient accès qu'à un traitement plus global des informations.

Néanmoins, ces quelques anomalies neurologiques ne permettent pas de détecter un site lésionnel anatomique spécifique pouvant expliquer la dysphasie. D'autres auteurs émettent d'ailleurs des réserves car certains enfants possédant un langage normal présentent des caractéristiques neurologiques semblables à celles décrites ci-dessus. GERARD [13] parle ainsi « d'un terrain qui ne s'exprimerait sous une forme pathologique qu'en présence de facteurs intercurrents ».

2.2. Aspects génétiques

D'autre part, des études faites sur des jumeaux et la description de cas familiaux ont mis en évidence l'augmentation de risque relatif, pour des apparentés, de développer des pathologies similaires.

En effet, STROMSWOLD, en 1998, a montré qu'il y avait quarante-six pour cent de risques d'une dysphasie chez un enfant quand il existe une parenté dysphasique, contre seulement dix-huit pour cent quand il n'y a pas de parenté dysphasique.

Chez les jumeaux, d'après les diverses études de LEWIS & THOMSON, BISHOP, TOMBLIN & BUCKWALTER, les troubles dysphasiques se retrouveraient davantage chez les jumeaux monozygotes que chez les dizygotes. Bien que certaines études récentes ont permis d'identifier un gène fortement en lien avec les troubles du langage (FOXP2 localisé sur le bras long du chromosome 7), aucun gène candidat n'est apparu comme étant gène de la dysphasie. JACQUART précise d'ailleurs, à juste titre, que ce n'est pas parce qu'un trait se présente par accumulation familiale qu'il est génétique.

3. LE DIAGNOSTIC DE DYSPHASIE

3.1. Le diagnostic différentiel entre le Retard de Langage et la Dysphasie

Dans les cas de Retard de Langage (simple, qui se récupère seul, ou pathologique, nécessitant une rééducation orthophonique) et de Dysphasie, nous retrouvons les mêmes types de troubles, mais avec des gradations et des écarts à la norme différents (nous pouvons parler de retard quand il y a un écart d'un an ou plus par rapport à la normalité):

- ✓ Vocabulaire pauvre
- ✓ Confusions de sens, d'usage, de mots ayant une morphologie proche
- ✓ Difficultés à nommer les objets
- ✓ Difficultés avec les règles grammaticales, liées à des difficultés à acquérir les notions catégorielles (problèmes avec les pluriels et les conjugaisons)

- ✓ Difficultés concernant les structures syntaxiques (avec l'ordre canonique sujet – verbe – complément par exemple) et de l'organisation du discours (incapacité à ordonner, résumer, etc.)

Chez l'enfant dysphasique, les troubles de parole sont fréquents, les troubles de l'évocation sont associés à un agrammatisme, la compréhension est souvent altérée, et l'atteinte n'est pas homogène. Nous pouvons également remarquer des altérations déviantes des composantes phonologiques (sons des mots), syntaxiques (structure des phrases), sémantiques (sens donné aux mots et aux phrases) et pragmatiques (utilisation du langage selon le contexte). De plus, il échoue dans les tâches de généralisation et dans la recherche des limites de la généralisation.

CHEVRIE-MULLER, en 1996, différencie, dans ce qu'elle appelle les Troubles Spécifiques du Développement du Langage, le Retard de Langage de la Dysphasie en relevant trois critères : le caractère durable, la gravité du trouble et le caractère de déviance, qui n'apparaissent pas dans le Retard de Langage.

Le Retard de Langage consiste donc en un décalage chronologique harmonieux (il touche ainsi les différents domaines du langage : la phonologie, la syntaxe, le lexique) pouvant se résoudre avant l'âge de 6 ans. C'est un trouble fonctionnel qui atteint la performance linguistique (la compétence existe, il existe juste un retard chronologique)). Le patient n'est, dans ce cas, pas conscient de son trouble.

La Dysphasie consiste en une réelle déviance linguistique mais n'atteignant pas les différents secteurs neurolinguistiques (la phonologie, le lexique, la syntaxe) de manière harmonieuse. C'est un trouble structurel qui atteint la performance et la compétence linguistiques (il existe un retard chronologique d'environ deux ans mais aussi une désorganisation des structures du langage). Le patient, dans ce cas, est conscient de son trouble (contrairement au retard de langage). Selon les atteintes observées dans la dysphasie, celle-ci peut être de nature expressive, réceptive ou mixte.

Monique TOUZIN propose également une comparaison entre le retard de langage et la dysphasie :

	RETARD DE LANGAGE	DYSPHASIE
EXPRESSION	Intonation préservée Parole simplifiée Lexique réduit Syntaxe maladroite	Dysprosodie Erreurs inhabituelles de parole (par complexification) Troubles de l'évocation Agrammatisme ou dyssyntaxie
COMPREHENSION	Normale ou légèrement déficitaire	Altérée

3.2. Les marqueurs positifs du diagnostic de dysphasie

Christophe-Loïc GERARD [12], en 1991, relève et décrit six marqueurs (« ensemble de traits formels ou fonctionnels ») de déviance, pouvant se retrouver dans tous les types de dysphasie mais pas tous en même temps. Selon l'auteur, la présence de trois de ces marqueurs suffit à diagnostiquer une dysphasie, et leur représentation proportionnelle dans chaque cas définirait alors le type de dysphasie.

➤ Trouble de l'évocation lexicale

L'enfant a un important manque du mot. Il pourra, par exemple, réussir à l'épreuve de désignation mais échouer à celle de dénomination car il a une difficulté d'accès au stock lexical. Quand il se trouve face à cette difficulté, le dysphasique peut alors donner un mot pour un autre (paraphasies, co-hyponymes) ou donner le même mot que le précédent (persévérations).

De plus, le stock lexical de l'enfant dysphasique est assez faible.

➤ Trouble de l'encodage syntaxique

Il s'agit de l'incapacité à utiliser correctement le code syntaxique de la langue, c'est-à-dire les flexions verbales et les mots fonctionnels. Chez le dysphasique, le lexique va évoluer plus vite que la syntaxe, et la juxtaposition des deux mots va perdurer (voire jusqu'à la juxtaposition de trois ou quatre mots) car l'enfant ne va alors utiliser aucun marqueur syntaxique. D'après LEONARD, le dysphasique privilégie les informations lexicales car elles sont plus saillantes et donc mieux reconnues.

L'enfant est alors agrammatique (aucune syntaxe) ou dyssyntaxique (syntaxe recréée et incorrecte).

➤ Dissociation automatico-volontaire

Chez l'enfant « normal », la répétition est meilleure que le langage spontané. L'enfant dysphasique, lui, ne peut reproduire - sur les plans moteur, phonétique, phonologique - volontairement en répétition des éléments qu'il peut néanmoins produire dans sa propre parole.

➤ Trouble de l'informativité

Ce trouble correspond à un mauvais usage du langage. Le dysphasique ne tient pas compte du contexte pour transmettre son message ou pour répondre à son interlocuteur de façon appropriée. Il n'a pas conscience de ce trouble.

Ces deux derniers marqueurs sont précoces car ils peuvent être visibles avant 5 ans.

Les quatre premiers marqueurs sont reconnus par toute la communauté scientifique, les deux suivants sont un peu plus sujets aux critiques.

➤ Trouble de la compréhension verbale

Quand il est présent, l'évolution de l'enfant peut être hélas freinée. Il va entraîner des difficultés pour accéder à certains types de pensée (comme l'abstraction, la généralisation, le second degré, la métaphore, etc.). Il s'agit du trouble le plus handicapant de la dysphasie.

➤ Hypospontanéité verbale

Le dysphasique ne parle que si on lui demande car il ne prend pas de plaisir à parler spontanément. Il ne parle pas pour ne rien dire, il parle un langage utile.

MONTFORT et JUAREZ [20], en 1996, choisissent de proposer deux nouveaux critères de déviance :

➤ Hétérogénéité lexicale manifeste

L'enfant dysphasique va être capable de produire spontanément des mots adaptés à son âge mental mais pas forcément ceux issus d'un vocabulaire enfantin et donc plus communs.

➤ Différence importante entre le niveau de compréhension et celui d'expression

Le dysphasique a, comme nous l'avons évoqué auparavant, un profil hétérogène et cela se retrouve également entre ses capacités réceptives et ses capacités expressives.

3.3. Les marqueurs prédictifs de dysphasie

D'après Paule AIMARD [31], il existe des signes précoces de la dysphasie :

➤ Absence de babil :

L'enfant dysphasique ne joue pas avec les sons, ne tente pas de reproduire les bruits qu'il entend avec sa bouche, et reste silencieux. A dix-huit mois, nous pouvons remarquer que les mots sont rares et que l'écart de temps entre la production des mots phrases et celle des juxtapositions des deux mots est supérieur à celui des enfants normaux (cela se retrouve également entre l'apparition du premier mot et celle des premières pseudo-phrases).

➤ Absence d'attention auditive :

Alors que le sujet normal réagit très tôt aux bruits, aux voix, aux intonations, le sujet dysphasique ne montre aucune réaction au monde sonore qui l'entoure (malgré une audition normale) et cela explique qu'il ne tente pas d'imiter les bruits ou le langage de l'adulte.

➤ Difficultés de mémoire :

Les capacités mnésiques des dysphasiques sont moindres que les enfants normaux : ainsi la répétition de phrases va leur poser des difficultés (l'empan est très faible et l'enfant, parfois, ne pourra pas répéter plus de deux mots). AIMARD souligne qu'il existe également une lenteur de mémorisation : la mémoire ne fixe pas les nouvelles acquisitions.

Nous pouvons noter également une « attention à éclipse » : l'enfant dysphasique tente de prêter attention à ce qui lui est dit, mais il ne va saisir qu'une partie des informations.

➤ Troubles auditivo-perceptifs :

L'enfant dysphasique présente une grande difficulté à discriminer les différents sons du discours entendu, ce qui sera à l'origine de problèmes de compréhension.

➤ Le débit rapide de l'interlocuteur gêne la compréhension du discours :

Il est primordial alors, en présence d'un sujet dysphasique, de bien articuler, de parler lentement afin de leur laisser le temps de traiter le message qui leur est adressé.

➤ Troubles de l'évocation :

D'une part, le stock lexical à disposition de l'enfant est faible (du fait des troubles auditivo - perceptifs et mnésiques). D'autre part, l'enfant va éprouver des difficultés à retrouver le mot qu'il cherche dans son stock interne (même s'il aura plus de facilités à le retrouver en présence de l'objet en question).

➤ Dispersion :

L'enfant dysphasique présente des difficultés d'attention et de concentration, ce qui entrave également les nouveaux apprentissages.

➤ Rigidité du fonctionnement linguistique : cette rigidité apparaît dans « l'appropriation des mots et l'organisation du lexique et des formes grammaticales »

➤ Difficultés de généralisation :

Le sujet dysphasique va pouvoir comprendre un mot ou une nouvelle règle morphosyntaxique mais uniquement dans un certain contexte : il n'aura pas la capacité de généraliser l'utilisation de ce nouveau savoir.

Ces critères ne sont pas nécessairement présents chez tous les enfants dysphasiques.

3.4. La perspective pragmatique d'après Geneviève DE WECK

Selon elle [11], des troubles pragmatiques peuvent également permettre de définir la dysphasie. PERKINS en 2007 propose une distinction entre deux types de troubles pragmatiques :

- Troubles indépendants des troubles linguistiques : ils sont alors dits « premiers » et sont donc des troubles pragmatiques purs. Ils ont une origine cognitive.
- Troubles dépendants des troubles linguistiques : ils sont dits « seconds » et sont donc en lien avec les capacités phonologiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques, prosodiques et/ou discursives. Il y a une influence des troubles linguistiques sur l'aspect pragmatique du langage.

Les troubles pragmatiques sont décrits comme un dysfonctionnement de la gestion des conversations :

- Concernant la gestion des tours de parole (« initiations et réponses aux initiations », ADAM et BISHOP, 1989), les enfants dysphasiques préféreraient discuter avec des adultes plutôt qu'avec des enfants du même âge et répondraient aux initiations d'autrui par des énoncés courts et des moyens non - verbaux (gestes, vocalisations, mimiques), alors que les enfants sans trouble du langage parlent aussi bien avec les enfants que les adultes et répondent aux initiations par des énoncés longs. Les enfants dysphasiques ont moins de facilités à commencer une conversation et semblent assez passifs dans la conversation : selon MC TEAR et CONTI RAMSDEN, cela s'expliquerait par le besoin d'éviter de montrer le manque de compréhension et l'utilisation de stratégies de défense (être passif par exemple) suite à des expériences d'échec.
- Quand la conversation s'arrête, il arrive que les interlocuteurs se remettent ensuite à parler en même temps. Il y a alors un chevauchement des discours pendant au moins deux tours de parole. Ce chevauchement peut être initial, c'est-à-dire exister au début de la conversation, ou interne, au milieu de la conversation. Il doit alors y avoir une réparation : généralement, il faut laisser la parole à l'autre. La conversation peut parfois s'arrêter à cause d'une incompréhension (due à l'articulation, au contexte, à l'ambiguïté des mots, etc.) : il est alors nécessaire de faire une demande de clarification auprès de l'interlocuteur, qui devra y répondre. D'après certains auteurs, les enfants dysphasiques produisent moins de réparations que leurs pairs au cours d'un chevauchement interne. De même, ils expriment peu de demandes de clarifications, et y répondent moins souvent et de manière peu efficace (peu en lien avec la question).
- Les questions *qui, quoi, où* poseraient plus de problèmes aux dysphasiques.

3.5. La perspective discursive d'après ADAM

ADAM décrit deux types de « textes qui racontent », se succédant dans le développement de l'enfant :

- Le récit d'expériences personnelles : c'est la deuxième forme de discours de l'enfant, après *le discours en situation*. Cela va poser des difficultés aux enfants dysphasiques, car pour exécuter cette consigne il faut être capable d'une prise de distance autant spatiale que temporelle avec l'expérience à raconter. Mais les enfants dysphasiques ont ce problème majeur qu'est l'incapacité de décentration : ils ne peuvent imaginer ce qui n'est pas « ici et maintenant ». Leur expression dépend beaucoup du contexte ! Cent pour cent des enfants normaux peuvent arriver à produire des énoncés minimaux dès deux ans et quatre mois environ, alors qu'à peine cinquante pour cent des enfants dysphasiques y arrivent et cela pas avant trois ans et un mois (études de KADERAVEK et SULZBY, 2000). Le récit d'expériences personnelles a besoin notamment de temps au passé, d'autres personnes que le *je*, ce qui est impossible pour l'enfant dysphasique à cet âge.
- La narration : elle représente la capacité à raconter autre chose que quelque chose de personnel (un livre, un film, etc.). Elle peut être définie et étudiée selon quelques critères :
 - La planification : elle se fait en 5 phases : situation initiale, force transformatrice, dynamique de l'action, force équilibrante, situation finale. Les enfants dysphasiques ont beaucoup de difficultés pour élaborer les différentes étapes d'une histoire. Les 5 phases sont rarement toutes données par l'enfant dysphasique (la situation initiale étant la plus présente et la situation finale étant la plus oubliée).
 - La création d'un monde fictionnel : l'enfant dysphasique ne réussira pas aisément à imaginer un autre monde que ce qui est présent dans son environnement immédiat
 - L'emploi d'unités anaphoriques : ces unités permettent la cohésion discursive, mais posent beaucoup de problèmes aux enfants dysphasiques
 - Le temps des verbes au passé : la dysphasie se caractérise souvent par une difficulté d'ordre flexionnel
 - La transmission d'informations : selon une étude de PAUL et SMITH, portant sur trois groupes d'enfants de 4 ans (enfants sans difficultés langagières, enfants ayant manifesté un retard dans l'apparition du langage à 2 ans, enfants avec troubles dysphasiques), consistant en un rappel d'une histoire lue sous forme d'images, il existe une différence significative entre les enfants sans difficultés langagières et les enfants dysphasiques, en faveur du premier groupe d'enfants qui donnent davantage d'informations sur l'histoire

Ces deux dernières perspectives ne suffisent bien sûr pas à prouver la présence d'une dysphasie chez un enfant, mais constituent néanmoins des pistes à explorer en vue du diagnostic.

4. CLASSIFICATIONS SEMIOLOGIQUES

Comme nous avons pu le voir précédemment, le trouble dysphasique peut toucher divers domaines du langage et de manière plus ou moins prononcée, ce qui donne naissance à plusieurs tableaux cliniques différents. Il est donc plus pertinent de parler de plusieurs dysphasies plutôt que de la dysphasie.

La diversité des sémiologies a donc donné naissance à plusieurs classifications nées de différents auteurs.

4.1. Classification de Julian de AJURIAGUERRA (1958)

L'auteur [3] a distingué différentes formes cliniques pour décrire ces enfants (appelés alors « entendants - muets ») « qui n'acquièrent pas le langage, alors qu'aucun déficit de l'intelligence ou de l'audition ne peut justifier une telle anomalie » :

➤ L'audimutité à forme dyspraxique :

L'auteur y décrit une altération profonde du langage _ comprenant des perturbations articulatoires, une pauvreté lexicale, un agrammatisme _ à laquelle s'ajoutent des déficits de la structuration spatiale et du rythme, un niveau intellectuel inférieur à l'âge réel, malgré une compréhension verbale relativement normale et l'absence de déficience auditive. Il relève également avec intérêt une très grande diversité dans les résultats.

➤ L'audimutité avec troubles prévalents de l'organisation temporelle :

Cette forme ressemble beaucoup à la première, mais nous notons ici l'intégrité des possibilités d'abstraction nécessaires à la structuration spatiale. Les performances rythmiques restent nulles.

➤ L'audimutité avec problèmes complexes de perception auditive :

La difficulté des enfants réside ici essentiellement dans la capacité de perception de la signification des phonèmes entendus. Suzanne Borel-Maisonny a d'ailleurs décrit chez ces enfants une courbe en U avec une perte dans sa partie moyenne aux épreuves de l'audiogramme phonétique. Ces enfants entendent mais semblent « sourds » aux valeurs significatives du monde sonore. La compréhension est alors fortement réduite voire nulle. L'expression est également massivement atteinte, à cause du défaut de perception de l'organisation phonémique.

➤ Les dysphasies :

L'auteur les définit avec des « troubles de la réception et de l'analyse du matériel audio - verbal et désordres dans la construction des éléments syntaxiques et les relations lexicales.

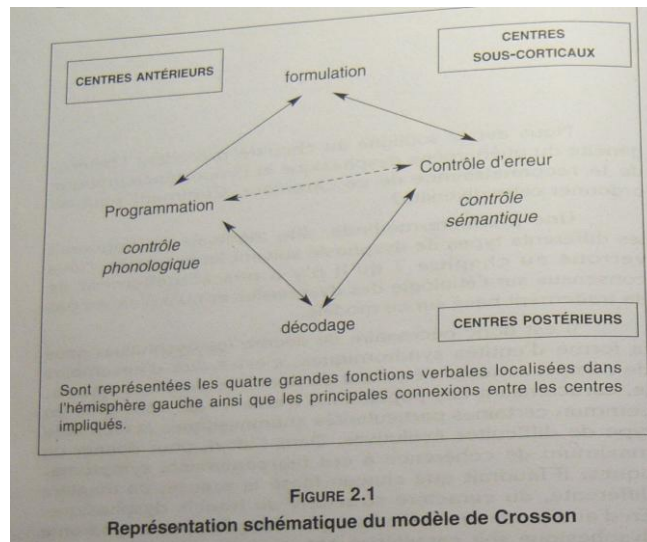
Cette classification complète celle développée par DUBOIS & SALEY (1978) qui est centrée sur la fluidité verbale des dysphasiques :

	PROLIXES	ECONOMES
+	L'enfant parle beaucoup et de façon pertinente	L'enfant parle peu mais de manière efficace
-	L'enfant prolixe parle beaucoup mais a du mal à rester dans la situation	L'enfant parle peu et son langage est porteur de peu d'informations

4.2. Classification française actuelle de GERARD (1991)

Actuellement, c'est la classification de GERARD [12] qui est la plus utilisée en France. Elle se base sur le modèle neuropsychologique de CROSSON (qui a étudié les liens entre les atteintes neurologiques et les aphasies) car cela permet de structurer plus précisément l'étiologie des troubles en tentant d'établir des liens entre le trouble langagier et une possible « déficience » neurologique, tout en sachant que la dysphasie n'a pas d'origine neurologique unique et avérée ! GERARD explique avoir choisi ce modèle précis car, « contrairement aux modèles traditionnels, il ne prend pas pour base une séquence rigide d'opérations qui lieraient les aspects expressifs et réceptifs de la production langagière, considérés comme des entités systémiques distinctes. Il décrit les relations réciproques existant entre trois groupes de centres localisés dans l'hémisphère cérébral gauche », siège bien connu des facultés langagières :

- ✓ Des centres corticaux antérieurs : ce sont les centres d'expression, subdivisés en deux centres complémentaires :
 - Le centre formulateur : il opère le choix des mots et de la syntaxe pour les adapter au projet cognitif et au contexte langagier,
 - Le centre programmeur : il réalise l'opération motrice (articulatoire, donc) du contenu produit au niveau du centre formulateur,
- ✓ Des centres corticaux postérieurs : ce sont les centres de compréhension. Ils décodent l'information sémantique qu'ils reçoivent, au niveau des mots mais aussi de l'agencement syntaxique qui les lie,
- ✓ Des centres sous-corticaux : « ils contrôlent la cohérence de l'action entre les centres précédents, tant au moment de la programmation que de la réalisation de l'acte langagier ».



GERARD reprend les quatre derniers groupes de RAPIN et ALLEN et y ajoute un autre, la dysphasie réceptive :

➤ Le syndrome phonologico-syntaxique :

C'est un trouble de la jonction entre la formulation et la programmation.

Les capacités réceptives sont relativement préservées, la compréhension est cependant essentiellement lexicale et contextuelle. Dès que les énoncés sont plus longs, plus complexes, plus ambigus, émis plus rapidement, ou sortis de leur contexte initial, l'enfant aura des difficultés pour les comprendre.

Toutes les capacités expressives sont altérées :

- ✓ le langage est réduit et la parole est inintelligible, mais ces enfants peuvent pallier leurs difficultés d'intelligibilité par l'utilisation de gestes ou de mimiques ce qui montre leur désir de communication. Les messages que l'enfant peut alors parvenir à produire sont tout de même informatifs,
- ✓ le système phonologique est profondément atteint : nombreuses déformations (non systématisées) par complications (alors que c'est le plus souvent par simplification dans un Retard de Langage), grande difficulté à imiter des mouvements oro-faciaux fins (la phonétique est touchée),
- ✓ l'encodage syntaxique est fortement altéré, contrastant avec une bonne conscience syntaxique : juxtaposition des mots tardive, évolution vers un agrammatisme ou une dyssyntaxie,
- ✓ le stock lexical est fortement réduit, mais néanmoins sans trouble de l'évocation lexicale. Cette réduction lexicale est davantage due à une atteinte de la mémoire verbale immédiate.

Concernant le langage écrit, l'enfant peut accéder à la lecture (bien que difficilement), avec de meilleurs résultats en lecture globale.

DUGAS va également apporter des éléments que nous pouvons relever dans l'anamnèse tels que :

- ✓ antécédents familiaux de trouble du langage
- ✓ difficultés précoces dans le développement moteur (incidences sur la motricité oro-faciale, l'alimentation, le graphisme, etc.) et psychomoteur (souvent l'acquisition de la marche a été tardive et maladroite)
- ✓ troubles attentionnels

Il s'agit du trouble le plus fréquent et représente le prototype associé à la dysphasie.

➤ Le trouble de la production phonologique :

C'est un trouble du contrôle phonologique.

L'enfant ne parvient pas à contrôler l'ensemble de la chaîne parlée (défaut de concaténation).

A nouveau, les difficultés touchent essentiellement l'expression, malgré une fluence langagière normale :

- ✓ Le phonème isolé est bon, mais la parole est altérée et souvent inintelligible (déformations phonologiques dans le sens de la complication),
- ✓ Le trouble est aggravé par la répétition (le langage spontané est de meilleure qualité). Le langage dirigé (en dénomination par exemple) et le langage induit (complétion de phrases) sont altérés,
- ✓ L'enfant présente une dyssyntaxie, caractérisée par des retours en arrière et une altération de la chronologie,
- ✓ Les troubles d'évocation lexicale et de l'informativité sont présents.

La compréhension est relativement bonne mais, comme dans le syndrome précédent, essentiellement lexicale.

Certains types de troubles peuvent être associés : trouble du graphisme, trouble de l'organisation visuo-constructive, trouble de l'attention.

L'enfant est dans ce cas extrêmement conscient de son trouble et va alors adopter des conduites d'évitement ou d'approche mais hélas avec peu de succès.

L'écrit sera meilleur que l'oral.

Une deuxième forme de ce syndrome, définie comme une « dysphasie kinesthésique » (en référence à LURIA), est décrite. L'expression est touchée de manière plus massive : cela serait dû à un défaut d'accès à l'image du geste articulatoire. Au début, l'enfant peut même être mutique. Petit à petit, il va tenter de s'exprimer, mais va alors produire beaucoup de substitutions phonémiques et d'assimilations, car cela représente un grand effort pour lui. Dans cette recherche du bon geste articulatoire, les mouvements émis lors de ses tentatives phonatoires peuvent prendre l'aspect d'un bégaiement. Il va également omettre les déterminants et des marqueurs phonologiques, mais

uniquement dans un souci d'économie de l'effort articulatoire (il en est capable ! Il ne s'agit pas d'agrammatisme, ce n'est pas un trouble de la structure syntaxique ici). Nous pouvons relever aussi que, sans la réduction expressive, il n'y a pas de trouble lexical ou syntaxique majeur.

➤ La dysphasie lexico-syntaxique, ou mnésique :

C'est un trouble du contrôle sémantique.

La parole est abondante, fluide et peu touchée (pas de trouble de la parole, de l'intelligibilité ou de la syntaxe persistant). Mais l'enfant est fortement gêné par le trouble d'évocation lexicale (en l'absence de l'objet essentiellement car la dénomination est meilleure quand l'objet est présent). Il va également avoir des difficultés de rappel au niveau des mots mais aussi des structures syntaxiques, afin d'adapter ses propos au contexte et à son projet cognitif. Les paraphasies verbales et la dyssyntaxie vont alors être d'autant plus flagrantes que l'énoncé est long. En langage spontané, le sujet va réussir à dissimuler ces difficultés en privilégiant un discours réduit. Le langage spontané peut aussi être composé parfois de périphrases et d'expressions passe-partout comme « truc », « machin », et se trouve par conséquent souvent confus et désorganisé au niveau de l'utilisation correcte des règles grammaticales.

Le langage appris est meilleur que le langage spontané (l'enfant va ainsi produire des phrases « toutes faites » avec plus de facilité que des phrases créées par lui-même).

Le défaut de « catégorisation sémantique » va se retrouver également sur le versant réceptif, et sera présent autant à l'écrit qu'à l'oral. La compréhension est bonne mais l'enfant va éprouver des difficultés quand l'énoncé sera plus long ou plus complexe.

Le patient, ici, est complètement conscient de son trouble.

➤ La dysphasie sémantico-pragmatique :

Il s'agit d'un trouble de la formulation, d'après le modèle de CROSSON.

Ce syndrome a été décrit par HAGBERG en 1962 et nommé « le cocktail party syndrom » (repris par BISHOP et ROSENBLOOM en 1987). C'est une forme de dysphasie très rare.

Il n'existe aucune atteinte des aspects phonologique et syntaxique de la langue. Le début des apprentissages est correct (même si souvent l'enfant a parlé tard). La parole est fluente et correcte.

Contrairement aux autres syndromes décrits précédemment, l'enfant peut dans ce cas particulier commencer à parler à un âge normal, apprendre à bien prononcer les phonèmes et les mots et reproduire des phrases entendues autour de lui.

C'est en réalité l'utilisation du langage qui fait défaut : l'enfant effectue des mauvais choix lexicaux, ce qui va amener des paraphasies sémantiques. Les mots sont corrects mais l'énoncé n'a pas de sens. Cela donne un aspect incohérent au discours. L'enfant va produire des formules plaquées, des néologismes, et parfois un jargon, des persévérations et (en situation conversationnelle) des écholalies.

Souvent, son discours n'est adapté ni à l'interlocuteur ni au contexte ! C'est bel et bien l'utilisation pragmatique du langage qui est atteinte ici : il ne va pas respecter les tours de parole, saisir certaines subtilités du langage (comme l'ironie, le second degré), ou maintenir le fil de la conversation. ADAMS et BISHOP précisent d'ailleurs, grâce à une étude faite sur 57 sujets, que les difficultés apparaissent essentiellement en conversation (ainsi les résultats à des tests isolés peuvent malgré tout apparaître normaux).

Par ailleurs, il présente d'importantes difficultés de compréhension.

Le sujet ne semble pas être conscient de son trouble.

Ce syndrome peut faire penser à une forme d'autisme ou de psychose, mais le sujet n'a ici aucun trouble de la personnalité.

➤ La dysphasie réceptive :

Dans ce syndrome, nous pouvons remarquer des difficultés portant sur le décodage avec une atteinte assez massive de la compréhension, étant à l'origine de difficultés expressives.

L'altération de l'identification auditive (sans surdité partielle ou totale) de certains éléments (verbaux ou non verbaux) peut également entraver la création et utilisation d'images mentales.

En l'absence d'agnosie auditive, le langage de l'enfant peut faire illusion en surface : les difficultés sont révélées lors d'épreuves de dénomination, de répétition, de compréhension : nous pourrions voir apparaître alors un manque du mot, une dyssyntaxie et des paraphrasies.

Tous les supports visuels peuvent faciliter la compréhension de ces enfants.

Il s'agit donc d'un trouble du décodage, d'après le modèle de CROSSON.

GERARD précise que cette forme de dysphasie ne peut être classée dans les « troubles expressifs sévères », comme les autres syndromes (où on remarque, dans chacun d'entre eux, une forte atteinte de l'expression), mais qu'elle constitue « une catégorie d'attente pour des enfants dont le point commun est de ne pas pouvoir à 6 ans avoir de langage propositionnel ».

Il a pu observer quels étaient les marqueurs les plus fréquents et dans chaque dysphasie :

SYNDROMES	Dysphasie phonologico-syntaxique	Trouble de la production phonologique	Dysphasie kinesthésique afférente	Dysphasie réceptive	Dysphasie lexico-syntaxique	Dysphasie sémantico-pragmatique
MARQUEURS						
Hypospontanéité	+	-	+	-	-	-
Dissociation automatico-volontaire	+	+/-	+	-	-	-
Trouble de l'encodage syntaxique	+	+	-	+	+	-
Manque du mot	-	+	-	+	++	-
Trouble de la compréhension	+/-	-	-	+	+	+
Trouble de l'informativité	-	-	-	+	+	++

nous pouvons constater que les marqueurs les plus présents sont le manque du mot, le trouble de l'encodage syntaxique et le trouble de compréhension verbale.

Concernant la prévalence de ces syndromes dysphasiques, GERARD constate qu'il y a une prééminence de la forme phonologico-syntaxique et du trouble de production phonologique.

REPARTITION DES DIAGNOSTICS POUR 60 CAS DE DYSPHASIES	
Dysphasie phonologico-syntaxique	20
Trouble de la production phonologique	13
Dysphasie kinesthésique afférente	2
Dysphasie réceptive	12
Dysphasie lexico-syntaxique	6
Dysphasie sémantique-pragmatique	1
Trouble expressif sévère	6
Total	60

RAPIN et ALLEN décrivent deux groupes supplémentaires de troubles dysphasiques :

➤ L'agnosie verbale :

L'enfant présente un trouble massif de la compréhension avec des difficultés de décodage phonologique. L'atteinte est telle que la répétition est également altérée. L'expression est nulle ou quasi nulle : le plus souvent l'enfant est mutique mais peut communiquer par les gestes. Dans les meilleurs cas, il produit un jargon, et tente des marques prosodiques. C'est

un trouble de la production phonologique, peu fréquent, qui pourrait s'assimiler à ce que l'on pouvait appeler « aphasie congénitale mixte » ou « surdité verbale ».

➤ La dyspraxie verbale :

L'enfant, dans ce cas, ne possède pas de trouble de compréhension mais présente une atteinte importante de l'expression lors du passage du mot à la parole due à d'énormes difficultés d'organisation articulaire des phonèmes, même en répétition. Très souvent, l'enfant ne peut dépasser le mot unique et est difficilement compris par son entourage. La prosodie est également touchée. C'est un trouble qui s'apparente à « l'audimutité dyspraxique » définie par AJURIAGUERRA.

5. DYSPHASIE ET TROUBLES ASSOCIES

Tous les auteurs ont pu remarquer, chez les enfants dysphasiques, la présence de difficultés d'ordre linguistique ou non, sans néanmoins savoir si elles font partie de la dysphasie ou si elles sont indépendantes. Mais d'après MONFORT, les troubles associés ne peuvent expliquer la présence de la dysphasie, il ne s'agirait que d'une coïncidence statistique. Ils existent sans intervention du langage (car si le trouble a son origine dans le langage, il s'agit alors d'un trouble consécutif, et non associé).

Néanmoins, il est important lors de la prise en charge de ces enfants de prendre en compte ces différentes difficultés car le fait de pouvoir renforcer les capacités non verbales peut également participer à l'amélioration des capacités langagières

MONFORT cite les troubles les plus fréquemment mentionnées dans les diverses recherches faites à ce sujet :

5.1. Des troubles cognitifs :

La cognition est touchée de façon très disparate, il y a une « grande hétérogénéité psychométrique ».

- Difficultés dans le développement du jeu symbolique et d'autres fonctions symboliques non linguistiques.
- Difficultés dans la construction d'images mentales.
- Déficits de mémoire (mémoire séquentielle, mémoire auditive à court terme, mémoire verbale et processus de stockage phonologique de la mémoire de travail).
- Troubles de la structuration de l'espace et du temps (davantage touché) avec troubles de visuo-constructifs, de la perception et du rythme.

-
- Difficultés dans les apprentissages mathématiques (sériation, classification, etc.), dans la logique et dans l'abstraction.

5.2. Des troubles perceptifs :

- Difficultés dans la discrimination des stimuli auditifs, avec des temps de latence plus longs, un déficit perceptif au niveau de certaines fréquences lors des conversations (courbe en U) et dans le traitement des variations d'intensité et des difficultés de reconnaissance de sons dans des épreuves de reconnaissance de sons familiers.
- Altération de la latéralisation du traitement des stimuli auditifs.

5.3. Des troubles psychomoteurs :

- Difficultés de type praxique.
- Troubles de la latéralisation.
- Immaturité des habiletés motrices.

5.4. Des troubles comportementaux :

- Troubles de l'attention, hyperactivité.
- Troubles des relations affectives et du contrôle des émotions ou difficultés dans l'organisation de la personnalité.
- Troubles du sommeil.
- Troubles du caractère.
- Importance de l'inhibition, de l'anxiété et des manifestations phobiques.

Les troubles du comportement touchent essentiellement les dysphasiques où seul le versant expressif est atteint car ils ont conscience de leur trouble, et c'est cela même qui est à l'origine des problèmes comportementaux.

6. DYSPHASIE ET PATHOLOGIES ASSOCIEES

6.1. Dysphasie et déficit intellectuel

MAZEAU [19] appelle cette association « la dysphasie relative », que nous avons évoqué préalablement. Quand un enfant présentant un déficit mental possède des « compétences

langagières globalement concordantes avec l'ensemble de ses performances aux tests non langagiers », nous ne pouvons pas parler de « dysphasie » car le trouble du langage n'est pas spécifique, mais lié au déficit mental. Mais dans le cas où le « déficit langagier est plus sévère (autant quantitativement que qualitativement) que celui attendu compte tenu du déficit intellectuel », il s'agit bel et bien d'une dysphasie associée. Il est donc indispensable, avant de poser le diagnostic de dysphasie, d'évaluer les performances verbales et non verbales de l'enfant pour objectiver un écart significatif.

6.2. Dysphasie et surdité

A nouveau, MAZEAU explique que c'est la « dissociation entre les performances attendues en fonction du niveau intellectuel et de la sévérité de l'atteinte auditive d'une part, et les performances objectives de l'enfant dans le domaine langagier d'autre part qui vont attirer l'attention et permettre de suspecter la dysphasie sous-jacente associée ». Une enquête de l'INSERM (Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale) faite sur la population des handicapés en France révèle que, chez les sourds, « les déficits de l'apprentissage, à l'exclusion des mutités et des troubles de type dysarthrie, sont présents pour 26% des déficiences auditives profondes et 49% des déficiences auditives sévères ». Ainsi, la surdité peut être associée à une « pathologie des fonctions visuo-practo-spatiales » ou une dysphasie.

Ainsi, en cas de déficience auditive sévère, moyenne ou légère, il est intéressant de suggérer un bilan des compétences linguistiques (surtout celles indépendantes de l'audition) afin de préciser ou non une suspicion de dysphasie associée à la surdité.

6.3. Dysphasie et troubles de la relation et du comportement

Comme nous l'avons évoqué précédemment, nous pouvons retrouver des troubles du comportement associés à la dysphasie. Parfois, il s'agit d'un véritable trouble psychologique du comportement ou de la personnalité où il est possible de voir des difficultés dans l'établissement de la relation à autrui ou de la structuration de la personnalité. Il est néanmoins difficile de déterminer si le trouble langagier découle du trouble du comportement ou de la personnalité, ou si c'est l'inverse. MAZEAU estime qu'il s'agit plutôt d'une intrication des deux phénomènes.

Les troubles du langage peuvent être alors identifiés comme un reflet des difficultés relationnelles de l'enfant (la prise en charge selon alors de nature psychothérapeutique ou psychiatrique) ou comme primitifs, centraux dans la pathologie relationnelle » (la prise en charge sera alors d'ordre orthophonique).

De nouveau, il est important de préciser que ce sera l'existence ou non des éléments déviants de la dysphasie qui influencera l'orientation thérapeutique.

6.4. Dysphasie et dyslexie

L'accès au langage écrit pour les enfants dysphasiques est souvent laborieux, et peut révéler l'existence d'une dyslexie associée, sans pouvoir établir une relation de dépendance ou non entre les deux troubles. Parfois, le langage écrit peut néanmoins faciliter les productions verbales de l'enfant, précise GERARD. Les troubles du langage écrit pouvant exister chez ces enfants ne sont toutefois par obligatoirement de même nature ni de même intensité chez tous ! GERARD distingue trois types de troubles du langage écrit présents chez les enfants dysphasiques :

- des troubles en liaison fonctionnelle : ils résultent des déficits linguistiques et cognitifs propres à la dysphasie,
- des troubles liés à l'éducation et à la pédagogie proposées aux enfants dysphasiques,
- des troubles en liaison étiologique : les troubles dysphasiques et dyslexiques évoluent de façon autonome, et coexistent chez le sujet car ils ont des causes communes.

7. LES HYPOTHESES EXPLICATIVES

Devant la fréquente concomitance des troubles linguistiques et non linguistiques chez les enfants dysphasiques, il est intéressant de s'interroger sur l'origine des symptômes linguistiques : sont-ils spécifiques ou sont-ils le « résultat d'un ralentissement dans le développement de compétences cognitives, symboliques ou instrumentales plus générales ? ».

En 1992, BISHOP évoque six hypothèses, reprises par MONFORT [20], pour répondre à cette question.

7.1. Troubles de l' « output »

Cette hypothèse postule que la compétence linguistique de ces enfants est intacte mais que sa transformation en production verbale n'est pas tout à fait fonctionnelle. Ces difficultés d'expression expliqueraient alors les défauts de la mémoire verbale à court terme, de l'intégration phonologique et de la conscience syntaxique, qui auraient alors une répercussion évidente sur les difficultés de compréhension.

7.2. Troubles de l' « input »

Cette hypothèse a été développée par EISENSEN et fortement appuyée par les travaux de l'équipe de TALLAL, et soutient l'interprétation de LEONARD quand il stipule que les enfants SLI sont des « apprentis du langage dont l'input linguistique est filtré ou distorsionné ». Ici, la

compétence linguistique est atteinte et cela est à l'origine des difficultés phonologiques, morphologiques et de l'agrammatisme.

Cela renforce l'hypothèse d'un déficit de la perception de la parole, autant sur la segmentation des unités linguistiques perçues (STARK et HEINZ, 1992) que sur leur mise en mémoire (SUSSMAN, 1993). STARK et MONTGOMERY ont étudié d'une part l'effet du contexte sur la reconnaissance des mots et d'autre part les effets produits par des distorsions artificielles (restriction fréquentielle dans la bande des aigus ou compression du temps d'émission) et ont montré que, tant chez les enfants normaux que chez les enfants avec troubles du langage, il existe une interaction entre les processus de traitement acoustique et les processus sémantique et syntaxique (effet de facilitation du contexte), et que les distorsions artificielles causaient davantage de difficultés aux enfants avec troubles du langage (surtout la restriction fréquentielle). Cela expliquerait le déficit de la discrimination des sons du langage présent chez les enfants dysphasiques.

7.3. Trouble linguistique

Cette hypothèse est basée sur la prédominance des déficits de l'acquisition de la syntaxe (FLETCHER, 1991). En accord avec CHOMSKY, CROMER (1976,1988) a indiqué que la dysphasie proviendrait d'un défaut du processus d'acquisition des structures profondes de la langue, dépendant d'un « Language Acquisition Device ». les enfants dysphasiques auraient alors « une grammaire particulière » caractérisée par l'incapacité à intégrer des éléments morphologiques.

7.4. Déficit conceptuel plus général

Les difficultés langagières de l'enfant dysphasique ne seraient en fait que la manifestation d'un déficit conceptuel plus général, concernant les représentations symboliques (MOREHEAD et INGRAM, 1976).

7.5. Troubles des processus d'apprentissages

KAMHI & al (1984, 1985) considèrent que les troubles du langage chez l'enfant dysphasique résulteraient de « problèmes plus généraux dans le contrôle des hypothèses qu'un enfant doit effectuer face au langage et dans la formation des concepts ». Ce serait les processus d'apprentissage qui seraient touchés.

Cependant, les études menées, par l'apprentissage d'un vocabulaire nouveau chez des enfants normaux et des enfants SLI et d'autres épreuves de discrimination d'apprentissage (NELSON & al, 1987), n'ont pas été concluantes.

ELLIS WEISMER, en 1993, devant l'importance et la fréquence des difficultés cognitives et perceptives chez les enfants dysphasiques, remet ainsi en cause la spécificité des troubles du langage chez ces enfants.

7.6. Trouble de l' « input » associé à des difficultés mnésiques

Selon cette hypothèse, les difficultés ne seraient pas que d'ordre linguistique mais existeraient aussi au niveau du traitement et du stockage de l'information extérieure, surtout si celle-ci est présentée de façon séquentielle et rapide (MONTGOMERY, 1990 ; TALLAL & al, 1991). Les difficultés des enfants dysphasiques dépendraient ainsi de la quantité d'informations à traiter et du temps imparti pour le faire. Mais certaines recherches à ce sujet ont montré des différences significatives si l'information est verbale ou non. Le langage parlé est la fonction qui permet de traiter le maximum d'informations en un minimum de temps, et cela explique donc la grande difficulté des enfants dysphasiques dans les tâches verbales.

Nous avons donc pu voir, au cours de cette partie, toute l'évolution normale du langage : la nécessité d'un équipement anatomique intact, d'un équilibre affectif, de bonnes capacités intellectuelles sont des éléments indispensables au bon développement langagier.

Hélas parfois, le langage ne suit pas cette évolution normale. Il peut donc exister des troubles du langage, dont la dysphasie qui est un trouble sévère et structurel du langage oral.

Nous avons pu évoquer les nombreuses définitions, les diverses hypothèses explicatives, et les principales classifications sémiologiques existantes. Nous avons également pu présenter les divers troubles (cognitifs, perceptifs, comportementaux, etc) ou syndromes (dyslexie, surdité, psychose) associés à la dysphasie.

Le langage émerge durant la période symbolique, qui dure de dix-huit mois à trois ou quatre ans : cette même fonction permet par ailleurs l'accès au dessin.

Nous allons donc à présent passer à la deuxième partie : l'étude du dessin.

Partie II

L'ENFANT ET LE DESSIN

Le dessin est une activité primordiale dans le développement de l'enfant. L'évolution graphique de l'enfant est intimement liée à son développement général, essentiellement à son développement psychomoteur, mais aussi à son développement psychique. Il nous paraît alors essentiel de commencer par évoquer les différents stades de l'évolution psychique normale de l'enfant par le biais des études de Jean PIAGET [25] et Henri WALLON [27].

I. DEVELOPPEMENT ET REPRESENTATION CHEZ L'ENFANT

1. LA THEORIE PIAGETIENNE

Pour Jean PIAGET, l'origine de la pensée humaine ne naît pas de la simple sensation, elle n'est pas non plus un élément inné. Elle se construit progressivement lorsque l'individu, et tout particulièrement l'enfant, entre en contact avec le monde. Grâce à ces contacts répétés, l'enfant développe des unités élémentaires de l'activité intellectuelle, appelé schèmes. Ces schèmes se transforment par l'existence de trois mécanismes majeurs :

- L'assimilation : à chaque fois que l'enfant va percevoir un objet (physique ou psychique), il va essayer de l'assimiler. L'individu incorpore des éléments extérieurs à sa propre structure.
- L'accommodation : l'individu modifie un schème déjà existant dans sa structure en fonction des modifications du monde extérieur.
- L'adaptation : elle correspond à une mise en équilibre progressive entre un mécanisme assimilateur et une accommodation complémentaire.

Pour l'auteur, l'assimilation et l'accommodation sont au centre des premières représentations chez l'enfant.

Par ailleurs, il distingue dans le développement des structures de l'intelligence divers stades caractéristiques, devenus une référence dans l'étude de l'enfant.

1.1. Le stade de l'intelligence sensori-motrice (0-2 ans)

Il s'agit d'une intelligence sans pensée, sans représentation, sans langage, sans concept, sans fonction symbolique. L'enfant, à cet âge, est alors uniquement doté d'une intelligence pratique, déterminée en présence de l'objet, des personnes (surtout la mère ou personne

maternante), des situations, et possible principalement par les perceptions et les mouvements, équivalant à une coordination sensori-motrice des actions.

Au cours de cette période, les principales acquisitions de l'enfant sont la causalité, la permanence de l'objet et la représentation symbolique.

L'auteur distingue 6 sous stades dans cette période, chacun se marquant par une évolution qui se traduit par l'utilisation d'une nouvelle technique:

- 1^{er} stade (de 0 à 1 mois), celui de l'exercice des réflexes : l'enfant utilise les réflexes innés. Ces schèmes primitifs commencent à changer et à s'harmoniser grâce à de minuscules épisodes d'accommodation. L'enfant n'a aucune réaction suite à la disparition d'un objet.
- 2^{ème} stade (de 1 à 4 mois), celui des réactions circulaires primaires : il y a accommodation accrue des schèmes fondamentaux, que le bébé pratique à répétition. Il y a des actions simples et répétitives du nourrisson sur son propre corps. L'enfant a une réaction émotionnelle (pleurs, cris, etc.) à la disparition de l'objet mais n'entreprend aucune recherche.
- 3^{ème} stade (de 4 à 8 mois), celui des réactions circulaires secondaires : le bébé devient de plus en plus conscient des événements extérieurs à son corps et les provoque lui-même à répétition. Il acquiert la permanence pratique, il revient au jouet qu'il a laissé. Par contre, si on pose un linge dessus il ne le cherche pas sauf si c'est lui qui l'a mis dessous (ou s'il voit une partie de l'objet, qui fait sens pour lui, dépasser). Il n'a alors pas encore la possibilité de se représenter ce qui n'est pas visible à ses yeux.
- 4^{ème} stade (de 8 à 12 mois), celle de la coordination des schèmes secondaires : le nourrisson commence à comprendre les liens de causalité et passe à la vitesse supérieure dans ses démarches exploratoires. Il y a alors la présence de comportements intentionnels. Le bébé a un but précis et il planifie le moyen de l'atteindre. Le bébé recherche systématiquement l'objet. Cependant sa représentation de l'objet n'est pas encore parfaite, il commet l'erreur dite du « stade IV » (ou erreur A non B) : lors du déplacement visible de l'objet il le recherche là où il l'a précédemment trouvé et non pas nécessairement là où il a disparu.
- 5^{ème} stade (de 12 à 18 mois), celui des réactions circulaires tertiaires : il y a une exploration de l'environnement plus systématique. Le bébé ne répète qu'une action, mais en y introduisant des variations pour tester leur effet. Le bébé résout le problème du stade précédent tant que les déplacements de l'objet sont visibles. S'ils sont invisibles (par

exemple on met l'objet dans une main et on le met, sans que le bébé ne le voie, sous un coussin), le bébé recherche l'objet dans la main et ne cherche pas ailleurs.

- 6^{ème} stade (de 18 mois à 24 mois), celui de la représentation symbolique : il acquiert la capacité de former et de manipuler les symboles (mots et images). Il y a l'invention des moyens nouveaux par combinaison mentale des schèmes. On assiste aussi à l'imitation différée. Le bébé est capable de retrouver l'objet même si les déplacements sont invisibles.

Ainsi, la fin de cette première période est marquée par l'accès à la fonction symbolique, « qu'il vaudrait d'ailleurs mieux appeler *sémiotique* car elle recouvre à la fois les signes arbitraires et sociaux et les symboles qui eux sont motivés (ressemblance entre le symbolisant et le symbolisé) ». Lorsqu'il acquiert cette fonction, le bébé est capable de se représenter des objets et situations non directement perceptibles, à l'aide de signes (mots) ou de symboles (dessins). PIAGET précise que l'intervention de symboles imagés est nécessaire car le système de signes sociaux, c'est-à-dire le langage, ne peut traduire toutes les expériences vécues par l'individu. De même, une même expérience vécue par plusieurs individus différents amènera nécessairement une représentation différente chez chacun d'entre eux. De plus, la symbolisation imagée est primordiale pour évoquer et penser toutes les perceptions reçues par l'individu car le langage est inapte à décrire ce domaine selon PIAGET.

La fonction symbolique est tenue pour acquise lorsqu'on observe chez le bébé cinq types de conduites : l'imitation différée, le jeu symbolique, le dessin, l'image mentale et le langage.

Pour l'auteur, la fin de cette période des activités sensori-motrices marque le passage aux premières activités représentatives, permis essentiellement par l'imitation. Celle-ci s'effectue progressivement, à partir du 2^{ème} stade (celui des réactions circulaires primaires) où ces conduites d'imitation commencent à apparaître. Dès le stade des réactions circulaires secondaires, elles sont intériorisées par l'enfant et deviennent systématiques et surtout intentionnelles ! L'enfant est alors capable par exemple de reproduire un son qu'il connaît. Lors des stades suivants, il sera également capable de reproduire des mouvements déjà exécutés auparavant et demeurant invisibles au moment où il les reproduit : il s'agit alors de l'imitation différée. Cela le mène alors, à la fin de cette période, à la pratique du *faire semblant*, « *faire comme si* » : la fonction symbolique se met en place. L'enfant a désormais la capacité d'évoquer un objet, une idée, un signifié malgré l'absence du signifiant. Mais cette distinction se fait également progressivement. En effet, lors de cette période sensori-motrice, il n'y a alors pas encore de représentation car le signifiant (l'objet) n'est donné avec son signifié (la fonction, l'utilité de l'objet en question) que lorsque l'enfant peut le percevoir. Ce n'est que vers 18-20 mois que l'enfant va commencer à se détacher de cette perception et va accéder à l'intelligence représentative.

1.2. Le stade de l'intelligence préopératoire (2-6 ans)

PIAGET distingue à nouveau deux périodes successives dans ce stade :

- La période de la pensée symbolique/ préconceptuelle (2-4 ans) :

L'enfant est capable de se représenter mentalement ce qu'il évoque.

Cette période est marquée par l'élaboration de premières représentations de gens ou de choses en associant leurs similarités, c'est-à-dire en établissant des « préconcepts ». PIAGET les définit comme des « notions attachées par l'enfant aux premiers signes verbaux dont il acquiert l'usage ». Ils constituent les prémisses de la catégorisation et de la classification.

Cette période est également caractérisée par l'égoïsme de l'enfant, qui traduit une indifférenciation entre le sujet et l'objet et une confusion entre sa pensée propre et la pensée d'autrui. Il y a alors une incapacité chez l'enfant à se décentrer et à se placer du point de vue d'autrui. Selon PIAGET & INHELDER, dans leur ouvrage *L'image mentale chez l'enfant*, cela serait provoqué par un déséquilibre de l'assimilation et de l'accommodation car l'assimilation serait le processus majeur de cette période. L'enfant va petit à petit se reconstruire le monde sur un plan représentatif, mais pour cela il doit le faire à partir de lui-même : cela explique que l'égoïsme intellectuel domine à cette période. Sa pensée ne pourra se reposer que sur des choses concrètes, il ne peut encore accéder aux concepts abstraits et généraux.

Par ailleurs, lors de cette période, l'enfant accède au raisonnement transductif : il peut passer d'un cas particulier à un autre cas particulier pour tenter d'en extraire une conclusion, mais le plus souvent celle-ci est encore erronée à cet âge. L'enfant, à ce moment là, ne sait pas encore penser la généralité et reste enfermé dans la particularité.

Enfin, l'enfant accède également à la pensée animiste : il peut prêter des caractéristiques humaines (intentions, sentiments, humeurs, conscience) aux objets et événements en leur attribuant un rôle actif, en fonction de sa propre réalité et non de leurs propres caractéristiques.

- La période intuitive (4-6 ans) :

Elle est marquée par l'intuition, la centration, les précatégories : les collections figurales ou non figurales. Les collections figurales peuvent être des configurations auxquelles l'enfant attribue une signification ou des alignements d'éléments qui se ressemblent ou s'accordent pour des raisons qui changent constamment car il ne saisit pas encore l'utilité d'une règle constante. Les collections non figurales sont des ensembles complémentaires, mais pas

encore des classes logiques, sans hiérarchie inclusive des ensembles d'éléments (l'enfant n'accède donc pas à la notion d'inclusion des classes).

L'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation se construit.

L'enfant parvient désormais à envisager les choses comme extérieures de lui-même. Il se libère un peu de son égocentrisme. De plus, ses perceptions visuelles l'aident maintenant à comprendre la réalité sur un mode intuitif, l'amenant souvent vers des conclusions erronées.

Lors de cette période, l'enfant va avoir tendance à se centrer sur un seul aspect de la réalité au détriment des autres aspects, comme s'il ne pouvait en traiter qu'un à la fois : c'est l'effet de centration. Cela va engendrer, par exemple, des difficultés à appréhender de façon correcte la notion de conservation (acquise au stade suivant).

Cette période fait la transition entre la pensée préconceptuelle et la pensée opératoire.

1.3. Le stade des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire (7-12 ans)

L'intelligence de l'enfant reste dépendante de la présence dans le champ de perception des éléments sur lesquels l'enfant porte sa réflexion. Son raisonnement reste concret mais devient désormais logique.

Mais cette nouvelle forme d'intelligence est désormais marquée par la réversibilité de toute opération : l'enfant peut concevoir que toute action a son action inverse. L'enfant a désormais une pensée réfléchie et plus mobile.

Lors de cette période, l'enfant acquiert certaines notions telles que les conservations physiques (volume, poids, matière) et spatiales (invariance du nombre, classification, sériation, groupements multiplicatifs en combinant les deux dernières procédures), mais cette pensée procède par tâtonnements précise PIAGET.

1.4. Le stade des opérations formelles (12-16 ans)

Cette période est caractérisée par 5 éléments : le passage du concret à l'abstrait, la prévision des conséquences à long terme, la logique déductive, et la résolution systématique des problèmes.

L'accès à la logique formelle constitue l'ultime étape dans le processus d'adaptation au réel, débuté dès la naissance. L'adolescent parvient à établir des hypothèses détachées du monde concret, à raisonner de façon hypothético-déductive (si....., alors...), et à déduire des conclusions.

2. LA THEORIE WALLONIENNE

Dans son ouvrage *De l'acte à la pensée*, Henri WALLON partage l'idée que la « forme d'activité qui paraît impliquer de façon incontestable des rapports entre le mouvement et la représentation, c'est l'imitation ». Celle-ci étant l'acte par lequel un modèle (langagier, gestuel ou autre) est reproduit, la représentation mentale de ce modèle au préalable est indispensable.

L'auteur définit l'imitation comme un processus d'« imprégnation perceptivo-motrice » faite par l'enfant dans chaque situation qu'il vit. Il s'intéresse à ce qui se passe autour de lui, il regarde les choses, les mouvements des personnes présentes, écoute ce qui est dit (même s'il n'en saisit pas le sens). Il existe alors un « accompagnement postural de l'action d'autrui » qui entraîne chez l'enfant une contraction tonique : il participe par sa posture à la situation en s'imprégnant de tout ce qu'il perçoit autour de lui, malgré le manque de cinétisme de sa part. L'auteur affirme : « L'enfant qui éprouve est sur le chemin de celui qui évoque ».

Il voit donc dans cette imprégnation perceptivo-motrice une première forme d'imitation, posturale, statique, mais ne constituant en aucun cas qu'un simple mimétisme. Cette imitation deviendra cinétique quand l'enfant va commencer à initier la volonté de reproduire le modèle, d'abord à l'instant même, puis de manière différée (comme l'a introduit également PIAGET). C'est là que se trouve la véritable imitation, d'après WALLON : quand la reproduction de l'acte dans sa totalité est faite de manière différée.

Quand l'imitation devient cinétique, il est alors nécessaire que l'enfant ait une représentation mentale de l'acte avant de le produire !

3. LA THEORIE BRUNERIENNE [35]

L'auteur distingue trois formes de représentations, se succédant dans le développement de l'enfant :

- La représentation active : elle domine pendant la première année de vie. Il s'agit de la représentation de l'objet quand l'enfant est en pleine action avec cet objet : par exemple, quand il cherche l'objet, il doit se le représenter, mais cette représentation n'existe que parce qu'il est en train de le chercher. S'il ne le cherche plus, il ne se le représente plus.
- La représentation imagée ou iconique : elle apparaît à la fin de la première année. L'enfant n'a alors qu'une vision perceptive, dite de surface, des objets et ne considère pas ses caractéristiques profondes. D'après l'auteur, il faudra attendre l'émergence de la fonction symbolique, permise essentiellement par le développement du langage, pour que la pensée de l'enfant soit plus que perceptive.

-
- La représentation symbolique : elle est permise par tous les traitements symboliques (dessin, jeu, langage) et permet, selon BRUNER, le moyen de représentation de l'expérience, mais aussi le moyen de sa transformation.

II. LE DESSIN : PRESENTATION ET DEFINITIONS

L'étude du dessin de l'enfant a toujours fasciné l'adulte. Partout dans le monde, le problème de la connaissance de l'enfant, du développement et du fonctionnement de sa pensée, l'intérêt de son dialogue avec l'adulte a suscité travaux, recherches et publications diverses. Le dessin est très tôt l'une des activités favorites de l'enfant, et il est judicieux de s'intéresser à l'émergence de cette capacité artistique, à son évolution et à ses composantes. Marie-Claire DEBIENNE [10] reprend dans *Le dessin chez l'enfant* les propos de BACHELARD : « Il est bien inhabituel de considérer l'enfant jouant, alors qu'on s'étonne, voire qu'on admire de commander l'enfant qui dessine : le jeu est éphémère, l'image demeure ». Le dessin demeure effectivement une trace de ce qu'a voulu exprimer l'enfant.

WIDLÖCHER [30] ajoute que l'intérêt pour le dessin d'enfant naît du fait que le dessin d'adulte à proprement parler n'existe pas et que par conséquent l'adulte veut retrouver, en regardant l'enfant, le souvenir des trésors artistiques qui ont marqué sa propre enfance.

Cet intérêt pour les dessins d'enfants pousse les adultes à s'interroger sur l'acte même de dessiner mais aussi à vouloir en analyser toutes les composantes, amenant alors maintes interprétations de ces dessins (justes ou erronées). Ici, nous touchons du doigt la valeur réelle que l'on peut attribuer à un dessin d'enfant : n'est-ce qu'un simple artifice technique et artistique ou une réelle preuve visible du psychisme, de la pensée ou encore de la personnalité de l'enfant ?

1. DEFINITIONS

Pour décrire le terme de *dessin*, le Petit Robert le définit comme « une représentation ou suggestion des objets sur une surface, à l'aide de moyens graphiques. Par extension, œuvre d'art formée d'un ensemble de signes graphiques organisant une surface ». Ici nous avons une approche assez « technique » et générale du dessin.

Mais il existe d'autres visions du dessin.

1.1. Approche psychanalytique [17]

Parmi les divers auteurs psychanalystes qui vantent les bénéfices de l'utilisation du dessin en psychanalyse, Mme Sophie MORGENSTERN (en 1937) a été la première à avoir utilisé le dessin en psychanalyse, face à un enfant de 9 ans « emprisonné dans un mutisme (d'origine

psychogène) qui a duré deux ans », car il permet de « pénétrer plus profondément, mettre à jour les tendances instinctives et inconscientes de l'enfant », essentiellement en cas de mutisme par exemple ou de difficulté d'expression langagière. Le dessin donne alors un autre moyen d'expression, peut-être même le seul. Pour elle, le dessin représentait le lieu privilégié pour aider ces enfants à s'exprimer et laisser libre cours à leur créativité et à leur imagination. Elle montre que le dessin, et le jeu, a chez l'enfant une valeur expressive qui dépasse celle du langage !

Annie ANZIEU [4] considère le dessin « comme étant de niveau intermédiaire entre le jeu et la parole » et que dès que l'enfant a conscience de pouvoir laisser une trace grâce à un instrument quelconque, il va utiliser ce moyen de manière privilégiée.

Françoise DOLTO [17], initiée par Sophie MORGENSTERN, développe (en 1948) cette idée faite sur le dessin : « le dessin libre est une expression, une manifestation de la vie profonde. A travers le graphisme, le sujet exprime aussi ses difficultés, ses troubles nous apparaissent non voilés, le dessin nous livre en effet l'inconscient du sujet et nous révèle ainsi son climat « psychologique », il représente donc pour nous un instantané de l'état affectif ».

1.2. Approche psychologique

Daniel WIDLÖCHER (en 1965), également psychanalyste et docteur en psychologie, a une vision quelque peu différente. Il considère qu'il faut davantage s'intéresser au dessin comme acte de création plutôt qu'à l'œuvre elle-même. « Le dessin d'enfant a une faible valeur informative : il ne nous apprend rien et seule nous touche sa valeur de communication personnelle. Par ce témoignage, l'enfant révèle non seulement certaines aptitudes pratiques (habileté manuelle, qualité perceptive, bonne orientation dans l'espace), mais surtout des traits de personnalité ». Ici, on s'intéresse davantage à l'expression de la personne à travers le dessin plutôt qu'à son inconscient. Dans cette optique, l'auteur propose alors l'étude du dessin selon trois axes différents :

- La valeur expressive du dessin : elle dépend principalement du geste graphique, des traces laissées sur le support qui sont déjà un reflet de la personnalité de l'enfant. Le dessin enregistre l'état émotionnel du sujet. Le trait peut ainsi être vif, appuyé, fin, agressif, hésitant, continu ou non, et tout cela est lié au tempérament opposant ou réservé de l'enfant, par exemple. « Il y a une concordance entre l'expression graphique, l'humeur et le caractère ».

Les formes utilisées peuvent également renseigner sur l'état affectif de l'enfant. D'après les études de R. ALSCHULER et B. Weiss HATTWICK, les lignes droites et les angles sont souvent utilisés par des enfants agressifs mais capables d'initiative, alors que les enfants utilisant des courbes se montrent ainsi plus sensibles, imaginatifs mais peu sûrs d'eux.

L'utilisation de l'espace graphique, c'est-à-dire la place du dessin sur la feuille, a bien sûr son importance et révèle également beaucoup de choses sur le tempérament de l'enfant : y a-t-il un surinvestissement de l'espace graphique ? Ou y trouve-t-on au contraire de nombreuses zones vides ? Une feuille surchargée, d'après l'auteur, serait un signe d'immaturité, alors qu'une petite utilisation du support graphique révélerait un déséquilibre. Par ailleurs, la direction des lignes peut aussi apporter son lot d'informations concernant l'enfant : des traits éparpillés dans toutes les directions pourraient être associés à une certaine impulsivité, alors qu'une direction cohérente et harmonieuse des traits serait un signe d'un bon esprit de décision. PULVER s'est intéressé à cette valeur symbolique de l'espace et a proposé une division du support graphique en trois zones horizontales et deux verticales. La zone horizontale supérieure symboliserait l'idéal, la zone médiane le centre d'intérêt habituel et la zone inférieure les pulsions. La zone verticale gauche symboliserait le passé, la droite le futur. Mais cela est à considérer avec réserve car il n'y a pas nécessairement de portée symbolique dans l'emplacement des éléments dans l'espace du dessin.

Enfin, l'utilisation des couleurs est d'une importance capitale car chacune d'entre elles a sa propre teneur émotionnelle :

- Le rouge : lié au sang, à la cruauté, aux blessures mais aussi à la vie. Il est souvent signe d'une certaine agressivité.
- Le bleu : lié au ciel ou à l'eau le plus souvent. Les enfants utilisant le bleu veulent souvent se conformer aux règles extérieures.
- Le vert : lié à la végétation. Il représente une forme de réponse d'opposition à une autorité trop sévère.
- Le jaune : lié au feu ou à la lumière. Cette couleur peut parfois révéler une certaine dépendance vis-à-vis des adultes.
- Le noir : peut signifier une inhibition, une anxiété, une peur.
- L'orange : cette couleur révèle souvent un sentiment de bonheur ou de tranquillité.
- Le brun : est souvent lié à un besoin de salissure.
- Le violet : exprime des tensions conflictuelles.

Mais ces interprétations sont à prendre avec précaution, il ne faut pas en faire une généralité car chaque enfant est unique et possède donc des représentations qui lui sont propres.

- La valeur projective du dessin : elle correspond au rendu global du dessin. Elle dépend ainsi pleinement du style de l'enfant : « le style reflète des habitudes motrices, des imitations (...) mais exprime peut-être une dimension assez fondamentale de l'être ». Françoise

MINKOWSKA donne au dessin une portée de « vision du monde ». Grâce à ses travaux, elle a pu révéler deux types de tempérament dans le dessin : le rationnel et le sensoriel.

Le premier privilégie l'abstrait, le rigide et pense plus qu'il ne sent. Ainsi, les objets figurés sont bien séparés, distincts, précis. La construction est statique, l'espace sera incomplètement utilisé (laissant ainsi des vides entre les éléments).

Le deuxième vit davantage dans le concret et sent bien plus qu'il ne pense. Son monde n'est que mouvement, dynamisme. L'objet s'impose au détriment de sa forme. Il va davantage s'intéresser aux objets familiers (il y a alors une abondance d'objets et de détails dans ses dessins) toujours avec une importante volonté de réalisme et de mouvements.

WIDLÖCHER indique également que, là encore, la couleur a son importance. Le sensoriel va privilégier les couleurs vives, elles vont même dominer les formes des objets. L'enfant rationnel, lui, va privilégier les formes du dessin aux couleurs utilisées, elles ne vont servir qu'à enjoliver le dessin.

- La valeur narrative du dessin : cela correspond au thème choisi par l'enfant pour son dessin. Pourquoi celui-là et pas un autre ? Nous trouvons deux motivations : « le désir de représenter tel objet et le plaisir de reproduire certains schèmes graphiques habituels ». Ainsi, généralement, c'est la situation lors du dessin qui détermine le choix du thème. Par exemple, il n'est pas rare de voir apparaître des sapins fournis de boules et de guirlandes à l'approche des fêtes de Noël. La présence d'un objet lors du moment du dessin peut également engendrer sa représentation. Mais l'enfant peut également choisir de représenter tel objet par habitude (par automatisme graphique, comme l'indique LUQUET [18]).
Pour WIDLÖCHER, le dessin permet aussi à l'enfant d'exprimer dans la réalité son monde imaginaire, ses rêves... La valeur narrative du dessin a bel et bien une portée symbolique car elle nous montre comment l'enfant ressent et vit les choses de son quotidien, sans qu'il puisse le dire par les mots. Ses commentaires, son interprétation aideront à comprendre cette valeur narrative.
- La valeur inconsciente du dessin : l'auteur la distingue des trois autres et reprend l'idée du dessin comme révélateur des pensées et sentiments inconscients de l'enfant, développée par les psychanalystes.

2. EXPLOITATIONS DU DESSIN

Comme nous l'avons vu précédemment, le dessin enfantin peut avoir plusieurs valeurs différentes et cela amène donc différentes approches concernant la façon d'étudier le dessin de l'enfant :

-
- Approches psychométriques : ce sont les premières apparues au début du XXème siècle. Elles étudient le dessin en terme de niveau psychologique (de QI). C'est Florence GOODENOUGH qui représente le chef de file de cette approche avec le Test du bonhomme (1926), côté sur 52 items, que nous détaillerons dans la partie pratique de cet ouvrage. Ce test a été quelque peu critiqué et HARRIS a proposé (en 1963) une grille précise et explicite. Il fait alors dessiner un bonhomme, puis un personnage féminin, et enfin un autoportrait. Mais la cotation n'est pas aussi simple que celle de GOODENOUGH. Florence ROYER (en 1977) propose un nouveau test où le personnage doit refléter l'ensemble de la personnalité de l'enfant. Elle établit ainsi une grille portant sur la tête du personnage (23 items), le schéma corporel (33 items), le vêtement (14 items) et la couleur. Le dessin reste une épreuve facile à faire passer, utile dans une évaluation globale de l'enfant mais insuffisante pour évaluer le niveau des capacités mentales de l'enfant.
 - Approches projectives : elles s'intéressent à la personnalité de l'enfant et sont appelées *projectives* car l'enfant se projette dans son dessin, comme nous l'avons évoqué précédemment. La première tentative dans ce sens est le test de MACHOVER (1949), le *Human Figure Drawing* (HFD), où l'enfant est invité à représenter un premier personnage (souvent du même sexe que l'enfant, et aurait une valeur relative à l'enfant), puis un second de l'autre sexe (valeur relative à son entourage). Ce test n'ayant pas de cotation explicite, Ada ABRAHAM a souhaité le compléter en amenant une étude selon le sexe et l'âge du dessinateur, mais sans apporter plus de précisions.

En dehors de cela, il existe d'autres types d'épreuves :

___ *le dessin de la famille* : POROT a été l'un des premiers, avec Françoise MINKOWSKA, a étudié la façon dont l'enfant perçoit son entourage proche. Il étudie entre autres les critères graphiques, la structure globale du dessin, etc.

___ *la famille enchantée* : en proposant ce test, KOS et BIERMAN ont apporté une variante très intéressante de ce thème de la famille. Il est dit à l'enfant : « Imagine qu'une magicienne vienne et enchante une famille, toutes les personnes de cette famille, les grands et les petits » et l'enfant doit alors représenter ce qu'il s'est passé puis, une fois le dessin achevé, de le raconter. A nouveau, il s'agit d'une épreuve qualitative, sans cotation, mais elle apporte tout de même beaucoup d'indications sur la vision que l'enfant a de sa famille et de sa place au sein de celle-ci.
 - Approches développementales : cette approche « génétique » est assez récente dans l'étude du dessin et a été également initiée par MACHOVER (1941) avec le test *Draw a person*, mais LOWENFELD (1947) a été probablement la première à porter l'attention sur la notion
-

d' « intégration du personnage, identifiant un premier mode « additif » avec juxtaposition d'éléments et un second « organique » dont les éléments isolés gardent leur pouvoir représentatif ». Cette optique a par la suite été reprise par OSTERRIETH & CAMBIER (1976) dans leur travail *Les deux personnages*, qui compare le thème du personnage et cinq thèmes animaliers (chien, chat, lion, éléphant, canard). Cela a montré une évolution similaire dans chacun de ces thèmes. D'autres tests peuvent être concernés par cette approche. Parmi eux, les deux les plus utilisés sont :

___ *le dessin de la maison* : il constitue avec le personnage et l'arbre l'un des thèmes constitutifs du test de BUCK, *House-Tree-Person*. Ce thème est par ailleurs extrêmement fréquent chez les enfants.

___ *le dessin de l'arbre* : l'arbre constitue également l'un des éléments les plus dessinés par les enfants, ce qui a amené certains auteurs à s'y intéresser, comme KOCH (1949), qui demandait aux enfants de « dessiner un arbre mais pas un sapin » et qui en fit davantage une analyse intuitive. D'autres versions du test ont suivi avec la même vision qualitative. Il a été montré qu'il existait peu d'évolution avec l'âge.

___ autres épreuves à thèmes : *le dessin du groupe* (HARE & HARE, ABRAHAM), *le dessin du village*, *le dessin d'une rue*, *d'une automobile* ou *d'un bateau*.

Malgré tous ces tests, le dessin libre reste sans nul doute le plus riche à analyser car l'enfant est maître ce qu'il représente, de la manière de représenter ce qu'il a choisi et d'apporter tous les détails qu'il souhaite. Il peut laisser libre cours à sa créativité et à son imagination.

III. L'ETUDE DU DESSIN ENFANTIN PAR G.H LUQUET

1. LES ELEMENTS DU DESSIN ENFANTIN

LUQUET, dans son ouvrage *Le dessin enfantin* [18], définit le dessin enfantin selon cinq éléments principaux que nous allons étudier ici.

1.1. L'intention

« L'enfant dessine pour s'amuser » déclare LUQUET. « C'est pour lui un jeu comme les autres et qui s'intercale parmi eux ». Il prend donc plaisir à faire un dessin et celui-ci est souvent dédié à quelqu'un. L'enfant peut, face à son œuvre, se montrer satisfait ou mécontent de son travail. Quand il constate une imperfection, il peut ainsi vouloir l'expliquer en présentant une excuse à

cette « faute », ou alors supprimer la partie fautive, ou encore la corriger simplement en y juxtaposant la bonne forme (il considère alors le détail fautif comme inexistant).

L'acte graphique, selon LUQUET, représente à la fois l'action de dessiner en général et l'exécution d'un dessin déterminé. Le plus souvent, l'enfant choisit de dessiner la figure humaine ou un bonhomme, mais nous pouvons trouver d'autres sortes d'œuvres : un portrait, un paysage, des natures mortes, des scènes, des illustrations d'histoires réelles ou imaginaires, etc. Il est intéressant de constater que chez chaque enfant, il y a une spécialisation marquée voire exclusive dans une certaine catégorie d'objets à dessiner. Cet intérêt spécifique naît de ses expériences vécues et perçues : c'est bien entendu ce que l'enfant vit au quotidien qui va déterminer ses centres d'intérêt et caractériser son propre répertoire graphique.

Bien qu'il soit difficile d'établir la raison pour laquelle l'enfant a choisi de dessiner tel objet (il ne le sait pas forcément lui-même non plus), LUQUET écrit que « l'intention de dessiner tel objet n'est que le prolongement et la manifestation de sa représentation mentale » : ainsi, l'enfant choisit tel objet à dessiner car celui-ci occupait précisément ses pensées au moment du dessin. L'auteur énonce trois facteurs distincts de l'intention du dessin :

- L'influence des circonstances extérieures : (la demande d'un dessin particulier faite par un proche ou examinateur ne rentre pas dans ce cas de figure) celles-ci peuvent effectivement proposer un motif de dessin à l'enfant, mais sans lui imposer ! Il peut ainsi s'agir de perceptions ou de souvenirs d'objets correspondants appelés « suggestifs ». Ces objets peuvent être soit des motifs soit des modèles (photos, dessin déjà faits auparavant par l'enfant ou par quelqu'un d'autre, etc.).

Ces circonstances extérieures peuvent être immédiates (au moment du dessin), du jour même ou plus anciennes.

Certains auteurs néanmoins posent l'hypothèse que quand l'intention d'un dessin est provoquée par la présence d'un objet réel, ce serait davantage par son souvenir et non par sa perception. Or, LUQUET cite de nombreux cas où l'enfant réclame le droit de reproduire un objet présent à proximité.

Mais l'enfant, en réalité, aurait davantage d'inspiration devant le dessin d'autrui (enfants ou adultes) que devant un objet réel : ceux-ci lui fournissent des thèmes divers et lui permettent de créer, à partir d'eux, quelque chose de nouveau et de développer sa créativité graphique. La représentation d'un objet réel présente, par ailleurs, la difficulté de représenter ses trois dimensions sur un support qui n'en possède que deux. Lors de la copie d'un dessin, cette transposition complexe est déjà effectuée.

- L'association des idées : ici, l'enfant va produire, suite à un dessin évocateur, un autre dessin par prolongement de l'idée que le premier dessin a suscitée. LUQUET évoque par

exemple le fait que le dessin de la dame/maman précède de peu celui du monsieur/papa. De même un détail dans le dessin du dessin peut amener, par association d'idées, la présence d'un autre : par exemple, la présence d'une barque peut entraîner l'idée de représenter une canne à pêche car on pêche souvent à bord d'une barque. Il s'agit ici d'une association d'idées par analogie d'ordre intellectuel : c'est l'analogie de rôle.

L'analogie peut également être d'ordre visuel : c'est l'analogie morphologique. Celle-ci peut être objective (les objets, qui sont représentés, se ressemblent) ou graphique (les représentations des objets représentés se ressemblent). Souvent les deux sont difficilement différenciables, mais en cas de maladresse graphique nous pouvons davantage constater une analogie morphologique qu'objective (la ressemblance avec l'objet n'étant pas du tout flagrante).

- L'automatisme graphique : un dessin évocateur amène, à nouveau, un dessin évoqué mais le même objet est représenté. Il n'y alors aucune idée intermédiaire, il ne s'agit que de la multiplication en plusieurs exemplaires du dessin évocateur.

Il peut être immédiat (l'enfant reproduit le(s) dessin(s) évoqué(s) tout de suite après le dessin évocateur) ou continu (il reproduit ce dessin évocateur, à plusieurs jours d'intervalle, à chaque fois qu'il veut dessiner).

Ces facteurs peuvent avoir une action concomitante : par exemple, l'intention d'un dessin peut être inconsciemment modifiée par l'automatisme graphique d'un autre dessin.

1.2. L'interprétation

Au cours de l'exécution de son dessin, l'auteur va en donner une interprétation. L'intention était un prolongement de l'idée présente dans l'esprit de l'enfant au moment de commencer son dessin, l'interprétation est due à une idée qu'il a en tête pendant le dessin.

Le cas le plus normal est celui où les idées de l'intention et de l'interprétation sont les mêmes. Il y a alors une cohérence entre ce qui a pu être énoncé au début du dessin puis, par la suite, durant sa réalisation. Mais ce n'est pas le cas unique ni le cas le plus fréquent. Souvent, révèle LUQUET, l'enfant va modifier son idée première et va donner une interprétation différente de son intention, au cours du dessin ou une fois le dessin achevé.

L'interprétation annoncée par l'enfant est généralement déterminée par la similitude qu'il peut observer entre son dessin et un objet qu'il connaît : LUQUET appelle cet objet *dénotatif* car « l'interprétation applique le nom au dessin ». Plus cette ressemblance apparaîtra grande à l'enfant, plus l'interprétation sera forte. Cette force dépendra aussi de la confrontation entre cette interprétation et l'intention primitive : le souvenir de celle-ci se heurte à l'interprétation nouvelle.

« Leurs armes, leur appui dans ce combat, ne peut consister que dans leur accord avec le tracé, c'est-à-dire la ressemblance du dessin avec l'objet suggestif pour l'intention, avec l'objet dénommatif pour l'interprétation ». L'intention aussi a une force qui, elle, dépend de la mobilité d'esprit : le souvenir de l'intention subsistera-t-il malgré une interprétation différente ?

Ce combat peut donc donner lieu à plusieurs issues différentes :

- Si le souvenir de l'intention est intrinsèquement fort et l'interprétation intrinsèquement faible, l'enfant reconnaît alors que son dessin est manqué (« c'est pas ce que je voulais faire », « c'est rien »)
- Si les deux sont intrinsèquement faibles, l'enfant va montrer des hésitations concernant l'interprétation, la changer, l'abandonner
- Si les deux sont intrinsèquement forts, l'enfant va reconnaître l'interprétation qu'il fait de son dessin tout en avouant qu'elle est différente de son intention primitive (« je ne voulais pas faire une poule mais je me suis aperçue que ça ressemblait à une poule »)
- Si le souvenir de l'intention est intrinsèquement faible et l'interprétation intrinsèquement forte, l'enfant va la maintenir, la défendre, même en présence de discordances ou de détails inconciliables dans l'ensemble de son dessin. L'enfant peut être alors oublier son intention première.

C'est bel et bien l'influence du tracé graphique et de sa ressemblance avec un objet connu de l'enfant qui va expliquer que l'interprétation diffère de l'intention. Dans ces cas là, si nous faisons remarquer à l'enfant cette discordance, il se sent alors obligé d'en trouver une justification. Par exemple, quand une petite fille dessine un personnage qu'elle dénomme comme un monsieur, qu'elle le dessine avec une pipe mais également avec des boucles d'oreille, au moment de lui faire remarquer ce dernier détail, elle pourra changer d'interprétation et dire que le personnage est une dame. Mais alors, au moment de lui signaler la pipe, elle reviendra sur l'idée du monsieur, etc... Jusqu'à finalement dire que c'est un monsieur, et que « les boucles d'oreilles c'est juste pour faire joli ».

LUQUET définit également le cas de calembour graphique qui consiste « à réunir volontairement dans un même dessin des éléments qui donnent à l'ensemble des significations différentes ». L'enfant pourrait alors dessiner par exemple une montagne et des petits flocons de neige, par habitude graphique, tout en figurant des arbres couverts de feuilles bien vertes et de fruits : ces deux images, correspondant clairement à deux saisons différentes, ne peuvent apparaître simultanément dans le même dessin.

La modification d'interprétation du dessin de l'enfant peut concerner l'ensemble du dessin ou seulement un détail de celui-ci. Cela peut être le cas si l'enfant ne retrouve pas l'analogie entre son dessin et l'objet à représenter mais en découvre une autre avec un autre objet. Ainsi, un dessin annoncé comme une maison pourra être interprété comme un clocher du fait d'une hauteur trop importante.

Une fois que le dessin a reçu une interprétation différente, celle-ci devient une intention secondaire du dessin et cela va amener le plus souvent l'ajout de détails correspondant à la nouvelle interprétation. Ce réajustement va enrichir considérablement le répertoire graphique de l'enfant. Les motifs choisis vont ainsi trouver plus de substance, seront plus variés, plus complexes. Il y aura alors la juxtaposition de plusieurs motifs sur un même dessin (les personnages d'une même famille et leur maison sur le même dessin, et non plus sur des dessins séparés), montrant les liens entre eux.

LUQUET précise que les nouvelles interprétations dérivées donnent vie à de nouvelles intentions primitives de nouveaux dessins : c'est en découvrant une nouvelle idée que l'enfant va créer d'autres œuvres graphiques. Il reste alors à produire volontairement la forme graphique qui a été découverte « par hasard », ce qui est loin d'être aisé au début de l'expression graphique de l'enfant.

1.3. Le type

L'auteur définit le type comme « la représentation qu'un enfant déterminé donne d'un même objet ou motif à travers la succession de ses dessins ». Le type évolue selon deux principaux facteurs : la conservation du type (élément de stabilité) et la modification du type (élément de changement).

La conservation du type va consister à reproduire de manière identique les dessins d'un même motif.

Il s'agit d'une conservation primaire quand elle se manifeste par la forme du dessin. Ainsi les premiers dessins de bonhommes seront identiques les uns aux autres, sans tronc généralement et avec les bras s'insérant dans les jambes : l'enfant va même reproduire ce type d'imperfections, ce qui est signe d'une routine graphique. La conservation du type empêche alors l'enfant de voir, de corriger ses erreurs (de lui-même ou selon nos conseils) ou de conserver les modifications qu'il aurait pu y apporter. Parfois, l'enfant apportera ou acceptera des modifications sur les détails fautifs, mais alors il cherchera à modifier le reste du dessin afin que l'ensemble corresponde à son type. Il y a alors un mélange du dessin initial et des modifications récentes. LUQUET souligne d'ailleurs que cela peut amener l'enfant à produire par inadvertance deux fois le même objet dans son dessin (en voulant reproduire et modifier correctement le détail fautif, il en oublie que celui-ci reste dans le dessin).

La conservation du type est d'une telle routine que l'enfant peut même en arriver à oublier, au fur et à mesure, la signification de certains détails de ses dessins.

Il s'agit d'une conservation secondaire quand une modification apportée au dessin initial est également conservée dans les dessins suivants mais sans justification valable. LUQUET cite

l'exemple d'une petite dessinant des fenêtres triangulaires à des châteaux de rois, pour symboliser le luxe, mais aussi à des maisons ordinaires.

Il pourra alors y avoir une coexistence entre ces deux types sur certains dessins.

Par ailleurs, l'enfant va également exiger que les dessins d'autrui respectent également ce phénomène de conservation : les dessins de même motif faits par quelqu'un doivent être semblables. Et l'enfant va alors parfois adopter certains détails issus des dessins d'autrui et les apporter aux siens afin de correspondre à l'attente de cette autre personne : il y a deux types différents qui coexistent chez l'enfant, l'un destiné à lui-même et l'autre destiné à la satisfaction d'autrui.

Enfin, l'auteur précise que malgré les conservations, il peut y avoir certaines modifications dans les dessins d'un même motif car ils ne sont pas parfaitement semblables : des détails nouveaux peuvent être ajoutés (ainsi l'évolution du dessin du bonhomme évolue essentiellement grâce à l'ajout de certains détails, tels le tronc, les vêtements, etc), parfois par la copie d'un modèle ou d'un dessin d'autrui... Parfois, dans cet élan de modifications, nous pouvons assister à une surreprésentation de détails par rapport à l'objet réel. Ceci est dû au facteur de l'automatisme graphique vu précédemment, et peut bien sûr amener des discordances dans le dessin (par exemple, après avoir attribué une jupe aux personnages féminins, l'enfant peut l'attribuer également aux personnages masculins). L'impossibilité de l'enfant à voir l'incompatibilité de certains détails révèle l'oubli de son intention primaire. Il va alors soit tenter de donner une justification soit au contraire éviter de s'expliquer.

Par les modifications apportées au fur et à mesure par l'enfant aux dessins de même motif, il y a alors une croissance et un épanouissement du type : celui-ci devient de plus en plus riche en détails et cela participe au développement du répertoire graphique de l'enfant.

1.4. Le modèle interne

Le modèle interne correspond à « la réalité psychique » présente dans l'esprit du dessinateur. Malgré le facteur à l'origine de l'intention (suggérée par la vue d'un modèle ou d'un motif) et de la représentation de l'objet choisi, le dessin ne sera pas une simple copie de celle-ci. La perception de l'objet à dessiner ayant été visuelle (l'enfant ne peut dessiner que ce qu'il a déjà vu), sa représentation mentale l'est aussi et le dessin sera alors le résultat de la réfraction de l'objet à dessiner à travers l'esprit de l'enfant. L'objet ou le modèle à l'origine de l'intention du dessin est donc bien distingué de sa représentation mentale.

Ce modèle interne sert donc à toute représentation graphique faite de mémoire, mais aussi aux représentations d'objets présents (dessins d'après nature) : ceux-ci ne sont alors que suggestifs, l'enfant utilise en réalité le modèle interne de l'objet en question qu'il s'est construit

mentalement. Il y a alors une volonté de réalisme intellectuel : l'enfant va dessiner ce qu'il sait de l'objet en plus de ce qu'il voit.

Ainsi, lors d'une épreuve de copie, il y a deux possibilités : soit l'enfant réussit et alors il dessine comme il dessinerait sans le modèle graphique mais avec son modèle interne, soit il échoue et transforme le modèle graphique car il ne le comprend pas : il n'a alors pas le modèle interne de ce qu'il y a à copier.

Parfois, il peut également comprendre le modèle de ce qu'il y a à dessiner mais celui-ci est différent de son propre modèle interne de l'objet à représenter : l'enfant va alors se servir de son modèle interne dans le dessin. Cela explique pourquoi tant de dessins d'enfants inspirés par d'autres dessins en sont pourtant très différents.

Il est donc indispensable que, pour toute représentation d'objet, l'enfant ait mentalement le modèle interne de l'objet en question. Cela explique aussi que parfois l'enfant évite un certain motif à représenter : il est aisé de penser aussitôt que cela est dû à une complexité graphique mais en réalité la complexité est psychique car l'enfant ne parvient pas à fournir l'effort de créer le modèle interne de l'objet à représenter. Mais une fois que ce modèle interne est créé, il est maintenu pour les dessins du même motif qui suivront.

Le modèle interne sert également à l'interprétation des dessins, de l'enfant ou d'autrui, selon l'analogie qui peut exister. Cela peut donc amener des modifications d'interprétation.

Par ailleurs, LUQUET explique que le modèle interne se construit souvent à base d'un objet individuel dont la signification va être généralisée. Par exemple, l'enfant peut utiliser la représentation de son papa pour dessiner n'importe quel bonhomme (ce terme sera alors son interprétation). L'environnement de l'enfant va constituer la principale source de ses modèles internes.

Quand il s'agit d'un modèle interne d'un dessin individuel, on peut constater une véritable sélection des détails à représenter parmi les nombreuses caractéristiques de l'objet à dessiner. Tous les éléments composant l'objet réel existent de manière égale, sont perçus par l'œil du dessinateur, mais l'enfant va concevoir parmi eux des détails essentiels et d'autres secondaires. Il y a donc une hiérarchie de valeur dans les objets ou détails à dessiner : tous les éléments non représentés, ou non modifiés dans leur évolution (on se voit pas l'addition de nouveaux détails par exemple) sont jugés de moindre importance aux yeux de l'enfant et sont donc secondaires. Par ailleurs, l'enfant peut omettre de citer un élément présent dans son dessin tellement il est évident et important : ainsi, pour décrire le dessin d'une maison, il citera la porte, les fenêtres, les rideaux, mais pas la façade. Il peut arriver aussi que le détail omis soit désigné par l'objet lui-même : alors les traits de la façade seront nommés « la maison ».

Dans ce choix, l'enfant pourra même parfois être amené à représenter quelque chose d'invisible (les côtés de la maison alors qu'on la voit de face par exemple) s'il la juge essentielle,

et omettre de dessiner un détail visible de l'objet s'il le juge inutile (la porte de la maison par exemple). C'est ainsi que, par exemple, les premiers bonhommes représentés sont souvent dénués de vêtements, jugés superflus quant à la représentation de l'être humain et pourtant si présents dans l'environnement de l'enfant (qui voit tout de même davantage de personnes habillées que de personnes nues). Il faut que l'élément ait une finalité pour être représenté dans le dessin.

Enfin, il est important d'évoquer le concept d'exemplarité : parmi tous les aspects de l'objet, l'enfant va choisir le plus souvent de représenter le plus distinctif et le plus caractéristique de l'objet en question afin qu'il soit facilement reconnaissable soit par sa forme d'ensemble soit par les détails qui le composent. L'exemplarité joue également un rôle dans la représentation graphique d'histoires car l'enfant va choisir de représenter le(s) moment(s) le(s) plus important(s) et significatif(s) de celle-ci.

L'auteur précise alors que « dans les représentations de scènes mouvantes comme dans les représentations statiques d'objets, l'exemplarité choisit pour la dessiner la situation dans laquelle le réalisme visuel concorde avec le réalisme intellectuel ».

1.5. Le coloris

Les observations portant sur l'intérêt des enfants pour la couleur ont apporté plusieurs opinions divergentes, mais précisent qu'il existe de grandes différences individuelles et qu'il est donc fort difficile d'établir une généralité à ce propos. Néanmoins, certaines remarques peuvent être rapportées ici.

Il semble que l'enfant soit très tôt sensible à la couleur elle-même (sans tenir compte des différents objets où elle se rencontre). Dans les dessins, la couleur va être utilisée dans un but décoratif, esthétique (« pour faire joli ») et alors sans rapport avec l'objet figuré : celui-ci aurait pu être d'une autre couleur (c'est souvent le cas des vêtements). Mais elle peut également avoir un but réaliste quand elle est caractéristique de l'objet figuré (dessiner un soleil jaune, une bouche rouge, etc.). Le but de l'utilisation de telle couleur est le plus souvent inconscient. Cette distinction entre les deux emplois de la couleur est d'autant plus manifeste quand ils figurent tous les deux dans le même dessin : l'enfant peut ainsi utiliser un coloris décoratif pour un bateau dessiné sur la mer bleue qui, elle, aura bénéficié d'un coloris réaliste.

Philippe WALLON [28] évoque également que la couleur est fondamentale dans le dessin de l'enfant. Les plus jeunes aiment multiplier et diversifier les couleurs dans leurs dessins car ils aiment dessiner et ils veulent le symboliser dans leurs œuvres. On retrouve ici l'emploi esthétique de la couleur. Mais en grandissant, l'enfant va limiter cette variété jusqu'à n'utiliser qu'une seule couleur, car le dessin ne représente plus à ce moment là le moyen d'expression privilégié. Il se retrouve alors quelque peu négligé.

1.6. **Autres éléments à prendre en compte dans le dessin enfantin**

○ L'espace graphique

Dans leur ouvrage *Dessin, espace et schéma corporel* [26], Henri WALLON & Liliane LURCAT définissent l'espace graphique de l'enfant comme « les portions de surface (pan de mur, tableau noir, feuille de papier) qu'il revêt de graffiti, de figures, ou d'inscriptions, faisant partie de l'espace au sens courant du mot, c'est-à-dire d'un milieu supposé neutre, sans limites définies, homogène, à trois dimensions ».

- ✓ Ils établissent des distinctions entre cet espace général, appelé *objectif*, et l'espace graphique : ainsi ce dernier n'est pas neutre (le support est nécessairement orienté), n'est pas sans limites (la feuille, le tableau, le mur ont des bordures qui marquent la fin de cet espace), n'a que deux dimensions. Il faudra alors utiliser plusieurs artifices pour allier les deux (la perspective par exemple). De plus, la distribution des éléments sur le support n'est pas sans signification. Elle peut être dilatée, ramassée, centrale, marginale, haute, basse, droite ou gauche, et tout cela renseigne sur la personnalité de l'enfant et est donc à prendre en considération, notamment dans l'approche projective du dessin.

Il est important aussi de signaler que l'occupation de l'espace graphique diffère énormément dès l'instant où l'enfant apprend à écrire. Dans son livre *Aide-mémoire du dessin d'enfant*, Bernard JUMEL [17] expose une expérience faite sur cinq classes de CP, dont la moitié était constituée d'enfants nés en début d'année et testés en début d'apprentissage (octobre) et l'autre moitié constituée d'enfants nés en fin d'année et testés en fin d'apprentissage (mai - juin), en leur demandant de reproduire la figure complexe de Rey. Il est apparu qu'en début de CP un tiers des enfants font la figure de gauche à droite contre deux tiers en fin de CP. Cela reflète nettement l'influence de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sur les capacités graphiques.

ZAZZO (1950) avait noté qu'à partir de l'âge de 7-8 ans, la moitié gauche de la feuille exerçait une « plus grande force attractive dans l'ensemble des activités graphiques ». Par ailleurs, d'autres études faites par BALDY & CHATILLON ont indiqué que « les apprentissages scolaires structurent l'espace de la feuille de papier, en établissant un système de référence spatiale (haut-bas, droite-gauche) et en orientant temporellement cet espace (avant-après) ».

Les modifications remarquées, sur les représentations de la figure de Rey, par JUMEL touchent essentiellement le sens du tracé comme nous l'avons vu ci-dessus,

mais aussi l'utilisation du temps entre l'épreuve de copie et de mémoire, ainsi que les capacités de rappel concernant le nombre d'éléments de la figure et les relations entre eux. Ces modifications, directement liées à l'apprentissage du langage écrit, vont alors se retrouver également dans les dessins spontanés de l'enfant.

Avant l'écriture, la place du dessin sur l'espace graphique est fortuite. Il ne maîtrise pas alors les notions de haut-bas, droite-gauche et ne prend pas en considération les relations qui peuvent exister entre les éléments de son dessin.

- ✓ WALLON et LURCAT distinguent également l'espace graphique de l'espace esthétique, celui correspondant à l'utilisation des formes, des volumes, des perspectives géométriques. On assiste ici à une restructuration spatiale où cette forme tridimensionnelle donnée à l'objet se substitue à son image, qui elle est bidimensionnelle. L'espace graphique n'est alors plus utilisé de la même façon et cela peut donner naissance à une nouvelle vision de l'objet. Il y a dans cet espace esthétique une part subjective car il dépend totalement de la perception que le dessinateur a de l'objet, mais aussi de son interprétation sur le dessin. Cela laisse également libre cours à la création de l'artiste.
- ✓ Enfin les auteurs précisent que l'espace graphique, en plus d'être limité dans l'espace objectif (par le bord du support donc), il l'est également intérieurement car il se trouve divisé par toutes les formes et figures qui y sont tracées. Celles-ci forment alors un espace intrinsèque qui leur appartient et un espace environnant qui leur est extérieur. Cette distinction est primordiale car les relations existant entre toutes les formes figurant sur cet espace graphique sont diverses : les auteurs dénombrent quatre types de relations :
 - Le type cursif : les éléments peuvent s'ajouter les uns aux autres, les deux espaces restent communicants, l'espace intrinsèque se développant aux dépens de l'ambient. Ici, il ne s'agit que de lignes en une dimension, il n'y a aucune forme fermée.
 - Quand la figure est fermée, elle est au contraire détachée du reste de l'espace graphique, il y a alors une dissociation entre l'espace ambient qui l'entoure et l'espace intrinsèque qui la compose. Celui-ci peut même se trouver parfois morcelé en petits espaces, chacun d'entre eux étant également intrinsèque par rapport aux autres. Il peut arriver aussi que ce cadre de séparation entre l'espace intrinsèque et l'espace ambient disparaisse : le contour de la forme ou de l'objet n'est pas représenté.
 - Le type rayonnant représente des éléments partant d'un même point de départ situé au centre de l'espace graphique et plongeant vers l'espace ambient, sans aucune limite. Il peut alors y avoir des erreurs d'orientation des éléments :

l'image perceptive de la forme ou de l'objet est alors pivotée et la cohésion de la figure est alors atteinte.

- Le dernier cas concerne davantage des figures à compléter, où il faut gérer l'équilibre entre l'espace de la figure, non achevée, et l'espace ambiant. Bien souvent, la difficulté ici amène l'enfant à isoler de l'ensemble le complément, ou au contraire à l'accoler. Il y alors une ignorance mutuelle des deux espaces.

Cette coordination entre l'espace intrinsèque et l'espace ambiant joue évidemment un rôle primordial dans la disposition des éléments sur la feuille de papier

○ Le symbolisme

Il reste à s'entendre sur ce terme. PIAGET écrit [4]: « Nous prenons le terme de *symbole* au sens de l'Ecole de linguistique saussurienne, comme le contraire du *signe* : un signe est arbitraire, le symbole est motivé ». Les mots seraient donc des signes et les symboles seraient représentatifs de motivation ou de charges affectives. Dans l'acte créateur du dessinateur, il y a nécessairement une motivation, un désir de représenter quelque chose de réel sur un support graphique et cela fait du dessin un ensemble de symboles. Le problème se pose ici d'une relation entre l'objet symbolisé et sa représentation non univoque : elle est entièrement dépendante de la vision du dessinateur, de ses capacités graphiques mais aussi de la signification qu'il veut transmettre dans son dessin et de son état affectif.

○ L'imaginaire

Le dessin, comme le jeu, le conte ou le récit, permet à l'enfant d'exprimer son imaginaire. Celui-ci naît du processus d'imagination et correspond à l'ensemble des constructions mentales opérées par ce processus. L'imagination et l'imaginaire sont extrêmement liés au langage car le sujet parlant doit imaginer mentalement les objets dont il va parler, et de plus le langage constitue la plus grande opportunité de création car chacun peut produire de nouvelles phrases jamais prononcées jusque là. Nous pouvons facilement imaginer la difficulté alors de développer l'imaginaire chez les enfants porteurs d'un trouble sévère du langage, ce qui a déjà été étudié [39]

○ L'esthétique

Dans *Comprendre les dessins d'enfants* [7], COGNET explique que dans le dessin, l'enfant exprime sa sensibilité et souvent ses propres goûts esthétiques. Il porte sur son œuvre un jugement artistique. Cet aspect est primordial car il est important pour l'enfant de faire un « joli » dessin et que les contemplateurs le lui signalent. Ce goût de l'esthétique peut devenir pour lui un moteur pour continuer avec plaisir le dessin une fois plus grand.

2. L'EVOLUTION DU DESSIN ENFANTIN

LUQUET [18] écrit que « nul terme ne convient mieux que celui de réalisme pour caractériser dans son ensemble le dessin enfantin ». Parmi les deux sortes de dessins existantes, le dessin figuré (pour représenter des objets réels) et le dessin non figuré (pour apporter un plaisir visuel), l'enfant semble considérer comme but essentiel de son dessin de représenter quelque chose, et non de représenter quelque chose de beau visuellement (même s'il est heureux de faire un beau dessin, cela n'est qu'accessoire à ses yeux). Tout ce qui sera produit dans le dessin de l'enfant représente quelque chose (même si ce n'est pas forcément évident ou identifiable).

Cette volonté de réalisme se voit d'ailleurs dans l'ajout de détails apportés par l'enfant afin que la représentation graphique soit fidèle à l'objet. Elle se retrouve également quand l'enfant représente un détail de l'objet qu'il ne comprend pas mais dont il reconnaît l'existence car le dessin doit ressembler à l'objet concerné. Néanmoins, malgré cette volonté, le dessin n'est pas forcément aussi réaliste que l'enfant le souhaiterait. Bien souvent, l'enfant n'en a d'ailleurs pas conscience et cela explique pourquoi il n'apporte pas de modifications à ces productions si on ne lui fait pas remarquer les incohérences graphiques qui peuvent y figurer.

LUQUET évoque également deux tendances existant dans le dessin d'enfant mais nettement moins présentes : le schématisme (défini comme « une simplification de l'objet représenté qui se traduit par une réduction du nombre des détails reproduits et une exécution sommaire des détails conservés ») et l'idéalisme (décrit comme le fait de dessiner des objets imaginés ou imaginaires), incompatibles avec le réalisme.

Contrairement à d'autres composantes du développement de l'enfant, le dessin ne comporte pas de « stades » d'évolution à proprement dit. Néanmoins, LUQUET propose une succession d'étapes dans les productions graphiques de l'enfant, chacune respectant cette notion de réalisme mais de façon différente. Ces différentes étapes font d'ailleurs désormais office de référence quant à l'évolution du dessin enfantin.

2.1. Le réalisme fortuit (2-3 ans)

Philippe WALLON [28] affirme : « Le dessin est d'abord un mode d'expression pour l'enfant, ensuite seulement un moyen de communication ».

En effet, les premiers dessins de l'enfant sont en fait issus de mouvements de la main provoqués par un besoin de « dépense spontanée d'une surabondance d'énergie neuro-

musculaire ». Lors de ce phénomène, la main est munie alors d'un quelconque accessoire scripteur (tel un crayon, une craie, etc.), qui va alors entrer en contact avec un support (une feuille, la table, le mur, etc.) ce qui va laisser des traces visibles jusqu'ici absentes. L'enfant va alors voir ces traces et réaliser qu'il en est le créateur, ce qui va lui apporter une certaine satisfaction et le rassurer dans son estime de soi, et va par conséquent vouloir les répéter. Ces traces ne correspondent alors qu'à des lignes s'entremêlant sur le papier (ou autre support) et ne sont en aucune façon l'expression d'une intention figurée : l'enfant, à ce moment, n'a pas l'intention de représenter un objet réel.

Le fait de vouloir exécuter ces tracés est le plus souvent issu du désir d'imiter l'adulte : l'enfant le voit dessiner ou écrire et veut à son tour produire cette activité manuelle. En observant l'adulte en train de dessiner, à sa demande ou non, l'enfant va noter que les traces alors produites peuvent représenter quelque chose du monde réel. En demandant à sa maman de lui dessiner une poupée, l'enfant va voir que le dessin représente bien une poupée, et que les dessins (tout comme les images ou les photos qu'il peut voir dans des journaux ou les livres) ont une volonté de représentation et qu'il ne s'agit pas que de lignes tracées au hasard.

Malgré l'envie d'imiter l'adulte, l'enfant va se sentir incapable de produire le moindre tracé en vue de représenter un objet réel et va continuer pendant quelques temps à ne produire que ces lignes et traits asémantiques (pour les enfants ayant tout de même le courage de risquer cette tentative, ils ne peuvent que constater leur impuissance). Devant ces nombreux tracés, l'enfant ne donnera d'ailleurs pas la moindre interprétation, car il n'avait pas l'intention de représenter quelque chose dans son dessin.

Toute cette période d'expériences de traces graphiques, sans y attribuer le moindre sens, a été appelée par certains auteurs *le gribouillage* ou *le griffonnage*. Par une étude longitudinale, WALLON et LURCAT [26] montrent que le dessin de l'enfant est le résultat de synthèses interfonctionnelles qui opèrent au niveau de l'activité perceptive et motrice. En effet, l'axe du corps joue un rôle très important dans l'organisation de l'espace et de l'espace graphique :

- _ entre quinze et vingt-trois mois s'établit le lien entre les premiers tracés et la structure du corps. A dix-huit mois, le geste s'est adapté à l'espace graphique, ce qui va amener un tracé davantage contrôlé.
- _ à partir de vingt-trois mois, les morcellements des traits se perfectionnent grâce à une coordination entre le mouvement de la main et le déplacement de l'avant-bras
- _ au cours de la troisième année, l'enfant devient maître de son point de départ et de son point d'arrivée.

Mais, suite à ces expériences graphiques, vient un jour où l'enfant va remarquer une « analogie d'aspect » entre son tracé et un objet réel. Il réalise alors que son dessin en est la représentation et va jusqu'à lui donner une interprétation correspondant à l'objet réel. Son dessin a

donc bien une valeur réaliste, qui est apparue par hasard : c'est le réalisme fortuit. Cette découverte va le ravir et va l'entraîner à vouloir réitérer cet exploit, mais cela ne va pas se produire dans l'immédiat car cette heureuse coïncidence ne peut survenir une nouvelle fois. L'enfant continue alors à dessiner des traces sans interprétation, mais de plus en plus de ressemblances accidentelles vont se produire. Il les remarque et commence à s'y attendre : l'enfant réalise dès lors que ces tracés représentant des objets réels peuvent apparaître régulièrement et non plus qu'exceptionnellement. Il va ainsi découvrir des ressemblances, d'ensemble ou de détails, ce qui va amener de plus en plus d'interprétations. Mais ces interprétations existent sans intention primaire et sont donc privées de cet appui de volonté de représentation ; de plus, elles n'appartiennent qu'à l'enfant (le plus souvent, l'adulte ne voit pas la ressemblance entre le dessin et l'objet réel énoncé par l'enfant) ce qui indique que ses tentatives d'interprétations ne sont pas encore très stables (l'enfant peut même parfois donner plusieurs interprétations différentes du même tracé). « Le passage de la production d'images involontaires à l'exécution d'images préméditées se fait pas l'intermédiaire de dessins en partie involontaires et en partie voulus ». Devant des représentations fortuites, l'enfant va tout de même être capable de repérer les invraisemblances et pouvoir les corriger, ou accentuer la ressemblance qu'il a trouvée. L'acte de représentation devient alors de plus en plus volontaire. Il va répéter les tentatives et ces essais vont confirmer peu à peu qu'il devient maître de sa faculté graphique de représentation. Celle-ci n'est pas totale car la ressemblance reste fortuite à la base, mais son acte de modification en vue de révéler davantage une analogie est lui volontaire.

Quand il commence alors à se considérer comme capable de représenter une chose réelle, comme l'adulte, il va tenter l'expérience. Quand celle-ci est réussie, l'enfant va alors s'empresse de reproduire le même dessin, par automatisme graphique immédiat : le tracé réunit l'intention (l'enfant va être capable de l'énoncer avant même de commencer son dessin), l'exécution et l'interprétation correspondant à l'intention. L'enfant accède alors à la faculté graphique totale, le dessin de l'enfant devient un acte voulu : c'est le réalisme intentionnel.

2.2. Le réalisme manqué

Désormais, vers l'âge de trois ans, l'enfant veut être réaliste dans ses œuvres, mais n'y parvient ni totalement ni systématiquement : c'est la phase de réalisme manqué. L'enfant va rencontrer quelques obstacles à l'exécution de son intention :

- ✓ L'enfant n'a pas encore la capacité de diriger, limiter et donc d'adapter son geste pour faire correspondre son tracé à son intention. Ces maladresses rendent souvent les dessins incompréhensibles aux yeux d'autrui et l'interprétation de l'enfant est alors nécessaire pour comprendre son dessin

-
- ✓ L'attention enfantine s'épuise vite. L'enfant va s'appliquer à se représenter mentalement, par ordre d'importance, les nombreux détails de l'objet réel. Il va vouloir prolonger cette représentation mentale sur le papier, mais cela implique que son attention va être divisée sur deux tâches simultanées : songer à ce qu'il faut représenter dans le dessin et gérer les mouvements graphiques pour réussir cette représentation. L'enfant risque alors d'omettre des éléments de l'objet dans le dessin ou alors de produire des incohérences (l'enfant peut être tellement absorbé par le détail qu'il est en train de représenter qu'il en oublie ceux déjà figurés, ce qui risque d'engendrer des discordances). Le dessin manquera alors de réalisme.

L'imperfection du dessin est la caractéristique de cette phase : il s'agit, d'après LUQUET, de « l'incapacité synthétique ». Il y a alors des défauts de relation entre les différents éléments figurés sur le dessin : cela peut concerner leur proportion (un monsieur dessiné peut avoir des cheveux plus longs que ses jambes), leur orientation (ce qui va influencer l'organisation de l'espace), la continuité ou la discontinuité des liens entre certains éléments (par exemple, le fait de faire les pattes d'un chien à droite de la feuille mais sa tête quasiment tout à gauche, etc.), les liens d'inclusion (faire les yeux en dehors de la tête par exemple), etc. Toutes ces maladresses vont s'atténuer au fur et à mesure que l'attention de l'enfant va devenir moins décousue. Il sera alors capable de penser à la fois aux détails à représenter mais également à ceux qui le sont déjà, de rendre les relations entre eux et donc d'accorder tous ces éléments afin d'avoir un ensemble harmonieux et réaliste.

2.3. Le réalisme intellectuel

Le dessin de l'enfant est enfin pleinement réaliste. Mais le réalisme enfantin est différent de celui de l'adulte. Pour l'adulte, le dessin réaliste doit être semblable à une photographie de l'objet, comprenant donc tous les détails visibles de celui-ci, avec la forme et les dimensions exactes, relatives à l'endroit où est situé le dessinateur : l'objet est alors figuré en perspective. Pour l'enfant, dans le but de rendre son dessin réaliste, il doit comporter tous les détails de l'objet, même ceux invisibles, et chaque détail doit avoir sa forme caractéristique (l'exemplarité).

L'enfant va ainsi, dès l'âge de quatre ans environ, commencer à dessiner ce qu'il sait de l'objet : c'est le réalisme intellectuel. Il va d'ailleurs vouloir interpréter son dessin, montrer sa connaissance, parfois même établir une sorte de légende, pour être sûr que les autres comprennent ce qu'il a voulu dessiner. On verra même apparaître les premières signatures, manifestations d'un besoin d'être reconnu pour son œuvre.

Certains enfants, durant cette phase, vont utiliser des procédés servant à montrer l'individualité de chaque détail de l'objet :

-
- ✓ La séparation d'éléments pourtant continus dans la vie réelle (le cou et la tête du bonhomme par exemple)
 - ✓ Le phénomène de transparence qui consiste à figurer un ou plusieurs éléments cachés derrière un autre (ils sont donc devenus invisibles) comme si celui-ci était transparent (le corps du bonhomme visible à travers les vêtements par exemple)
 - ✓ Le phénomène de rabattement, où certains éléments du dessin sont figurés comme s'ils étaient vus du ciel. Il concerne davantage les supports d'un objet plus imposant (les roues d'une voiture par exemple).

Ces procédés ne peuvent exister que pour servir la volonté de réalisme de l'enfant, pour représenter au mieux ce qu'il sait de l'objet réel qu'il dessine. Il va même parfois les utiliser tous en même temps dans un seul dessin : c'est le phénomène de changement de point de vue, qui n'est qu'une extension de l'exemplarité déjà observée auparavant. L'enfant va ainsi tout d'abord choisir le point de vue de l'objet d'où l'on peut percevoir ses détails essentiels et ses caractéristiques. Puis pour les détails « secondaires », il va choisir pour chacun d'entre eux le point de vue qui permettra de représenter sa forme exemplaire. En cela, le rabattement est une forme de changement de point de vue. Il peut y avoir aussi la coexistence de plans élevés de face et d'autres de profil, ou alors des détails vus de face incrustés sur des éléments vus de profil (voir les deux narines d'un nez vu de profil par exemple, ou un bonhomme de face avec des pieds vus de profil). Cela peut donc amener des incohérences dans le dessin.

2.4. Le réalisme visuel

Dans le réalisme intellectuel, l'enfant a à cœur de représenter tous les détails de l'objet afin de rendre sa représentation graphique la plus réaliste possible. Mais, en évoluant, l'enfant va développer sa capacité d'attention et surtout son jugement critique, et se rendre compte des discordances dans ses dessins : il va alors réaliser que certains détails y figurent alors que ceux-ci ne sont pas visibles selon le point de vue qu'il a adopté dans la réalité. Il va alors faire la différence entre ce qu'il sait effectivement de cet objet (par exemple, l'enfant sait que le chat est un animal à quatre pattes, avec des moustaches, une queue, des oreilles pointues, etc) et ce qu'il voit de cet objet (le chat est allongé et, par conséquent, on ne voit pas toutes ses pattes par exemple). Il y a alors, le plus souvent entre 8 et 9 ans, le passage du réalisme intellectuel au réalisme visuel.

Les procédés employés dans la phase de réalisme intellectuel vont alors disparaître, pour laisser place à d'autres :

- ✓ L'opacité : opposée à la transparence. Désormais, les dessins ne sont plus dotés de détails qui étaient invisibles dans la réalité

-
- ✓ La perspective : elle remplace le rabattement et le changement de point de vue, et permet de représenter graphiquement ce qui est observable visuellement. Elle est très difficile à appliquer et n'est pas parfaitement atteinte tout de suite. Elle ne résulte pas d'une observation immédiate mais des souvenirs visuels qu'on a de l'objet.

De plus, le concept d'exemplarité est abandonné car il n'y a pas de détails plus caractéristiques que d'autres quand il s'agit de représenter ce que l'on voit.

En parlant du dessin enfantin, LUQUET déclare : « sa fin est marquée par la renonciation au réalisme intellectuel comme mode de représentation graphique, par le ferme propos de se conformer à l'apparence visuelle, quand bien même des obstacles divers empêchant cette intention de se réaliser pleinement ». Avec l'arrivée du réalisme visuel, la fonction de la représentation graphique n'est plus la même.

Il est important de préciser que l'évolution ne se fait pas aussi nettement que cela et qu'elle est graduelle. Ainsi, il y a toujours une coexistence de deux phases avant que la plus ancienne soit abandonnée au profit de la nouvelle. Une fois le réalisme visuel atteint, il va tout de même exister des dessins comportant des formes du réalisme intellectuel par exemple.

2.5. La narration graphique

En se basant désormais sur une représentation visuelle des choses réelles, l'individu va être capable de dessiner, en plus d'objets statiques (modèles pour les formes de réalisme vus jusqu'ici), des situations dynamiques, changeantes, des successions d'actions, etc. Il s'agit de la narration graphique. Elle a comme défi de faire figurer sur le même dessin les éléments concernés (certains resteront fixes, d'autres seront déplacés), les relations entre eux mais aussi les différents moments de la scène à dessiner.

Pour réussir cela, l'enfant peut choisir un moment de la scène en particulier, considéré comme le plus représentatif de celle-ci : il s'agit du type symbolique de la narration graphique.

Il a également le choix de représenter plusieurs images, chacune issue d'un moment particulier de l'histoire, qui vont à elles toutes former l'ensemble de la scène : il s'agit du type d'Epinal (car ce procédé est employé dans les images d'Epinal), ressemblant au concept de la bande dessinée. Les dessins sont alors divisés en carrés ou rectangles, chacun figurant un moment de l'histoire.

Ces deux possibilités sont utilisées par l'enfant mais également par l'adulte.

Enfin, l'enfant peut prendre la décision de dessiner en une seule image des éléments de moments pourtant différents : il s'agit du type successif. Les éléments fixes de l'histoire ne sont figurés qu'une fois, mais les éléments changeants (personnages ou choses présents dans un ou

plusieurs moments de l'histoire mais disparaissant ensuite) peuvent être soit représentés plusieurs fois (l'auteur appelle ce phénomène la variété à répétition) soit une seule fois (c'est la variété sans répétition).

De par leurs caractéristiques bien distinctes, les types de narration graphique sont facilement reconnaissables. Le type symbolique, bien qu'ayant l'intention de raconter une action, ne donne qu'un moment de celle-ci et reste par conséquent quelque peu statique. Le type d'Epinal est un peu plus riche grâce à la succession de tableaux mais n'évoque pas la continuité de l'action (puisque un élément fixe de l'histoire se retrouvera dessiné dans chacune des « cases » de celle-ci) contrairement au type successif qui lui la transcrit très bien. Mais cela a pour conséquence qu'il ne représente pas de manière exacte l'expérience visuelle dans laquelle il est impossible de voir simultanément des moments successifs d'une action. On retrouve alors cette opposition entre la représentation de ce que l'on sait et de ce que l'on voit.

Quand à l'utilisation de ces types de narration graphique, il semble, malgré le peu d'études sur le sujet, que le type symbolique ne soit que peu utilisé, et cela jusqu'à 11-12 ans (fin de la période enfantine) au profit des deux autres types. Vers 8 ans, le type Epinal devient prépondérant par rapport au type successif (ce qui correspond à peu près au passage du réalisme intellectuel au réalisme visuel).

Partie

Pratique

I. PREAMBULE

Au cours de la partie théorique, nous avons en tout premier lieu choisi d'évoquer l'évolution normale du langage chez l'enfant. L'apparition de celui-ci est permise par l'émergence de la fonction symbolique, développée par Piaget comme étant la capacité d'évoquer un objet ou une personne en son absence. Cette fonction symbolique permet donc le développement du langage mais également celui de la capacité d'imitation, du jeu symbolique et du dessin.

Dans un deuxième temps, nous avons pu développer notamment les diverses classifications faites par les auteurs au sujet de la dysphasie, trouble sévère et structurel du langage oral, ainsi que ses marqueurs positifs, c'est-à-dire le trouble de l'évocation lexicale, le trouble de l'encodage syntaxique, le trouble de la compréhension verbale, l'hypospontanéité, le trouble de l'informativité, une dissociation automatico-volontaire, l'hétérogénéité lexicale et une différence de niveau entre les versants expressif et réceptif du langage. Par ailleurs, nous avons également mentionnées divers troubles pouvant être associés à la dysphasie (d'ordre perceptif, cognitif, psychomoteur et/ou comportemental),.

Enfin, nous avons étudié les diverses approches concernant le dessin mais aussi certaines de ses éléments d'après LUQUET, telles que l'intention, l'interprétation, le type, le modèle interne. Puis nous avons pu évoquer également les différents stades d'évolution du dessin enfantin.

Nous nous sommes alors interrogée sur le lien pouvant exister entre les capacités langagières des enfants dysphasiques et leurs capacités graphiques. Le dessin se trouverait-il altéré chez les enfants dysphasiques ? Et dans quelles mesures ?

L'hypothèse générale à la base de cette étude est donc la suivante: les enfants dysphasiques auraient effectivement plus de difficultés dans l'expression graphique qu'est le dessin.

Nous avons donc opté pour une comparaison entre une population d'enfants témoins et une population d'enfants dysphasiques, tous âgés de sept à douze ans. Cette comparaison s'effectuera à partir de six épreuves :

- Le dessin libre
- Le dessin du bonhomme de Goodenough
- La copie de la Figure de Rey
- Le test de la Dame de Fay
- La reproduction de mémoire de la Figure de Rey
- Le D10

Nous allons dans un premier temps présenter les dix-neuf enfants de chaque population, et développer le déroulement et l'intérêt de chaque épreuve.

Puis nous effectuerons l'analyse des dessins par épreuve et par couple (enfant non dysphasique - enfant dysphasique) avant d'effectuer une interprétation des divers résultats obtenus à chaque épreuve.

Puis nous exposerons une conclusion au travail de recherche effectué.

Tous les dessins seront ensuite regroupés par couple, du plus jeune au plus âgé, dans les annexes.

II. LA POPULATION

La population intéressée concerne les enfants se situant, selon la pensée piagétienne, au stade des opérations concrètes (entre sept et douze ans) car nous voulons voir s'il existe une évolution tout au cours de cette période concernant le dessin chez les enfants sans trouble dysphasique et chez les enfants dysphasiques, mais aussi comparer les différentes productions entre les deux groupes d'enfants aux différents âges.

Notre population se compose donc de deux groupes : un groupe témoin composé de dix-neuf enfants ne présentant à priori aucun trouble du langage et un groupe de dix-neuf enfants dysphasiques. Aucun des enfants des deux groupes ne présente de trouble auditif, de la personnalité ou du comportement.

Parmi les dix-neuf enfants du groupe témoin, quatorze d'entre eux sont scolarisés à l'école Saint-Isidore à Nice (pour les enfants âgés entre sept et dix ans) et cinq au collège Saint-Exupéry à Saint-Laurent-du-Var. Ils ont tous été testés individuellement, sur une durée de trente à quarante-cinq minutes voire plus, selon les enfants.

Pour les enfants dysphasiques, sept d'entre eux ont été sélectionnés à l'institut des Chanterelles à Nice avec l'aide de la directrice Mme DEMARD, du psychologue Dany BORGOGNO et des orthophonistes Delphine DEMARD, Coralie BROSSE et Danielle GALEA. Nous avons pu rencontrer les autres enfants chez différentes orthophonistes à Nice et Cagnes. Chacun de ces enfants a été clairement diagnostiqué porteur d'une dysphasie et est donc suivi en

rééducation orthophonique depuis une certaine période. Pour les enfants vus en libéral, la passation s'est déroulée en une, deux ou trois fois.

Nous indiquerons pour chaque enfant dysphasique le type de dysphasie ou le versant touché si le diagnostic n'est pas clairement établi.

Parmi cette population, nous avons eu l'opportunité de pouvoir observer deux cas de gémellité (deux garçons de sept ans cinq mois, deux filles de huit ans cinq mois).

1. LES ENFANTS DYSPHASIQUES

Au cours de mes recherches, j'ai pu tester dix-neuf enfants dysphasiques. Nous avons choisi de faire une présentation générale sous forme de tableau afin de présenter les enfants selon leurs sexes, leurs âges ainsi que la dysphasie diagnostiquée (dans la mesure du possible). Tous ces enfants sont suivis en orthophonie depuis plusieurs années.

ENFANTS	SEXE	AGE	DYSPHASIE	SCOLARITE	LATERALITE
L.N	Garçon	7 ans 5 mois	Dysphasie phonologico-syntaxique	Chanterelles	Droitier
N.H	Garçon	7 ans 5 mois	Dysphasie phonologico-syntaxique	Chanterelles	Droitier
L.S	Garçon	7 ans 7 mois	Dysphasie phonologico-syntaxique	CP	Droitier
P.A	Fille	8 ans 3 mois	Dysphasie de forme essentiellement expressive	Chanterelles	Droitière
A.E	Fille	8 ans 4 mois	Dysphasie phonologico-syntaxique	CE2	Droitière
M.A	Fille	8 ans 5 mois	Dysphasie phonologico-syntaxique	CE2	Droitière
N.N	Garçon	9 ans 7 mois	Dysphasie phonologico-syntaxique	CM1	Droitier
L.U	Fille	9 ans 7 mois	Dysphasie phonologico-syntaxique	CM1	Droitière
A.D	Fille	10 ans 2 mois	Dysphasie phonologico-syntaxique	Chanterelles	Droitière
M.E	Garçon	10 ans 3 mois	Dysphasie phonologico-syntaxique	CM1	Droitier
A.X	Garçon	10 ans 4 mois	Dysphasie de forme essentiellement expressive	Chanterelles	Droitier
L.O	Garçon	10 ans 5 mois	Dysphasie lexico-syntaxique	Classe à 2 niveaux : CM2-6ème	Droitier
M.N	Fille	10 ans 6 mois	Dysphasie phonologico-syntaxique	IME + CLISS	Droitière
J.E	Fille	10 ans 9 mois	Dysphasie phonologico-syntaxique	CM2	Droitière
L.C	Garçon	11 ans 3 mois	Dysphasie phonologico-syntaxique	CM2	Droitier
C.R	Garçon	11 ans 4 mois	Dysphasie de forme essentiellement expressive	Chanterelles	Droitier
A.A	Fille	11 ans 6 mois	Dysphasie de forme essentiellement réceptive	CM2	Droitière
M.K	Garçon	11 ans 9 mois	Dysphasie phonologico-syntaxique	6ème	Droitier
L.A	Fille	12 ans 3 mois	Dysphasie phonologico-syntaxique	Chanterelles	Droitière

2. LES ENFANTS NON DYSPHASIQUES

2.1. LES ENFANTS D'ECOLE PRIMAIRE

Tous les enfants de primaire ont été testés dans l'école élémentaire Saint-Isidore à Nice.

ENFANTS	SEXE	AGE	SCOLARITE	LATERALITE
L.R	Garçon	7 ans 5 mois	CE1	Droitier
A.S	Garçon	7 ans 5 mois	CE1	Droitier
M.O	Garçon	7 ans 6 mois	CE1	Gaucher
L.I	Fille	8 ans 3 mois	CE2	Gauchère
S.E	Fille	8 ans 6 mois	CE2	Droitière
P.M	Fille	8 ans 6 mois	CE2	Droitière
K.M	Fille	9 ans 6 mois	CM1	Gauchère
H.O	Garçon	9 ans 8 mois	CM1	Droitier
S.N	Fille	10 ans 2 mois	CM2	Droitière
E.N	Garçon	10 ans 4 mois	CM2	Droitier
P.E	Garçon	10 ans 4 mois	CM2	Droitier
Y.N	Garçon	10 ans 5 mois	CM2	Droitier
N.E	Fille	10 ans 5 mois	CM2	Droitière
C.A	Fille	10 ans 8 mois	CM2	Droitière

2.2. LES ENFANTS DE COLLEGE

Ces enfants ont été testés au sein du collège Saint-Exupéry à Saint-Laurent du Var et sont en classe de sixième.

ENFANTS	SEXE	AGE	LATERALITE
A.N	Garçon	11 ans 5 mois	Droitier
D.N	Garçon	11 ans 6 mois	Gaucher
M.D	Fille	11 ans 8 mois	Droitière
T.S	Garçon	12 ans	Droitier
C.E	Fille	12 ans 3 mois	Droitière

3. LES COUPLES

Afin d'établir une comparaison entre la population des dysphasiques et celle des non-dysphasiques, nous avons choisi d'assembler les enfants selon leur âge. Ainsi, chaque enfant dysphasique sera comparé à un enfant non dysphasique du même âge (à deux-trois mois près).

DYSPHASIQUES		SEXE	NON DYSPHASIQUES	
L.N	7 ans 5 mois	G	L.R	7 ans 5 mois
N.H	7 ans 5 mois	G	A.S	7 ans 5 mois
L.S	7 ans 7 mois	G	M.O	7 ans 6 mois
P.A	8 ans 3 mois	F	L.I	8 ans 3 mois
A.E	8 ans 4 mois	F	S.E	8 ans 6 mois
M.A	8 ans 5 mois	F	P.M	8 ans 6 mois
N.N	9 ans 7 mois	G	H.O	9 ans 8 mois
L.U	9 ans 7 mois	F	K.M	9 ans 6 mois
A.D	10 ans 2 mois	F	S.N	10 ans 2 mois
M.E	10 ans 3 mois	G	E.N	10 ans 4 mois
A.X	10 ans 4 mois	G	P.E	10 ans 4 mois
L.O	10 ans 5 mois	G	Y.N	10 ans 5 mois
M.N	10 ans 6 mois	F	N.E	10 ans 5 mois
J.E	10 ans 9 mois	F	C.A	10 ans 8 mois
L.C	11 ans 3 mois	G	A.N	11 ans 5 mois
C.R	11 ans 4 mois	G	D.N	11 ans 6 mois
A.A	11 ans 6 mois	F	M.D	11 ans 8 mois
M.K	11 ans 9 mois	G	T.S	12 ans
L.A	12 ans 3 mois	F	C.E	12 ans 3 mois

III. LES EPREUVES

Nous avons choisi six épreuves différentes permettant de voir le processus de dessin et de représentation sous différentes formes. Nous allons les exposer brièvement chacune individuellement ci-dessous. Mais au préalable, nous tenons à évoquer les détails que nous avons décidé d'observer dans toutes les épreuves :

- La position de la feuille : l'orientation de la feuille en format portrait ou paysage est laissée au choix de l'enfant pour chaque épreuve. Cette orientation change t-elle d'une épreuve à l'autre ?
- L'utilisation et l'organisation de l'espace graphique : est-il pleinement utilisé ? est-il organisé de façon cohérente ? hétérogène ? homogène ?
- La proportion des éléments du dessin
- Le comportement de l'enfant lors des épreuves : remarquons-nous un comportement spécifique chez les enfants dysphasiques durant les épreuves ?
- La présence ou non de phénomènes de rabattement ou de transparence (pas pour la Figure de Rey)
- Le temps d'exécution du dessin (sauf pour le test de La Dame de Fay)
- L'étude du trait : est-il appuyé ? hésitant ? fin ? Nous disposons d'autres feuilles sous la feuille blanche destinée au dessin afin d'examiner la pression du trait sur le papier.
- Le rythme du dessin : hésitations ? arrêts-reprises ? changements de rythme ?
- Les éventuelles rectifications ou différences d'interprétation face à certaines de nos remarques devant des incohérences graphiques

Pour l'ensemble des épreuves, il est précisé à l'enfant qu'il ne pourra utiliser ni la gomme ni la règle.

1. LE DESSIN LIBRE

Comme nous avons pu l'évoquer dans la partie théorique, le dessin libre chez l'enfant est une épreuve très riche car elle est pour l'enfant une forme privilégiée d'expression de soi, mais aussi un moyen de laisser libre cours à son imagination.

Nous avons choisi de présenter cette épreuve en premier car cela permet à l'enfant de se désinhiber un peu devant un examinateur inconnu, de pouvoir s'exprimer librement sans contrainte, mais aussi car il n'est pas influencé par les consignes imposées par les autres épreuves.

Nous demandons donc à l'enfant « J'aimerais que tu me fasses un joli dessin, tu peux dessiner ce que tu veux ». Nous laissons à sa disposition le crayon gris et les crayons de couleur. L'épreuve n'est pas chronométrée.

Lors de cette épreuve, nous choisissons d'observer :

- L'intention du dessin : qu'envisage de dessiner l'enfant ? le sait-il dès le début du dessin ?
- L'interprétation : que dit-il de son dessin pendant l'épreuve ? change t-il d'interprétation ? modifie t-il son discours face à une incohérence ?
- En fait-il un récit ? Si oui, le fait-il spontanément ou à notre demande ?
- A quel stade de l'évolution l'enfant se situe t-il ? (réalisme intellectuel ou visuel ?)
- L'utilisation des couleurs
- L'utilisation de la perspective
- Dysharmonies/incohérences et liens entre certains éléments du dessin

2. LE DESSIN DU BONHOMME

Cette épreuve nous permet de différencier les capacités de représentation du schéma corporel pour chacun des enfants et d'évaluer ainsi leur capacité de réalisation graphique. Nous avons choisi d'utiliser le test de Florence GOODENOUGH [15] ; nous présentons oralement à l'enfant la consigne suivante : « Je voudrais que tu dessines un beau bonhomme ». Seul le crayon gris est autorisé et l'épreuve n'est pas chronométrée.

L'auteur distingue les dessins non reconnaissables (un point est attribué si les lignes sont contrôlées, mais aucun point n'est attribué si le tracé ressemble à un gribouillis) et les dessins reconnaissables : nous n'avons eu que ces derniers.

Un point est donc attribué à chaque caractéristique. Lors de son étude menée sur environ 4000 enfants, Florence GOODENOUGH a pu déterminer des normes en considérant un nombre de points à chaque âge. Ainsi, concernant les âges qui nous intéressent :

AGE (ans)	NOMBRE DE POINTS
7	18
8	22
9	26
10	30
11	34
12	38

L'analyse va donc porter sur les cinquante-et-un items suivants :

1) présence de la tête	27) mains bien distinctes des doigts et des bras
2) présence des jambes	28) articulation des bras : épaule, coude ou les deux
3) présence des bras	29) articulation des jambes : genou, hanche ou les deux
4) présence du tronc	30) proportion de la tête
5) tronc plus long que large	31) proportion des bras
6) présence des épaules	32) proportion des jambes
7) jambes et bras attachés au tronc	33) proportion des pieds
8) à l'endroit correct	34) bras et jambes en deux dimensions
9) cou présent	35) talon indiqué
10) lignes du cou continuant celles de la tête, du tronc ou des deux	36) coordination motrice : lignes A
11) présence des yeux	37) coordination motrice : ligne B
12) présence du nez	38) coordination motrice : lignes de la tête
13) présence de la bouche	39) coordination motrice : lignes du tronc
14) nez et bouche en deux dimensions	40) coordination motrice : lignes des bras et jambes
15) narines indiquées	41) coordination motrice : traits du visage
16) présence des cheveux	42) oreilles présentes
17) cheveux dépassant la circonférence de la tête et sans transparence, représentation meilleure qu'un gribouillage	43) avec position et proportions correctes
18) vêtements présents	44) sourcils présents
19) présence de deux pièces du vêtement non transparentes	45) pupilles indiquées
20) dessin entièrement sans transparence quand le veston et le pantalon sont représentés	46) proportion des yeux
21) quatre pièces de vêtement ou plus indiquées	47) regard vers l'avant dans les dessins faits de profil
22) costume complet sans incongruités	48) front et menton tous les deux indiqués
23) doigts indiqués	49) dépassement du menton
24) nombre exact de doigts	50) dessin de profil avec une erreur au maximum
25) les doigts sont en deux dimensions et sont plus longs que larges	51) profil correct
26) opposition du pouce	

De plus, nous choisissons d'observer :

- Si le personnage dessiné est du même sexe que l'enfant : le dessin a-t-il une valeur projective ?
- Si le personnage représente quelqu'un de réel (faisant partie de son entourage), quelqu'un de précis (un personnage mais irréel) : pouvons-nous constater une volonté de réalisme de la part de l'enfant ?
- L'ordre et le temps d'exécution
- Les détails privilégiés et les détails omis
- S'il y a des formes incluses ou rapportées
- S'il y a des arrêts-reprises, des hésitations, des rectifications

3. LA FIGURE DE REY

Cette célèbre figure a pour but à l'origine d'évaluer la capacité d'analyse perceptive et de mémoire visuelle. Quand il l'a créée, REY a voulu sa Figure sans signification aucune. Elle ne représente rien, et est uniquement composée de diverses formes géométriques collées les unes aux autres. Philippe WALLON et Claude MESMIN [29] soulignent néanmoins que beaucoup d'enfants testés essaient de rapprocher cette figure d'un objet connu : une maison, un oiseau, un château, une fusée, etc. Lors de notre étude, nous avons également pu faire cette constatation. L'enfant y donne alors une valeur symbolique.

La complexité et le caractère abstrait de la figure incitent donc le sujet à développer des conduites d'élaboration et de représentation mentale pour la reproduire. Cette figure est une structure qui mobilise les capacités de structuration du sujet et permet de voir comment il aborde la situation organisée.

Il s'agira donc dans un premier temps de demander à l'enfant d'effectuer une reproduction de la figure en présence du modèle. Celui-ci est présenté au sujet dans le sens horizontal de la feuille (avec le losange de la figure à droite) et est disposé à la droite de l'enfant s'il est gaucher et à sa gauche s'il est droitier. L'enfant dispose du temps qu'il souhaite pour faire cette épreuve.

Nous utilisons trois couleurs (choisies par l'enfant) afin de visualiser dans quel ordre il exécute ce travail : cela nous permet de voir comment il se représente la figure (dans sa globalité ou détail par détail) ainsi que ce qu'il privilégie, en premier, dans la figure.

Dans un second temps, sans l'avoir informé au préalable (ce qui ajoute un effet de surprise, souhaité par l'auteur, le sujet est invité à reproduire à nouveau cette figure mais de mémoire. N'ayant alors plus le modèle sous les yeux, il doit faire appel à sa mémoire visuelle, au modèle interne qu'il a construit de cette figure. Cette seconde tâche s'effectue environ trois

minutes après la première, pour ne pas trop altérer les capacités mnésiques. Aucune contrainte de temps n'est imposée, et nous réutilisons les mêmes couleurs utilisées pour la première étape.

Nous prendrons en compte pour chacune des deux épreuves :

- le temps et l'ordre d'exécution
- les éventuels oublis et ajouts
- de plus, pour la copie de la figure, nous indiquerons le nombre de fois où l'enfant a regardé le modèle pour déceler s'il a besoin de s'y référer à chaque trait tracé ou s'il est capable d'anticiper plusieurs traits à tracer avant de commencer son geste.
- le trait (agressif, hésitant, marqué ou non)
- la taille de la figure dans l'espace graphique ainsi que les proportions des différents éléments de cette figure.

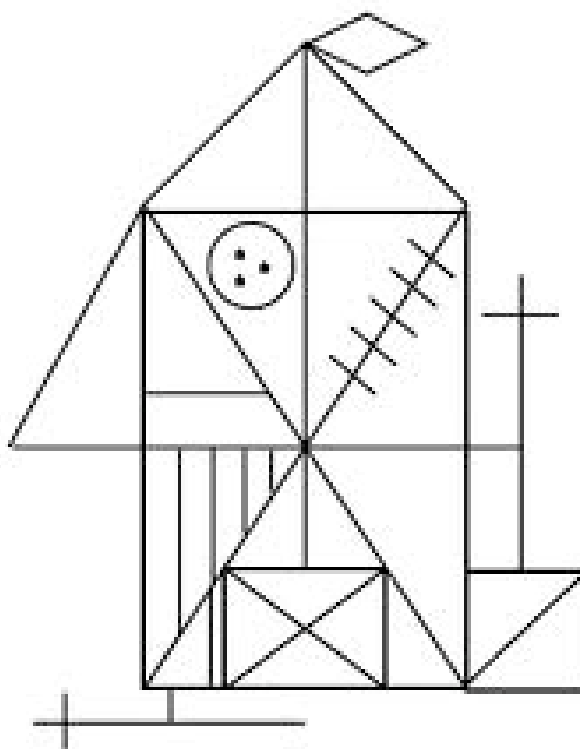
REY précise à propos de sa figure que son enveloppe révèle la mise en place du dessin et donc la capacité de l'enfant à saisir la complexité de la forme. Il a établi des « types » dont WALLON et MESMIN se sont inspirés pour analyser 242 enfants. Ces types ont été affinés en sous-types.

- Type 1 : l'enfant dessine en premier lieu l'armature. Ce dessin est le plus mature.
- Type 2 : pour REY, dans ce type, l'enfant débute par un détail puis opère comme le type 1. WALLON et MESMIN acceptent dans ce type les enfants dessinant les côtés du rectangle d'un même trait s'il n'existe aucune déformation ! Ils incluent aussi les dessins où un détail est inclus dans l'exécution du rectangle. Ils définissent alors quatre sous-types :
 - ✓ $2s$: l'enfant dessine le rectangle d'un seul tenant
 - ✓ $2a$: il commence par le carré inférieur
 - ✓ $2c$: il commence par la croix gauche avant de faire la structure
 - ✓ $2t$: il commence par faire le triangle avant l'enveloppe
- Type 3 : selon REY, ici, le sujet ne fait pas la distinction entre le rectangle et le triangle (latéral ou supérieur). Il va alors tracer un côté du rectangle et un côté du triangle dans un même trait. Les deux auteurs ajoutent aussi les enfants qui vont interrompre le tracé de l'enveloppe pour dessiner plusieurs détails avant de revenir à l'enveloppe. Le rectangle n'est alors plus privilégié, comme il le serait pour l'adulte ! Ils distinguent alors trois sous-types :
 - ✓ $3s$: rectangle et triangle tracés d'une seul tenant
 - ✓ $3d$: ce seul trait est déformé
 - ✓ $3f$: l'enfant dessine le trait de contour en faisant un ou plusieurs arrêts : l'enfant mêle alors l'enveloppe et les détails

-
- ✓ *3p* : alternance entre la réalisation de l'enveloppe et l'intérieur
 - Type 4 : l'enfant juxtapose les éléments du dessin : l'enveloppe résulte alors de la succession des contours extérieurs et des éléments intérieurs. La structure peut alors ne pas être cohérente, être ouverte ou montrer des lacunes. A nouveau, plusieurs sous-types existent :
 - ✓ *4d* : l'enfant procède en cumulant de simples détails
 - ✓ *4q* : il réalise les quatre quadrants l'un après l'autre. Ils peuvent alors se retrouver décalés.
 - ✓ *4t* : il réalise les différents moitiés de quadrants (des triangles) les uns après les autres
 - ✓ *4m* : il dessine le rectangle en deux moitiés selon l'axe médian vertical
 - ✓ *4e* : le rectangle devient une moitié unique
 - Type 5 : l'enfant représente des détails sur un fond confus
 - Type 6 : il réduit le dessin à un schème familier
 - Type 7 : il fait un dessin incomplet. WALLON et MESMIN divise ce stade en trois sous-stades :
 - ✓ *7i* : le sujet fait un dessin incomplet, limité à quelques traits, mais en place, si on imagine la Figure finie
 - ✓ *7d* : le dessin est incomplet mais des éléments sont incompatibles avec la Figure imaginée achevée
 - ✓ *7e* : le dessin est exécuté en éléments épars.
 - Type 8 : ajouté par les deux auteurs, il représente un dessin où l'enfant dessine les triangles et l'axe médian vertical, puis le rectangle dans un deuxième temps. Cela montre une organisation assez faible.

Nous allons donc tenter de déterminer le type de chaque figure exécutée.

Modèle de la Figure de Rey présentée aux enfants



4. LE TEST DE LA DAME DE FAY

Ce test a été inventé par le docteur FAY et a été publié pour la première fois en 1924. L'auteur le définit ainsi : « ce test permet d'explorer l'attention, la mémoire, l'imagination, le jugement et, par conséquent, a une portée plus grande que la plupart des textes collectifs. Il permet également, surtout quand on fait des applications individuelles de déceler diverses particularités du caractère ».

Nous dictons à l'enfant la phrase « une dame se promène et il pleut », qu'il doit donc écrire, puis nous lui demandons d'en faire un dessin. Seul le crayon gris est autorisé. A l'origine, ce test n'est pas chronométré, mais dans notre protocole, nous avons choisi de faire passer cette épreuve entre la copie de la Figure de Rey et sa reproduction de mémoire. Le dessin doit donc être exécuté en trois minutes. Nous indiquons à chaque minute écoulée le temps restant à l'enfant.

L'analyse s'effectuera en deux temps :

- L'écriture de la consigne : fait appel aux apprentissages, à la rigueur à l'unicité orthographique (il n'y a qu'une seule façon d'écrire la phrase dictée). Nous choisissons de ne pas analyser l'orthographe de la phrase mais uniquement l'aspect graphologique (la place et l'organisation de la phrase dans l'espace graphique de la feuille, le trait, etc.) pour voir si les détails remarqués à propos de l'écriture de la consigne correspondent à ceux du dessin).

Certains dysphasiques éprouvant des difficultés avec le langage écrit, nous avons décidé de proposer le modèle de la phrase pour ceux qui ont en avaient besoin.

- Le dessin : lieu de création, doté d'une multitude de possibilités de représenter la phrase dictée.

Les dessins sont cotés d'après le nombre d'idées représentées qui sont des indicateurs des capacités expressives de l'enfant. La cotation se porte sur cinq éléments et se fait en prenant compte de la façon dont sont représentés ces éléments :

- Une femme : elle doit être reconnaissable par certains attributs. Selon l'auteur, le plus important est le vêtement où doit se reconnaître une jupe ou une robe : cela rapporte un point. Si elle n'est représentée que par un attribut, mais moins symbolique de la féminité que la jupe, cela équivaut à $\frac{1}{2}$ point. On ajoute ensuite $\frac{1}{4}$ de point supplémentaire pour chaque nouvel attribut, si quatre attributs féminins figurent au minimum sur le dessin.
- Se promène : il faut que le personnage soit représenté dans une forme dynamique, non statique.

-
- Un paysage : le personnage doit se promener dans un lieu reconnaissable. Un simple trait équivaut à $\frac{1}{4}$ de point. Si le sol est représenté sur plusieurs plans, on attribue $\frac{1}{2}$ point. Une rue ou un paysage, même limité à un arbre ou une maison, vaut 1 point.
 - La pluie : si elle est représentée par des petits tourbillons comparables à de la fumée, on attribue $\frac{1}{4}$ de point. Si on note la présence de petites hachures régulières en haut du dessin, ou des lignes plus ou moins courbées éparpillées, on attribue $\frac{1}{2}$ point. Pour la présence de stries régulières traversant dans un sens unique le fond, on cote 1 point. Si des détails supplémentaires sont indiqués (la pluie s'arrête sur le parapluie, la présence de flaques ou d'éclaboussures par terre), cela sera noté $\frac{1}{4}$ de point pour chaque élément différent ajouté et même $\frac{1}{2}$ point si au moins trois ou quatre de ces éléments figurent sur le dessin.
 - La protection contre la pluie : un parapluie tenu en main vaut 1 point, mais seulement $\frac{1}{2}$ point si non tenu. Le capuchon, l'imperméable, le chapeau valent 1 point.

5. LE TEST DU D 10

Ce test a été créé par Jean LE MEN (un des premiers psychologues scolaires après la seconde guerre mondiale). Il a pour consigne simple de « dessiner un paysage avec un homme, une route, une femme, des montagnes, un garçon, une maison, une fille, une rivière, un animal, une auto ». L'enfant peut ajouter d'autres détails s'il le souhaite. Seul le crayon gris est autorisé, sauf pour la rivière où le crayon bleu peut être utilisé. L'épreuve n'est pas chronométrée.

Nous avons choisi de laisser la consigne écrite sur la feuille du dessin afin de ne pas limiter les capacités graphiques des enfants dysphasiques par leurs difficultés mnésiques.

Cette épreuve confronte une consigne stricte à une liberté de création et de représentation par rapport à cette consigne.

L'auteur [16] considère son test comme une épreuve projective « qui met à l'épreuve la capacité de l'enfant de structuration de ses objets internes (...) au travers d'une mise en scène graphique figurée dans la réalité externe » à travers les espaces, les capacités d'échange, etc.

Il propose une analyse en quatre points :

- La structuration du paysage sur l'espace de la feuille
- L'examen systématique de la graphomotricité, les gestes, les comportements moteurs, la pression du crayon sur le papier, les « freinages », etc.
- La recherche du dynamisme, particulièrement dans l'examen des personnages, leurs activités, leurs liens.
- L'étude du symbolisme des 10 éléments présents, ou omis, lors de l'exécution du dessin

Nous nous intéresserons à étudier l'harmonie entre les différents éléments du dessin, l'ordre dans lequel il est exécuté, s'il est bien organisé, la relation entre les dix détails du paysage et s'ils sont en harmonie, la capacité d'en extraire une histoire ou des informations, une éventuelle utilisation de la perspective avec deux plans de représentation, l'ajout d'autres détails et pourquoi.

IV. RECUEIL DES DONNEES

A présent, nous allons exposer les diverses données recueillies lors des différentes épreuves.

1. LE DESSIN LIBRE

Nous souhaitons rappeler le fait que le dessin libre a été choisi comme épreuve afin d'explorer les capacités d'imagination et d'expression de soi dans les deux populations, mais aussi étudier les valeurs expressive, projective et narrative de leurs œuvres.

A présent, nous allons donc étudier les dessins par couple enfant non dysphasique-enfant dysphasique.

L.R et L.N (7 ans 5 mois)

L.R a dès le début de son dessin l'intention de représenter « un paysage avec la mer ». Il commence donc pas représenter la mer, puis exécute ensuite le reste du paysage : le ciel, le soleil, le bateau et les personnages (en une dimension), les oiseaux et le dauphin. Concernant une éventuelle histoire dans son dessin, il indique seulement que les personnages partent en voyage sur leur bateau.

Nous pouvons observer que l'enfant utilise la totalité de l'espace graphique, de façon homogène, en espaçant harmonieusement les éléments. Nous pouvons noter des effets de transparence (le fond du bateau vu à travers la mer) et de rabattement (les oiseaux), des formes rapportées ainsi que des erreurs de proportions (la forme du dauphin, les oiseaux aussi grands que le soleil, et mesurant la moitié du bateau). Ceci nous indique que l'enfant se situe encore dans la phase de réalisme intellectuel : il dessine ce qu'il sait et non ce qu'il voit.

Les couleurs sont bien employées : rouge, bleu, orange, jaune, marron. Seuls les deux personnages dessinés et le contour des animaux sont tracés au crayon gris (ici, l'enfant distingue l'enveloppe de l'animal et sa couleur : il délimite ainsi l'espace intrinsèque de l'espace ambiant sur un élément pourtant unique).

Le tracé des contours est net, mais le coloriage est souvent désorganisé et appuyé : l'enfant effectue alors les traits dans tous les sens.

L.N décide de dessiner un bonhomme au centre de la feuille, puis s'arrête. Je lui reprécise qu'il peut vraiment dessiner ce qu'il veut dans ce dessin : il rajoute alors un autre bonhomme. Puis il décide que ces bonhommes vont travailler, il rajoute donc quatre bureaux (comme l'ensemble des quatre tables mises à notre disposition pour les épreuves). Pour finir, il dessine un bébé sur l'un des bureaux, mais sans lien avec le reste du dessin. Il change donc d'interprétation et décide que les personnages sont finalement à la maison. L'enfant ne trouve pas d'autres idées.

Les éléments semblent simplement juxtaposés sur l'espace graphique sans que des liens soient particulièrement établis entre eux.

L'imagination est pauvre. De plus, les couleurs sont peu utilisées : le sujet n'utilise que le crayon gris et le crayon bleu. Les personnages sont exécutés en une dimension. L'enfant est encore en phase de réalisme intellectuel également.

L'espace est peu investi par l'enfant, tout est concentré sur le centre et la moitié gauche de la feuille. Néanmoins, les proportions des quelques éléments représentés sont correctes. Le tracé est net mais comporte quelques reprises.

A.S et N.H (7 ans 5 mois)

A.S a eu pour intention de dessiner « une maison, avec de l'herbe et le soleil ». Par associations d'idées, il ajoute le ciel (dans lequel il représente même le vent), les oiseaux, les arbres. Il a choisi de dessiner ce paysage « parce que c'est joli et que c'est ce que je dessine d'habitude ». Ce paysage n'inspire pas de récit chez l'enfant.

Les couleurs sont bien utilisées : marron, rouge, bleu, jaune, orange, vert, noir. Aucun contour n'est tracé au crayon gris : la forme et le coloris sont donc justement combinés dans chacun des éléments représentés.

L'espace est utilisé dans son ensemble, les éléments sont disposés de façon homogène.

Nous pouvons noter plusieurs erreurs de proportion (la fleur aussi grande que la porte, etc), des effets de transparence (le soleil vu à travers le nuage, les rideaux à travers la façade de la maison).

Nous pouvons penser que ce dessin correspond davantage au réalisme intellectuel.

Le tracé des contours est effectué de façon nette et continue, la pression sur le papier est suffisante. Le coloriage reste plus appuyé et gribouillé.

N.H énonce l'intention de dessiner « un roi et une reine qui vont prendre le train ». Il représente donc les deux personnages (en une dimension) puis un premier train. Dans le discours, il précise qu'ils vont rentrer chez eux : il leur dessine alors une maison. Il prend soin de signaler le mouvement des personnages vers le train par des flèches. Il ajoute, pour finir, un autre train car il aime beaucoup les dessiner. Il représente même les rails et le conducteur du train pour être plus réaliste dans son dessin.

Malgré les couleurs mises à sa disposition, l'enfant n'utilise que le crayon gris, à l'exception du coloriage de la maison en rouge.

Il utilise l'ensemble de l'espace graphique, mais de façon peu harmonieuse car les éléments sont disposés au hasard. Les proportions entre les éléments ne sont pas toutes correctes : la maison est plus petite que le reste car elle est plus loin, mais les personnages sont plus grands que le train : l'enfant ne parvient pas à trouver d'explication à cette incohérence. Il semble se situer en phase de réalisme intellectuel.

Le tracé est net, de pression normale sur le support, mais comporte néanmoins des mauvaises jonctions ce qui signe une certaine difficulté dans le contrôle du geste graphique.

M.O et L.S (7 ans 7 mois)

M.O a pour intention de représenter « un paysage » : il dessine alors un trait oscillant en bas de la feuille en guise de rivière puis des montagnes sur lesquelles il ajoute des routes et des maisons (réalisées de manière identique : c'est l'automatisme graphique).

Tout est tracé au crayon gris, puis l'enfant utilise quelques couleurs pour les maisons. Dans l'ensemble, elles sont toutefois faiblement représentées dans la totalité de l'espace graphique. Celui-ci est seulement à moitié occupé par ce paysage. L'ensemble nous apparaît comme une forme de réalisme visuel, hormis un détail incohérent : la présence de la route traversant les montagnes, sans un quelconque appui sur le sol. L'enfant n'a pas d'explication à ce détail troublant mais ne change pas l'interprétation de son dessin pour autant !

Le trait est soigné, de pression normale, quoique plus appuyé pour la route. Le coloriage est également fait proprement, sans débordement. Dans l'ensemble, le geste graphique est contrôlé.

L.S exprime l'intention de représenter sa famille. Il précise qui est représenté pour chacun des personnages dessinés: de gauche à droite, il dessine sa maman, son papa, son frère, le chat en noir (mais l'animal est de même forme et de même taille que les personnages), puis lui-même et enfin leur maison (légèrement plus grande que les personnages). Il précise alors « on s'est tous baladés », ce qui montre une capacité à élaborer une histoire d'après son propre dessin : elle est cependant peu élaborée et n'amène pas d'autres idées d'éléments à représenter. Nous pouvons noter que certains personnages sont représentés de profil, certains avec une jambe et d'autres avec deux. L'enfant explique, quand nous l'interrogeons à ce sujet, qu'il n'y en a qu'une quand le personnage est arrêté, et deux quand il marche. Cela démontre une volonté de montrer une forme de dynamisme et donc de réalisme quand à la représentation de ces personnages. Cette interprétation n'était cependant pas précisée dans l'intention.

L'enfant donne donc une valeur expressive mais aussi projective à son dessin, sans toutefois être capable de se décentrer un peu de lui-même et laisser libre cours à son imagination pour représenter autre chose.

Il utilise deux couleurs différentes pour son dessin mais l'une est nettement dominante.

Le sujet a disposé tous les éléments au centre de la feuille et a donc peu investi l'espace graphique. Certaines erreurs de proportions sont présentes.

Le trait est net mais effectué rapidement, avec une pression correcte sur la feuille.

L.I et P.A (8 ans 3 mois)

L.I a pour intention primaire de dessiner « une maison ». Une fois celle-ci dessinée, elle me précise que cette maison ressemble à la sienne (ce qui donne une valeur projective à son dessin), et qu'elle dispose chez elle d'un jardin dans lequel se trouve un trampoline. Par associations d'idées, elle représente alors l'arbre et le trampoline. Elle n'ajoute pas d'autres détails, ce qui démontre le peu d'investissement de l'enfant pour cette activité mais aussi un manque d'imagination.

Tout est tracé au crayon gris, très peu de couleurs apparaissent dans le dessin de la fillette : du bleu pour le trampoline et le vert pour l'herbe. Le dessin est peu expressif.

L'ensemble du dessin apparaît comme un mélange de réalisme visuel (la cheminée est bien à la verticale, et non perpendiculaire au toit, la maison n'est pas dessinée en transparence, etc) et de réalisme intellectuel (la proportion du trampoline est trop grande et celui-ci est rabattu sur la feuille).

Seuls trois éléments figurent sur la feuille mais en occupent plus de la moitié, ce qui montre une disproportion de l'espace intrinsèque de chacun des éléments dans l'espace graphique.

Le trait est effectué avec rapidité, certains arrêts-reprises ce qui montre à nouveau son manque de motivation. Le trait est cependant net et de pression normale sur le papier.

P.A prend un certain temps pour réfléchir aux éléments qu'elle pourrait dessiner. Elle choisit alors de représenter un cœur, une fleur, une étoile et la lune. Cela démontre clairement une pauvreté au niveau de l'imagination de cette enfant, mais aussi un manque d'idéation car aucune association d'idée n'est faite à partir de ces éléments (hormis le lien entre l'étoile et la lune). Elle a choisi de représenter ces éléments car elle les aime et les dessine souvent. Elle ne parvient pas à créer de récit avec ces éléments.

Elle regroupe ces quatre éléments au centre de la feuille. Elle n'investit donc pas du tout l'espace graphique.

Son geste graphique est maladroit, imprécis ce qui amène des erreurs de jonctions, des arrêts-reprises des formes déstructurées (essentiellement le cœur et l'étoile), un coloriage vif et désorganisé.

Tous les éléments observés nous font pencher vers une forme de réalisme intellectuel.

P.A a mis plus de temps pour cette épreuve que L.I mais n'a pourtant pas apporté plus d'éléments, son dessin n'a que quatre éléments juxtaposés, sans lien les uns avec les autres, peu soignés.

S.E et A.E (8 ans 5 mois)

S.E a souhaité représenter « un village, comme ceux que je vois quand je vais en Algérie ». Cela dénote déjà une valeur projective à son dessin. Elle dessine beaucoup d'éléments de la nature (un arc-en-ciel, une mare avec des roseaux, des collines, etc) puis toutes les maisons du village, dont certaines sont plus petites « parce qu'elles sont plus loin » me dit la jeune élève : elle est donc capable de signifier la perspective. Néanmoins, beaucoup d'erreurs de proportion sont à noter. Ce dessin, selon nos observations, semble appartenir davantage au réalisme intellectuel, tout en comportant une évolution vers le réalisme visuel.

L'ensemble de l'espace est occupé, et cela de façon harmonieuse.

L'enfant utilise toutes les couleurs pour les contours et les coloriages, et cela de façon réaliste (hormis les nuages bleus, mais cela est commun à beaucoup d'enfants). Le dessin est fortement expressif, tant par tous les éléments représentés que par toutes ces couleurs.

Le tracé des contours est net, parfois exécuté avec une pression plus importante. Le coloriage est fortement appuyé mais aussi assez désorganisé, car il est effectué dans toutes les directions (la grande maison, les nuages, etc), et comporte de nombreux va-et-vient dans la progression (particulièrement visible pour l'arc en ciel).

A.E exprime l'intention de dessiner un arbre, sans savoir de quel type d'arbre il s'agit (« un arbre normal » me dit-elle) ou si d'autres détails seront ensuite ajoutés. Elle choisit cette idée car elle sait les dessiner. Elle ajoute ensuite les pommes, mais ne parvient pas d'elle-même à préciser qu'il s'agit donc d'un pommier. Le défaut d'évocation lexicale est donc présent même quand il s'agit pour cette enfant de nommer les éléments de son propre dessin. Deux pommes sont représentées en train de tomber de l'arbre. Quand je lui demande si elle veut rajouter autre chose, elle me répond oui mais sans savoir quoi : il n'y a donc pas d'intention particulière. Elle décide alors de représenter une autruche, un arc en ciel, une fleur, un autre oiseau et quelques éléments de décoration. Il n'y donc pas d'association d'idée, de lien, de narration graphique dans ce dessin : l'enfant se contente d'ajouter des éléments pour remplir l'espace graphique, qui par conséquent est utilisé dans sa totalité, mais sans attribuer à son dessin une quelconque valeur expressive ou projective.

Nous pouvons noter une forme de transparence quand à la représentation des branches dans l'arbre, des formes incluses, de légères incohérences (l'emplacement des pommes qui devraient être accrochées aux branches), ainsi que des erreurs de proportions (la taille des oiseaux et des fleurs). Tout cela nous indique un dessin emprunt de réalisme intellectuel.

Les couleurs sont toutes représentées, mais pas tout le temps avec une volonté de réalisme (les feuilles rouges des fleurs, les nuages bleus, etc.). Cela donne néanmoins une valeur esthétique à ce dessin.

Le tracé est net, de pression normale le plus souvent. En revanche, le coloriage est impulsif, désorganisé, ce qui dénote un manque de contrôle au niveau du geste graphique.

A.E a pris plus de temps pour l'épreuve car elle a parfois eu des hésitations que les éléments à représenter dans son dessin, ce qui dénote encore cette difficulté d'évocation qu'ont les enfants dysphasiques.

P.M et M.A (8 ans 5 mois)

P.M opte pour le format portrait car elle a comme intention de dessiner une personne mais sans volonté de correspondre à quelqu'un de réel. Elle esquisse l'ensemble du visage avant de colorier les éléments qui y figurent, puis s'attèle au reste du corps puis les cheveux. Nous notons un effet de transparence des cheveux sur le cou et autour de la tête, car n'avait visiblement pas anticipé sur ce qu'elle allait effectuer comme détails par la suite. L'enfant se montre très appliquée durant l'épreuve car elle veut « que ce soit joli ». Pour le nez, nous pouvons observer de légers traits fins, ajoutés pour restituer sa caractéristique bidimensionnelle. Nous notons que l'élève utilise des formes incluses pour exécuter l'ensemble de la personne. Nous considérons que ce dessin appartient davantage au réalisme visuel.

Certaines couleurs sont présentes (noir, rouge, marron, bleu) et de façon réaliste.

Elle utilise une grande partie de l'espace, les proportions entre les différents éléments sont globalement correctes (la tête paraît toutefois légèrement trop grande par rapport au début de tronc dessiné).

Pour les contours et les détails, le tracé est soigné, finement esquissé sur le support, mais le coloriage est plus appuyé, effectué avec vivacité et de nombreux va-et-vient dans diverses directions, ce qui contraste avec l'enveloppe du personnage.

M.A choisit le format paysage. Elle exprime l'intention de dessiner un arbre, comme sa sœur jumelle, et également sans savoir lequel. Une fois l'enveloppe externe de cet arbre tracée (il est penché à cause du vent), je lui demande s'il a des fruits, elle me répond que oui (pourtant, aucun fruit n'est dessiné à cet instant). C'est alors qu'elle ajoute les pommes et appelle cet arbre « un pommetier ». Elle parvient donc à fournir plus d'informations mais uniquement sur demande : nous pouvons ainsi retrouver le manque d'informativité et d'expressivité des enfants dysphasiques. Elle décide d'ajouter les nuages, le soleil (sans transparence) et un arc-en-ciel dans le paysage, puis y ajoute un tronc coupé avec un lapin. L'ensemble des éléments correspond davantage au réalisme visuel. L'enfant n'a aucune histoire à raconter sur son dessin. L'imagination est donc assez faible malgré ce support visuel qu'elle a pourtant elle-même créé.

L'ensemble de l'espace est utilisé, de façon harmonieuse. Certaines couleurs sont employées (bleu, jaune, vert, marron, rouge, violet, noir) parfois dans une visée réaliste (le soleil jaune, le ciel bleu, etc), parfois détournées de la réalité (les nuages sont violets car l'enfant a gardé le bleu pour le ciel, alors qu'elle sait que les nuages sont blancs : ce qu'elle connaît du monde ne l'amène tout de même pas à changer son interprétation et son dessin).

Le trait est fin, soigné et comporte quelques arrêts et reprises. Le coloriage est également esquissé avec une faible pression sur le support, parfois dirigé dans plusieurs sens différents mais tout de même organisé.

H.O et N.N (9 ans 7 mois)

H.O exprime l'intention de dessiner un immeuble (non réel) car il aime pouvoir utiliser la perspective. Il ajoute néanmoins d'autres éléments à cet immeuble : des arbres, le soleil, des nuages, des oiseaux, des voitures et un personnage. Malgré tous ces éléments, qui ont une valeur expressive, il n'établit pas de récit.

Les dimensions et la perspective sont correctement représentées. L'ensemble de l'espace graphique est utilisé, de façon homogène.

L'enfant n'utilise pas de couleurs car « il y aurait trop de choses à colorier » : il n'attribue pas de valeur esthétique à son dessin.

Le tracé est précis, continu, et exercé avec une pression suffisante sur le papier.

Le dessin est bien structuré est bien organisé.

N.N a comme intention primitive de dessiner le personnage central que sa sœur lui a appris à faire (il n'en fait que le visage). Il ajoute ensuite d'autres éléments dispersés sur l'ensemble de la feuille, pour occuper la totalité de l'espace graphique, mais ceux-là sont sans lien les uns avec les autres. L'enfant ne fait que juxtaposer différentes choses sans pouvoir instaurer une cohérence entre elles : le visage central, la maison (effectuée avec un phénomène de rabattement qui permet de voir les côtés de la maison alors qu'elle est représentée de face), un oiseau, un escargot, un bonhomme modifié en fusée (il change d'interprétation quand il constate que le bonhomme est mal représenté) ainsi que trois tentatives de représentation ratées. Le dessin est mal organisé.

Compte tenu du rabattement, de certaines formes rapportées, l'enfant semble être en phase de réalisme intellectuel. De plus, devant le manque de cohérence du dessin, nous pouvons constater qu'aucune valeur expressive ou projective ne peut y être attribuée.

Il n'utilise aucune couleur, bien que nous lui rappelons leur présence durant l'épreuve. Il n'attribue donc pas de valeur esthétique à son dessin.

Le trait est très appuyé, comporte beaucoup d'arrêts-reprises, et certains traits sont repassés, ce qui pourrait dénoter une certaine anxiété chez cet enfant, d'après les théories psychologiques énoncées en première partie.

H.O avait une idée très précise de son dessin, il n'a donc pas perdu de temps dans son exécution. N.N, lui, a cherché continuellement des idées à figurer sur sa feuille ce qui explique qu'il ait pris davantage de temps pour son dessin, qui n'est pourtant pas aussi riche que celui de son homologue.

K.M et L.U (9 ans 7 mois)

K.M a comme intention de dessiner sa souris (qu'elle vient d'avoir, me confie t-elle pendant l'épreuve), puis par association d'idées décide de représenter sa cage, en prenant soin d'expliquer chaque détail. Celle-ci est effectivement avec le phénomène de rabattement : la perspective n'est pas utilisée. Ce thème amène une valeur émotionnelle, personnelle au dessin.

L'ensemble du dessin est tracé au crayon gris, mais quelques éléments sont tout de même colorés dans une volonté de réalisme. Tous les éléments du dessin nous permettent de le considérer davantage comme une forme de réalisme intellectuel que visuel.

Les trois quarts de l'espace graphique sont utilisés.

Le tracé est fin, griffonné, marqué par plusieurs va-et-vient et donnant un aspect imprécis et brouillon au dessin. Le coloriage est quelque peu désorganisé et part dans tous les sens.

L.U, lors de la première séance n'a pas pu trouver d'idée pour son dessin, à cause d'ennuis personnels. Nous la revoyons donc la semaine suivante. Elle ne parvient pas à nous exprimer l'intention de son dessin, nous la découvrons donc au fur et à mesure. L'enfant a choisi de représenter un paysage en commençant par le soleil et le ciel, puis continue par les fleurs et l'herbe pour finir par la maison et les arbres. L'enfant a envahi tout l'espace graphique. Nous pouvons y noter quelques erreurs de proportion (le feuillage des arbres par rapport à leurs troncs, les fleurs plus grandes que les arbres et la maison), un effet de transparence entre les deux fleurs et une cheminée mal située (elle devrait être verticale et non perpendiculaire au toit) : tous ces détails montrent nettement une forme de réalisme intellectuel.

Beaucoup de couleurs, variées, sont représentées : vert, violet, rouge, jaune, bleu, orange, marron. Cela signe une volonté d'attribuer une touche esthétique au dessin. Le contour des éléments n'est pas distingué de leur couleur, celle-ci est privilégiée par rapport à leur forme.

Le trait est fin, manque de précision, est tracé avec impulsivité et comporte plusieurs arrêts et reprises. Cela donne un aspect déstructuré à l'ensemble du dessin.

S.N et A.D (10 ans 2 mois)

S.N souhaite dessiner une maison. Par association d'idées, elle choisit d'ajouter de l'herbe, des fleurs et un arbre, puis le soleil et le ciel. Elle occupe ainsi l'ensemble de l'espace graphique, même si certaines parties sont vides. Beaucoup de couleurs sont employées, et la plupart servent aussi aux contours des éléments (sauf pour la maison faite en premier). Il existe des erreurs de proportion. L'ensemble du dessin nous laisse néanmoins sur une impression de réalisme visuel. On y dénote une valeur esthétique par le choix des couleurs.

Le tracé est net, continu, effectué sans hésitations et avec une pression suffisante sur la feuille. Le coloriage ne semble pas trop déstructuré, et réalisé avec soin. Le geste graphique paraît bien maîtrisé.

A.D souhaite dessiner un arbre, puis finalement petit à petit réalise un paysage comportant plusieurs arbres, des fleurs, une maison et le ciel. Elle ajoute également des personnages et parvient à nous raconter ce qui leur arrive dans son dessin : la mère (en rose) est allée cueillir des fruits pendant que l'un des fils est resté à la maison (réalisé en transparence) avec le chat, et que l'autre fils revient du parc avec le père. Elle est parvenue à associer des idées entre elles et trouver des interprétations à ce qu'elle a représenté. L'aspect global du dessin correspond davantage au réalisme intellectuel (personnages en une dimension, la transparence, etc). Certaines erreurs de proportions sont visibles. L'espace graphique est essentiellement occupé dans le tiers inférieur de la feuille.

Tout est tracé au crayon gris : nous lui signalons une nouvelle fois la présence des crayons de couleur au cours de l'épreuve, dont elle se servira essentiellement pour repasser certains contours en couleur. Elle n'y attribue donc pas de valeur esthétique plus importante.

Le tracé est fin, semblant légèrement hésitant, mais chaque trait est bien effectué en un seul tenant.

A.D a mis à peine plus de temps pour l'épreuve.

E.N et M.E (10 ans 3 mois)

Après quelques instants de réflexion, **E.N** nous énonce qu'il veut dessiner un coq et un âne, mais sans savoir pourquoi ces animaux en particulier. Il invente même un dialogue entre eux. Il passe ensuite à la représentation d'un terrain de football (sport auquel il joue régulièrement). Puis manquant d'idée, il prend comme modèle une affiche du mur et représente un enfant que l'on accompagne à l'école. Ces divers éléments n'ont aucun lien les uns avec les autres, aucun récit n'est possible. Il ne semble donc pas développer son imagination et son idéation par association d'idées. Ces dessins spontanés font davantage appel au réalisme intellectuel. La copie du garçon est exécutée avec succès.

Les trois éléments ne sont pas situés de façon cohérente et sont éparpillés sur l'espace graphique. Les couleurs sont bien représentées (le crayon gris n'a d'ailleurs pas servi) et assez variées : rouge, rose, bleu, vert. Cependant elles ne sont pas employées dans un but réaliste car aucun objet représenté n'est de la bonne couleur.

Le trait est griffonné, peu soigné, suffisamment appuyé et comporte certaines hésitations. Le coloriage est quelque peu désorganisé.

Le dessin libre de **M.E** ne représente qu'un seul élément : un chien. Les deux dimensions sont bien respectées mais les proportions ne sont pas toutes correctes. Concernant l'organisation de la feuille, le dessin occupe à peine six centimètres et demi sur cinq centimètres et demi : l'enfant n'investit pas l'espace graphique. De plus, il n'a aucune idée supplémentaire, même par association d'idée quand je lui demande ce qui pourrait arriver au chien dans son dessin. Cela dénote tout d'abord une imagination assez pauvre mais aussi un manque d'intérêt pour l'activité

(que l'on peut remarquer par son attitude assez pressée). Par ailleurs, aucune couleur n'est utilisée. Néanmoins, son dessin est bien réalisé et correctement structuré et correspondant au réalisme visuel (nous pouvons d'ailleurs y remarquer des formes incluses).

Le trait est fin, soigné, parfois continu mais parfois formé d'hésitations et de reprises.

P.E et A.X (10 ans 4 mois)

P.E a signalé comme intention de dessiner une maison. Il l'exécute en transparence (nous pouvons donc y voir les escaliers, le lit, la télévision, etc) mais représente tout de même la porte d'entrée. Nous pouvons observer également que les couverts, censés être sur la table, sont représentés par le phénomène de rabattement et sont donc à la verticale. Il ajoute ensuite quelques détails dans l'espace ambiant : les fleurs et le soleil. Nous pouvons noter des proportions incorrectes (les fleurs plus grandes que la table et la porte). Les diverses observations soulignent une phase de réalisme intellectuel prédominante. La maison occupe le centre de l'espace graphique, l'espace ambiant est quelque peu délaissé. L'enfant se sert de quelques couleurs mais uniquement pour le coloriage : il apporte au dessin une valeur esthétique, en distinguant toutefois le contour des objets et leur coloris.

Le trait est continu, propre et comporte quelques reprises.

A.X a l'intention de dessiner « un bonhomme et une femme » car il sait bien dessiner les personnages. Nous pouvons remarquer d'un seul coup d'œil que les personnages sont assez différents. Il rajoute ensuite une inscription ITALIE et un drapeau : il nous raconte alors que l'homme est un vendeur et que la femme est contente car elle va pouvoir lui acheter un drapeau. Il occupe une grande partie de l'espace graphique et respecte globalement les bonnes proportions. Nous estimons qu'il s'agit d'un mélange de réalisme intellectuel et de réalisme visuel. Les couleurs sont bien représentées, variées et parfois réalistes (il choisit le rose pour la peau, les bonnes couleurs pour le drapeau italien) : rose, orange, rouge, gris, violet, vert, marron. Cela donne une valeur esthétique et réaliste au dessin.

Le trait est net, continu, et le coloriage est assez bien organisé.

A.X prend un peu plus de temps car s'applique beaucoup dans le coloriage de son dessin, alors que P.E a utilisé peu de couleurs.

Y.N et L.O (10 ans 5 mois)

Y.N évoque l'intention de dessiner un arbre, et précise « sans feuilles car c'est l'hiver » : ici, le thème a été clairement choisi par l'influence des circonstances extérieures. Il ajoute même, dans un souci de réalisme, les racines de cet arbre (ce que peu d'enfants représentent !). Il ajoute également un personnage « qui se promène », et une chouette. L'ensemble donne un aspect de réalisme visuel. L'espace graphique est occupé à moitié.

Une seule couleur est présente : cela signe un manque d'expressivité et d'esthétique. Néanmoins, la couleur représentée est tout à fait réaliste ;

Le tracé est finement esquissé, mais manque de précision et apparaît griffonné. De plus, plusieurs effets d'arrêts et de reprises peuvent être constatés. Le trait est particulièrement appuyé pour la tête du personnage.

L.O privilégie le format portrait pour son dessin. Comme intention, il nous annonce « un arbre » et dessine un sapin décoré. Il ajoute ensuite la lune et plusieurs étoiles : il change alors constamment d'interprétation concernant l'Etoile du Berger car il les dessine de plus en plus grandes. Pour appuyer l'effet de brillance des étoiles il trace quelques traits autour. Nous pouvons noter que les guirlandes ne sont pas tout à fait bien placées sur le sapin : l'ensemble nous indique davantage une forme de réalisme intellectuel.

Les couleurs sont bien présentes sur le dessin et bien utilisées : l'enfant donne avec exactitude une valeur esthétique à son dessin ;

L'espace est peu utilisé mais toutefois de façon homogène.

Le tracé est net et continu, le coloriage est fortement appuyé et manque d'organisation.

L.O a pris plus de temps car il s'est beaucoup dispersé dans son discours lors de l'épreuve, s'arrêtant même de dessiner.

N.E et M.N (10 ans 6 mois)

N.E a énoncé comme intention de dessiner une « île aux fleurs » : elle commence donc pas dessiner l'île et la mer, et continue avec les palmiers et les fleurs. Pour finir, elle veut représenter également le soleil et les nuages en forme de fleurs car c'est sa passion. L'enfant a utilisé la totalité de l'espace graphique pour représenter son pays imaginaire : l'ensemble des éléments y est bien organisé. Nous pouvons y déceler des proportions incorrectes (entre les fleurs et les palmiers par exemple). En laissant de côté les éléments inventés, le dessin semble correspondre essentiellement au réalisme visuel.

Les couleurs sont représentées et de façon réaliste. L'enfant n'utilise pas de crayon gris pour faire les contours des objets : elle fusionne le coloris avec l'objet.

Le tracé est net, continu, sans arrêts ni reprises. Le coloriage est moins soigné et plus appuyé.

M.N a choisi le format portrait pour exécuter son dessin libre. Elle a exprimé l'intention de représenter l'héroïne de dessin animé Rebelle. Elle commence par tracer le corps, puis les détails vestimentaires en transparence. Le personnage est bien représenté en deux dimensions et correspond au modèle du dessin animé, mais certaines erreurs montrent une forme de réalisme intellectuel (le nombre de doigts est exact mais ils sont mal représentés, des formes rapportées). Quand nous lui demandons pourquoi le personnage a les bras en l'air, elle montre des difficultés pour maintenir une interprétation correcte et cohérente, en racontant les anecdotes du film (elle est en train de tomber, elle va pêcher des poissons).

Le dessin ne mesurant que cinq centimètres et demi, l'espace est très peu investi par l'enfant. La patiente utilise certaines couleurs, correspondant au dessin animé : cela révèle une volonté de réalisme.

Le tracé est net, mais comporte certaines jonctions maladroites, et nous pouvons déceler des traits repassés.

C.A et J.E (10 ans 9 mois)

Les deux jeunes filles ont opté pour le format portrait pour cette épreuve.

C.A a exprimé l'intention de dessiner « un arbre avec des bonbons dedans ». Elle exécute en priorité l'arbre et les bonbons au crayon gris puis les colorie. Elle ajoute ensuite le reste du paysage : des fleurs et le ciel. L'idée est totalement fantaisiste, au point que même l'enfant n'en connaît pas l'origine. Néanmoins, la réalisation de chaque détail correspond au réalisme visuel.

Les couleurs sont bien représentées et variées : cela donne un aspect esthétique au dessin.

L'enfant utilise environ la moitié de tout l'espace pour l'ensemble du dessin, mais les éléments sont dispersés dans tout l'espace graphique.

Le trait est soigné, net, de pression normale et sans aucune hésitation ou reprise. L'enfant s'est beaucoup appliquée durant l'exécution de son dessin.

J.E décide de représenter un visage (mais ne correspondant pas à quelqu'un qu'elle connaît). Une fois l'ensemble du visage réalisé, elle s'attèle au reste de l'espace ambiant et effectue le tronc. Celui-ci n'ayant pas été anticipé et étant cependant représenté en entier, cela crée une disproportion de la tête. Les représentations des yeux et de la bouche ne correspondent pas à la réalité, mais davantage à des personnages de livres ou de dessins animés. Néanmoins, l'idée des éléments est conforme à la réalité : il s'agit donc essentiellement d'une forme de réalisme intellectuel. Le personnage occupe environ soixante-quinze pour cent de l'espace graphique.

Les couleurs sont utilisées : jaune, rouge, bleu, marron. Seules les parties du corps ne sont pas colorées.

Le tracé est esquissé avec finesse et soin, mais comporte quelques hésitations et reprises.

Elle a d'ailleurs pris plus de temps pendant l'épreuve du fait du soin qu'elle a apporté aux traits ainsi qu'au coloriage.

A.N et L.C (11 ans 4 mois)

A.N privilégie le format portrait pour son dessin libre. Il annonce l'intention de représenter « un paysage avec des montagnes ». Il débute donc avec le tracé des montagnes au fond et la rivière, puis trace les collines et y ajoute les arbres. Il entreprend ensuite le coloriage. L'ensemble de son dessin est inspiré d'un marque page lui appartenant, nous dit-il. Il se montre très soigneux et imperturbable pendant l'épreuve. Les perspectives et proportions sont correctement respectées :

ce dessin correspond indubitablement au réalisme visuel. L'ensemble du dessin occupe tout l'espace graphique.

La couleur est utilisée pour tous les éléments, excepté les montagnes. Pour être réalistes, elles sont hélas peu variées : l'herbe et les arbres ne pouvaient être que verts, la rivières et le ciel ne pouvaient être que bleus.

Le trait est fin, précis, d'une pression suffisante et exécuté avec soin. Le coloriage est bien organisé, dirigé en un sens unique (excepté à deux endroits). Il souhaite ensuite prendre du papier pour faire un aspect buvard (qui n'est visible que sur la partie supérieure du dessin) : l'enfant s'est beaucoup investi, de manière sérieuse, dans ce dessin et le résultat s'en ressent.

L.C émet l'intention de faire un « beau paysage avec des arbres ». Il commence par effectuer la colline avec les chemins et les arbres, puis ensuite effectue toutes les montagnes, et les quelques personnages « qui font des randonnées ». L'enfant prend beaucoup de temps pour effectuer les petits détails, fait preuve de beaucoup de soin et de concentration durant l'épreuve. Les proportions sont correctes, l'espace graphique est utilisé dans sa totalité. L'apparence du dessin le fait correspondre au réalisme visuel.

Peu de couleurs apparaissent, mais celles présentes sont utilisées de façon réaliste.

Le tracé est net, appuyé, continu, mais montre quelques problèmes de jonctions.

L.C a pris plus de temps car il apportait beaucoup soin à effectuer les petits détails, tels que les personnages.

D.N et C.R (11 ans 5 mois)

D.N a pour intention de dessiner un arbre. Il effectue donc, au milieu de la feuille, l'enveloppe globale de l'arbre en ne distinguant par le tracé du tronc de celui du feuillage : il est donc capable d'avoir la représentation mentale complète et d'anticiper sur le tracé de cette image mentale. Après l'avoir colorié, il précise son intention : il s'agit d'un arbre au bord de la mer. Il effectue alors, de profil, le rivage d'un côté et le chemin s'éloignant de la mer de l'autre côté. Nous pouvons noter la forme rapportée de la branche dans le tronc, ainsi que l'incohérence des pommes, présentes sur cette même branche, dirigées vers le haut : il ne sait pas en donner une interprétation. Le reste du dessin est réalisé avec réalisme et soin : l'ensemble correspond bien au réalisme visuel. Il utilise à peine la moitié de l'espace graphique, et ne trouve pas d'autres idées à apporter au dessin.

Les couleurs sont bien employées (une fois que tout est tracé au crayon gris) et réalistes.

Le tracé est finement esquissé sur le papier, par une continuité de petits traits étirés. L'enfant adapte son geste graphique de coloriage à l'aspect que l'élément concerné doit avoir : ainsi le feuillage est effectué par des mouvements ronds rappelant son enveloppe extérieure, la mer est faite d'un tracé rectiligne, pour rappeler l'aspect lisse de l'eau. Cela démontre une maturité, une analyse approfondie de la situation et une certaine anticipation.

C.R a porté son choix de thème sur une mouette, mais est incapable de nous dire pourquoi quand on le lui demande. Cela démontre déjà que le dessin n'a pas pour but d'exprimer quelque chose de particulier, un récit, une histoire. Une fois la mouette dessinée et coloriée, l'enfant s'attèle à dessiner l'arbre. Nous pouvons remarquer quelques incohérences dans ce dessin : le sujet choisit de représenter une tablette de chocolat en expliquant que « c'est la mouette qui va goûter le chocolat ». On décèle ici quand même une discordance, une dysharmonie, entre des éléments du dessin. De plus, je lui demande pourquoi tant de couleurs pour la mouette, il me dit que « c'est comme un perroquet » : l'enfant est capable de changer d'interprétation pour qu'elle concorde avec le détail représenté, mais cela en remettant en cause le reste du dessin aussi. Son intention primaire peut alors être trop faible et effacée par une nouvelle interprétation. A la fin de l'épreuve, je lui redemande la motivation de son choix, il me dit alors que la mouette « c'est le plus facile à dessiner ». L'ensemble du dessin est bien structuré et bien réalisé. Malgré quelques formes incluses et l'incohérence énoncée, nous estimons que ce dessin appartient au réalisme visuel. L'ensemble de l'espace graphique est utilisé (il ajoute même de légers traits pour symboliser les nuages et le vent). Les couleurs sont bien employées et variées : cela révèle un intérêt esthétique dans le dessin.

Le tracé est fin, esquissé, parfois peu précis, et comporte de nombreuses reprises. Le coloriage est en revanche légèrement désorganisé.

M.D et A.A (11 ans 7 mois)

M.D nous expose l'intention de dessiner un personnage féminin, qu'elle représente au centre de la feuille. Puis, par association d'idées, elle décide de représenter une balançoire et un toboggan car « cette fille a amené sa petit sœur au parc ». Nous pouvons remarquer des formes rapportées, la balançoire effectuée en rabattement, des tentatives de perspectives hélas échouées et des erreurs de proportion. Nous pouvons aussi évoquer l'automatisme graphique dont fait preuve l'enfant dans la représentation des personnages (exécutés, de plus, en deux dimensions). Ce dessin semble mélanger le réalisme intellectuel au réalisme visuel.

L'espace est occupé dans sa totalité, avec une plus grande concentration d'éléments dans la moitié inférieure de la feuille.

Peu de couleurs sont utilisées (rose et violet), servant uniquement à colorer les vêtements des personnages : l'enfant ne semble alors pas attribuer un aspect esthétique particulier à son dessin.

Le tracé est net, suffisamment appuyé sur le support comportant néanmoins quelques erreurs de jonction.

A.A choisit de dessiner un aigle car elle aime bien cet animal. Puis l'idée d'autres animaux lui vient à l'esprit : elle ajoute donc un cochon d'Inde et un teckel, car c'est le chien qu'elle préfère. Ce dessin révèle donc une part personnelle de l'enfant. Elle dessine avec une certaine lenteur. Nous pouvons remarquer la présence de formes incluses (certaines sont erronées) et de formes

rapportées. Tous les éléments du dessin sont bien exécutés en deux dimensions. Malgré la mauvaise proportion de l'aigle par rapport aux autres animaux, nous évaluons ce dessin essentiellement selon le réalisme visuel.

Le dessin mesurant à peine douze centimètres et demi dans le bas de la feuille, l'espace graphique est très peu investi par cette patiente.

Tous les éléments sont tracés au crayon gris, mais tout de même coloriés, avec peu de variété de couleurs : marron, noir et vert.

Le trait est net, suffisamment appuyé et comporte quelques jonctions maladroitement.

A.A a pris plus de temps que M.D car elle a peiné à trouver des idées pour son dessin, qui n'est finalement pas aussi riche que son homologue.

T.S et M.K (11 ans 10 mois)

T.S énonce l'intention de dessiner « un champignon qui fait de la musique ». Ce garçon nous explique qu'il aime beaucoup dessiner des choses qui sortent de l'ordinaire et qui font rire. Il dessine ensuite le décor de la forêt, l'entrée d'une grotte et l'ombre du personnage. Hormis l'idée un peu fantaisiste, tous les éléments sont réalisés avec beaucoup de réalisme : l'enfant est entré en phase de réalisme visuel.

Seulement un quart de l'espace graphique est utilisé pour le dessin, mais l'espace intrinsèque de celui-ci est totalement occupé.

Les contours des objets représentés sont tracés au crayon gris, mais l'enfant utilise quelques couleurs dans un but esthétique et réaliste, et cela pour la totalité du dessin.

Le trait est griffonné mais effectué avec soin, d'une pression normale sur la feuille. Le coloriage semble un peu plus désorganisé que l'enveloppe du dessin.

M.K a pour intention de représenter une plage avec des palmiers. Il commence donc par le tracé et le coloriage de la plage. Puis il effectue les palmiers, penchés à cause du vent, et le coloriage du ciel. Nous constatons des formes rapportées, des effets de transparence (nous voyons la plage à travers le tronc des palmiers) mais aussi une discordance au niveau de la représentation des feuilles des palmiers, qui ne sont pas du tout conformes à la réalité, mais que l'enfant ne sait pas vraiment représenter. L'ensemble des éléments observés nous fait penser à une forme de réalisme intellectuel.

L'ensemble de l'espace est occupé, de façon assez harmonieuse. Seules les couleurs sont utilisées, dans un but de réalisme : jaune, bleu, vert et marron. Ces deux éléments expliquent que l'enfant ait pris plus de temps que son homologue pour l'épreuve.

Le tracé n'est pas trop appuyé, mais il est net et continu. Le coloriage est plus appuyé et un peu désorganisé par endroits.

C.E et L.A (12 ans 3 mois)

C.E a peu d'idées pour le dessin. Finalement, elle décide de dessiner un nœud au centre de la feuille. Puis, par association d'idées, la jeune fille ajoute des cadeaux et « le pied du sapin de Noël ». Le dessin semble assez pauvre en idées et en représentations. Il occupe à peine un tiers de l'espace graphique : l'enfant investit peu l'activité. Les cadeaux ne sont représentés qu'en deux dimensions, mais l'enfant a tout de même utilisé la perspective en effectuant des petits cadeaux pour représenter « ceux qui sont situés plus loin ». Le dessin semble mélanger du réalisme intellectuel et du réalisme visuel.

Tous les éléments sont tracés au crayon gris mais ensuite coloriés. Toutefois, peu de couleurs sont utilisées compte tenu du nombre d'éléments : noir, marron, bleu, violet.

Le tracé est griffonné, imprécis, fait avec rapidité et peu de pression sur la feuille. Le coloriage est plus appuyé et paraît légèrement désorganisé à certains endroits.

L.A énonce l'intention de représenter de l'herbe et des fleurs parce qu'elle aime bien et qu'elle trouve cela joli. Nous pouvons déjà remarquer une motivation esthétique dans le choix de son dessin. Nous pouvons relever quelques effets de transparence (on voit les pistils à travers les pétales). L'ensemble du dessin nous paraît davantage appartenir au réalisme intellectuel.

Les fleurs étant situées tout en bas de la feuille, le ciel et le soleil étant situés tout en haut, l'espace graphique est assez peu investi par l'enfant.

Le tracé est fin, un peu hésitant et assez imprécis. Le coloriage du ciel, de l'herbe et du soleil est fin, organisé dans un même sens et propre. Mais le coloriage des fleurs est plutôt désorganisé, dirigé dans tous les sens et effectué avec rapidité.

L.A a pris plus de temps car elle a multiplié les fleurs et énormément varié les couleurs, alors que C.E a peiné à trouver des idées mais avait un geste plus rapide et efficace.

Suite à cette analyse, nous allons, dans un deuxième temps, présenter le temps pris par chaque enfant pour cette épreuve :

AGE	DYSPHASIQUES		NON DYSPHASIQUES	
	ENFANT	TEMPS (mins)	ENFANT	TEMPS (mins)
Vers 7 ans	L.N	4'53	L.R	15'32
	N.H	11'32	A.S	13'31
	L.S	3'32	M.O	10'38
Vers 8 ans	P.A	3'12	L.I	2'50
	A.E	22'42	S.E	19'05
	M.A	14'19	P.M	14'33
Vers 9 ans	N.N	10'50	H.O	4'36
	L.U	9'33	K.M	11'18
Vers 10 ans	A.D	15'03	S.N	14'32
	M.E	2'27	E.N	11'05
	A.X	13'29	P.E	11'06
	L.O	12'34	Y.N	11'32
	M.N	8	N.E	14'30
	J.E	12'01	C.A	9'25
Vers 11 ans	L.C	24'23	A.N	21'23
	C.R	7'35	D.N	8'47
	A.A	8'23	M.D	6'45
Vers 12 ans	M.K	17'07	T.S	12'23
	L.A	10'18	C.E	8'43

Nous pouvons ainsi remarquer que onze enfants dysphasiques ont pris plus de temps pour exécuter leur dessin que leurs homologues de la population témoin, mais il est intéressant à présent de voir si ce temps leur a été bénéfique et dans quelle mesure.

Nous allons à présent tenter de synthétiser toutes les observations faites au cours de l'analyse de cette épreuve:

- ✓ tout d'abord, lors de cette épreuve, nous aimerions signaler qu'une majorité des enfants dysphasiques a éprouvé des difficultés à trouver une idée de dessin : cela montrerait nettement leur déficit d'évocation et d'idéation. Cela s'est également retrouvé chez certains enfants témoins (C.E, E.N) mais moins fréquemment.

En comparant les thèmes choisis par les deux populations, nous pouvons déceler la présence prédominante de certains éléments :

DYSPHASIQUES	NON DYSPHASIQUES
Animaux : 5 Personnages : 7 Arbres : 8 Maisons : 5 Paysage : 5	Animaux : 5 Personnages : 8 Arbres : 12 Maisons : 6 Paysage : 12

Nous comptons à chaque fois le nombre de dessins comportant l'élément en question, et nous considérons comme « paysage » tout ensemble d'éléments choisis, représentés et situés de façon à créer « un point de vue » observé à la verticale dans le monde et représenté à l'horizontale sur l'espace graphique.

- ✓ nous précisons que le format paysage a été nettement préféré pour cette épreuve ;
- ✓ les dysphasiques semblent préférer représenter des choses concrètes (les maisons, les arbres, les animaux..), peu d'entre eux ont pu établir une situation originale, un vrai décor (or L.C, M.K, A.D). D'autres dessins, comportent quelques éléments de paysage mais en moindre quantité ;
- ✓ deux enfants non dysphasiques et quatre enfants dysphasiques se sont contentés de juxtaposer des éléments les uns à côté des autres mais sans la moindre volonté de les lier entre eux, ou d'en créer une histoire par exemple. Cela révélerait un manque d'imagination mais également une capacité d'associations des idées assez faible ;
- ✓ onze enfants dysphasiques ont mis plus de temps pour effectuer l'épreuve que leurs homologues non dysphasiques : cela s'explique essentiellement par l'accumulation de détails (comme les dessins de L.C ou d'A.E par exemple), par le soin du tracé et/ou du coloriage (comme les dessins de M.A, d'A.A ou L.A par exemple) mais aussi par la recherche d'idées (N.N). Leurs ne se sont néanmoins pas montrés plus riches ou informatifs que la population témoin.
- ✓ au sujet de l'utilisation de l'espace graphique, la moitié de chaque population utilisait au moins cinquante pour cent de la feuille. Cependant, l'utilisation et l'organisation n'est pas identique entre les deux groupes : certains enfants dysphasiques ont rempli la totalité de l'espace mais essentiellement dans une préoccupation de remplissage, et non par l'accumulation de choses à évoquer, transmettre au destinataire du dessin. C'est ainsi que certains des patients ont accumulé des éléments sans lien les uns avec les autres. De plus, nous avons également évoqué, durant l'analyse, certains faits de désorganisation ou déstructuration de l'espace dans les dessins des enfants dysphasiques : l'emplacement, les

proportions, la taille des éléments ne s'harmonisaient pas dans l'utilisation et l'organisation de l'espace graphique ;

- ✓ les couleurs sont autant utilisées par les deux groupes, mais parfois de façon moindre chez les enfants dysphasiques par rapport au nombre d'éléments présents dans le dessin : dans ces cas, l'utilisation des couleurs est donc limitée. De plus, très peu d'enfants dysphasiques ont eu l'idée de dessiner directement en couleur, la majorité traçait d'abord les éléments au crayon puis utilisait les couleurs uniquement pour le coloriage ;
- ✓ dans les dessins des enfants dysphasiques, le tracé s'est révélé plus souvent vif et impulsif que dans les dessins des enfants non dysphasiques. En revanche, dans les deux populations, le coloriage s'est toujours révélé moins soigné et plus « déstructuré » que le tracé des contours. Par ailleurs, davantage de maladresses de jonctions ont pu être constatées chez les enfants dysphasiques ;
- ✓ concernant le niveau graphique, treize enfants dysphasiques contre neuf enfants témoins ont produit un dessin semblant appartenir, selon nous, au réalisme intellectuel.

2. LE DESSIN DU BONHOMME

Nous rappelons le fait que l'épreuve du dessin du bonhomme a été sélectionnée pour le protocole afin d'évaluer les représentations du schéma corporel dans les deux populations concernées, mais aussi leurs capacités à les réaliser graphiquement.

Concernant l'identité sexuelle du bonhomme dessiné, trois enfants non dysphasiques ont demandé des précisions (et ont donc demandé « je dessine un garçon ou une fille ? », question à laquelle je n'apportais pas de franche réponse en répétant simplement la consigne, afin de ne pas les influencer dans leur choix), alors qu'aucun des enfants dysphasiques ne l'a demandé. Cela pourrait montrer leur difficulté à envisager un autre point de vue que le leur : ils ont leur idée d'après la consigne énoncée et n'imaginent pas une autre solution, une autre possibilité que la leur pour y répondre.

Tout d'abord, étudions plus en détails les dessins obtenus par les couples d'enfants (non dysphasique-dysphasique) :

L.R et L.N (7 ans 5 mois)

L.R privilégie le format portrait (il explique que « le bonhomme sera trop petit si je prends la feuille dans l'autre sens »), alors que **L.N** utilise le format paysage. Aucun des deux enfants ne représente quelqu'un de leur connaissance

L.R effectue son bonhomme (un garçon) en exécutant l'enveloppe corporelle tout en s'arrêtant pour effectuer les détails au fur et à mesure. Il va ainsi commencer par dessiner la tête, le cou (les

deux formes sont rapportées) puis va ajouter les détails du visage. L'enfant utilise tout l'espace pour la réalisation du bonhomme : celui-ci mesure 23 cms et est exécuté en deux dimensions. Les vêtements ne sont pas représentés en transparence. Nous notons ainsi une coexistence du réalisme intellectuel (formes rapportées et non incluses) et du réalisme visuel (absence de transparence). Nous soulignons également la présence de jonctions maladroites (avec des dépassements).

L.N représente son bonhomme (une fille) par parties du corps, en privilégiant la tête (rond auquel il ajoute les cheveux et les éléments du visage) avant le reste du corps. Le bonhomme ne mesure qu'à peine 8 cms, est centré dans la partie supérieure de la feuille et est exécuté en une seule dimension (simples traits). Nous voyons que les jambes ne sont pas bien situées par rapport au tronc, ce qui laisse à penser que ce dessin marque le réalisme intellectuel et non visuel. De plus, la tête est le tronc (le cou étant absent) sont représentées en formes rapportées. Tous ces détails expliquent les points perdus face à **L.N**. L'enfant dit d'abord représenter « une maman mais pas la mienne ». Mais durant l'épreuve, il raconte que c'est une mamie qui est morte, que son âme monte au ciel, ce qu'il représente par le trait rouge. Il modifie alors le sourire qu'il avait tracé au personnage. Il parvient ici à changer son interprétation en fonction d'une incohérence.

A.S et N.H (7 ans 5 mois)

Les deux enfants ont utilisé le format paysage. **A.S** n'a pas souhaité représenter quelqu'un qu'il connaissait en particulier, **N.H** me dit au cours de son dessin, après avoir dessiné les cheveux au personnage, qu'il me représentait.

A.S commence son personnage (un garçon) par la tête et tous les détails s'y rapportant avant d'effectuer le corps. Après le cou, il trace le bas des bras avant de les tracer, par anticipation. Le bonhomme mesure environ dix centimètres, est centré dans la partie inférieure de la feuille et est représenté en deux dimensions. Nous pouvons dénoter une erreur de proportion de la taille des jambes par rapport au reste du corps, par manque de place et cela montre (contrairement au tracé des bras) un manque d'anticipation sur le tracé entier du bonhomme. Les vêtements sont dessinés sans transparence. Nous notons que le cou et la tête sont dessinés en formes rapportées. Ces éléments soulignent la coexistence d'un réalisme intellectuel et d'un réalisme visuel.

N.H exécute la tête, le tronc puis les membres avant de s'atteler aux détails du personnage (une fille). Contrairement à son jumeau, les jambes sont bien placées par rapport au tronc. Son bonhomme mesure à peine 6 cms, est situé dans le quadrant supérieur gauche de l'espace graphique et n'est représenté qu'en une dimension. Durant cette épreuve, l'enfant fait beaucoup de digressions tant au niveau de son discours que de son dessin. Ainsi, le personnage dessiné doit prendre l'avion (que le sujet s'empresse donc de représenter) pour aller en Corse. Il est intéressant de voir sa difficulté à s'en tenir à la consigne (demande plusieurs fois à refaire un autre dessin « où il peut faire ce qu'il veut », comme le dessin libre). Nous pouvons aussi constater que les proportions entre le personnage et cet avion sont inadéquates. Enfin, alors que nous l'interrogeons

sur les cheveux de la fille qui semblent plus longs d'un côté que de l'autre, il n'a pas d'interprétation à ce sujet et ne prend pas la peine de corriger cette incohérence. Cela indiquerait une certaine rigidité de l'esprit. L'ensemble des éléments observés tend à démontrer que cet enfant est encore dans la phase de réalisme intellectuel.

M.O et L.S (7 ans 7 mois)

Les deux enfants ont choisi le format paysage pour l'épreuve. Ils n'ont pas voulu représenter spécifiquement quelqu'un qu'ils connaissaient.

M.O choisi de commencer par le tronc, un bras puis la tête avec ses détails avant d'exécuter le reste des membres. Il semble donc alterner l'ensemble du corps et les détails. Le tronc est formé en carré, et les membres y sont rattachés par des formes rapportées (comme l'ensemble tête-cou-tronc). Cela signe le réalisme intellectuel (bien que les jambes et les pieds soient représentés en formes incluses). Le personnage (un garçon) mesure à peine 5 cms, est situé près de l'axe médian vertical dans la partie inférieure de l'espace graphique et est représenté en deux dimensions.

L.S présente son personnage comme un garçon au départ. Il l'exécute de haut en bas: ainsi, il trace la tête, avec les yeux, et le corps et termine par les membres. Puis le sujet change d'interprétation: il s'agit d'une fille. Il rajoute donc les longs cheveux: il effectue les modifications nécessaires pour que son interprétation et sa représentation soient en accord. Son personnage est parfaitement centré dans l'espace graphique, ne mesure que quatre centimètres. Il est intéressant de soulever le cas suivant: le corps est représenté en deux dimensions mais non les membres. De plus, les jambes sont mal situées par rapport au tronc: quand nous lui en faisons la remarque, il ne trouve aucune explication et ne modifie pas ce détail incohérent. Ces éléments nous laissent à penser que cet enfant est davantage dans le réalisme intellectuel: les membres étant plus fins que le corps ne sont donc représentés que par des traits.

L.I et P.A (8 ans 3 mois)

Les deux fillettes choisissent le format portrait pour leurs bonhommes. **L.I** précise l'intention de représenter sa cousine.

L.I commence le bonhomme (une fille donc) par la tête puis exécute le tronc et les bras par hémicorps, peut terminer par les jambes et les détails du visage. Nous notons que le trait est légèrement plus impulsif pour les cheveux, les traits sont griffonnés, comme « jetés » sur le papier. Le bonhomme mesure environ vingt centimètres, occupe davantage la partie inférieure de l'espace graphique, est parfaitement centré dans l'axe horizontal et est exécuté en deux dimensions. Nous notons la présence de formes rapportées (cou-tête, tronc-jambes) mais aussi incluses (cou-tronc, tronc-bras, jambes-pieds). Par ailleurs, les vêtements ne sont pas clairement représentés, bien que le sujet précise dans son discours que son personnage porte un jean et un col

roulé. Les divers éléments tendent à montrer une coexistence du réalisme intellectuel et du réalisme visuel.

P.A exécute son personnage (une fille) en démarrant par la tête, le tronc, puis la jupe et les membres, pour finir par les détails de la tête. Nous pouvons remarquer un trait plus appuyé, plus griffonné pour la représentation des cheveux, marquant une certaine impulsivité. L'enfant s'attache donc à l'enveloppe globale en priorité. Ce dessin ne représente personne en particulier. Il mesure environ 9 centimètres, est parfaitement centré dans l'espace graphique et n'est représenté qu'en une dimension, hormis la jupe qui, par ailleurs, est représentée sans transparence. Les formes sont toutes rapportées. Tous ces éléments démontrent une présence exclusive du réalisme intellectuel.

S.E et A.E (8 ans 5 mois)

Les deux fillettes ont préféré le format portrait pour leur dessin. Aucune des deux n'a voulu représenter quelqu'un de précis.

S.E effectue le bonhomme (une « princesse ») de haut en bas, en alternant l'exécution de l'enveloppe et des détails : elle débute par la tête, puis dessine les éléments du visage dans la foulée, avant de continuer par le corps. Le personnage mesure 16 cms et occupe essentiellement l'espace supérieur de la feuille. Il est représenté en deux dimensions et les vêtements sont dessinés sans transparence. Nous notons certaines formes rapportées (cheveux- tête, tête cou) et d'autres incluses (cou-tronc, tronc-bras), mais aussi certains arrêts lors des tracés. Il existe donc une coexistence du réalisme intellectuel et du réalisme visuel.

A.E commence par les mêmes éléments et a la même progression que S.E. Son personnage (un garçon : elle a tenu à le noter sur la feuille d'ailleurs) mesure 18 cms est parfaitement centré dans l'espace graphique. Le tronc est bien en deux dimensions mais les membres ne sont représentés qu'en une dimension. Les boutons dessinés sur le tronc signalent la présence d'un vêtement mais l'espace intrinsèque de celui-ci correspond à celui du tronc : il n'y a pas de relief à ce détail. Nous constatons que l'ensemble du personnage ne comporte que des formes rapportées, et qu'il existe quelques jonctions maladroites, signes d'un tracé trop rapide et manquant d'anticipation. De plus, elle a voulu représenter les doigts, mais ils sont exécutés avec peu de soin et ne correspondant pas au nombre exact. Tous les éléments évoqués tendraient à démontrer une forme de réalisme intellectuel

P.M et M.A (8 ans 5 mois)

Les deux fillettes ont choisi le format portrait pour cette épreuve.

P.M n'a tracé que la tête du personnage (un garçon), la consigne n'est donc pas pleinement respectée. Elle commence par le contour des épaules et de la tête puis s'attache aux détails du visage avant de passer au début du tronc. Son dessin occupe environ soixante-quinze pour cent de

l'espace graphique. Nous pouvons noter que les formes incluses sont privilégiées aux formes rapportées, ce qui indique une forme de réalisme visuel. Le tracé est fait avec soin, avec de nombreux arrêts-reprises, mais devient plus griffonné pendant le coloriage des cheveux.

M.A privilégie l'enveloppe du personnage (une fille) en traçant la tête avec les cheveux puis le contour du corps pour clore le dessin par les détails. Le personnage mesure vingt-quatre centimètres, est parfaitement centré sur l'axe horizontal et est exécuté en deux dimensions. Néanmoins, nous pouvons signaler des erreurs de proportions (la tête est de trop grande taille par rapport au reste du corps) et la présence du phénomène de transparence des cheveux sur la tête bien qu'il ait été évité pour la robe et les cheveux sur les bras. Nous notons des formes rapportées (tête-cou) et incluses (cou-tronc). L'ensemble de ces éléments nous inciterait à voir une forme de réalisme davantage intellectuel dans ce dessin.

H.O et N.N (9 ans 7 mois)

Les deux garçons ont préféré le format paysage pour cette épreuve. Aucun des deux enfants n'a voulu représenter quelqu'un de précis.

H.G effectue son dessin de bas en haut : il commence par effectuer le sol sur lequel le personnage (un garçon) marche, puis a effectué les jambes et les pieds pour ensuite réaliser le tronc, les bras et la tête. Le personnage mesure sept centimètres, est quasiment centré sur l'axe horizontal et se situe dans la moitié inférieure de la feuille (cela est compréhensible puisqu'il a commencé par le bas du personnage). Il est de plus réalisé en deux dimensions et comprend des formes incluses. Les vêtements ne sont pas dessinés en transparence. Toutes ces remarques tendent à montrer une forme de réalisme visuel. Le tracé est soigné, net.

N.N démarre par la tête et ses détails avant de progresser par le corps : il alterne entre le contour du personnage et les détails présents dans l'espace intrinsèque du personnage. Durant le tracé, il modifie le sens de la feuille dès qu'il doit effectuer un trait horizontal, afin de la tracer à la verticale par conséquent car cela lui semble plus simple ; ce processus est d'ailleurs remarqué dans tous ses dessins. Son personnage (un garçon) mesure onze centimètres, est parfaitement situé dans l'axe horizontal mais principalement dans la partie supérieure de la feuille. Il est réalisé en deux dimensions, comporte des formes rapportées (tête-cou) et incluses (cou-tronc tronc-bras, tronc-jambes) et quelques arrêts-reprises (lors des changements d'axe surtout). Les vêtements n'y figurent pas nettement (hormis peut être les chaussures). Nous pouvons également observer des erreurs de proportions (tailles des bras, des jambes, du tronc, de la tête..), les espaces intrinsèques du personnage sont mal partagés. Tous ces éléments nous font davantage penser à une forme de réalisme intellectuel. Le tracé est assez appuyé.

K.M et L.U (9 ans 7 mois)

Le format paysage a été choisi par les deux enfants. Elles ne montrent pas la volonté de dessiner quelqu'un qu'elles connaissent.

K.M alterne le contour du personnage (une fille) et les détails qui y sont rattachés : ainsi elle débute par la tête, et y ajoute les détails du visage et les cheveux, avant de progresser avec le corps, en prenant soin de s'arrêter pour ajouter les petits éléments. Le dessin mesure environ six centimètres et demi, est situé au niveau de l'axe médian vertical, mais dans la moitié inférieure de la feuille, et est réalisé en deux dimensions. Nous pouvons repérer des formes incluses (cou-tronc) mais aussi rapportées (tête-cou), des erreurs de proportion (tête et bras légèrement trop grands) ; il n'y a pas de transparence des vêtements. Les cheveux sont représentés que sur les côtés, non derrière le cou. Nous pouvons alors observer une coexistence du réalisme intellectuel et du réalisme visuel.

L.U commence par la tête du personnage (un garçon) et ses divers éléments, puis continue avec le reste du corps, de haut en bas. Le tracé est imprécis, avec un aspect griffonné, qui donne un aspect un peu déstructuré au personnage. Il mesure environ neuf centimètres et demi, est parfaitement centré sur l'axe horizontal, mais exclusivement situé dans la moitié inférieure de l'espace graphique, et est représenté en deux dimensions. Les pieds sont collés au bord de la feuille, censé « représenter le sol ». Les proportions dans l'espace intrinsèque de ce bonhomme ne sont pas respectées (tête trop grande, bras aussi épais que le tronc). Les vêtements ne sont pas clairement visibles. Nous pouvons observer des formes incluses (cou-tronc, doigts-bras mais cela est incorrect) et rapportées (tête-cou). Il s'agit d'un dessin plus proche du réalisme intellectuel.

S.N et A.D (10 ans 2 mois)

Aucune des deux jeunes filles n'a souhaité représenter quelqu'un de sa connaissance.

S.N a privilégié le format portrait pour son dessin. Elle a démarré le dessin par la tête et a ensuite élaboré tout le contour du corps, pour finir par tous les détails : elle privilégie nettement l'enveloppe extérieure du dessin. Le personnage (une fille) mesure treize centimètres, est parfaitement centrée sur l'axe horizontal et occupe la moitié inférieure de la feuille. Nous observons des formes rapportées (tête-cou, main-bras) et incluses (cou-tronc, tronc-bras). Le personnage est effectué en deux dimensions, les proportions sont dans l'ensemble correctes. Le dessin comporte une part de réalisme intellectuel et une part de réalisme visuel. Elle a pris soin d'ajouter des petits détails pour accentuer le caractère féminin du personnage. Le tracé est net, assez appuyé (d'autant plus pour les traits des cheveux), avec quelques jonctions maladroites.

A.D a préféré le format paysage pour effectuer son dessin. Elle démarre par le tronc pour y ajouter les membres, placés de façon erronée, la tête, et termine les petits détails. Les proportions du corps sont incorrectes. L'enfant montre beaucoup d'hésitations concernant la façon de dessiner son personnage (une fille) : il est exécuté en une seule dimension, avec un phénomène de

transparence (on voit le corps à travers la robe). Il mesure environ huit centimètres et demi, est parfaitement centré sur l'axe horizontal, mais n'est présent que dans la moitié inférieure de la feuille. L'enfant utilise uniquement des formes rapportées. Les éléments observés nous indiqueraient une qualité de représentation assez faible chez cette patiente et appartiennent davantage à une forme de réalisme intellectuel.

E.N et M.E (10 ans 3 mois)

Ils n'ont pas choisi de personne particulière à représenter.

E.N a opté pour le format paysage pour son dessin, mais n'a représenté que la tête du bonhomme (un garçon) et n'a donc pas vraiment respecté la consigne. Il exécute dans un premier temps le cou et le contour de la tête puis s'attèle aux détails du visage. Nous pouvons voir que des formes incluses sont utilisées pour la tête et le cou. Les yeux, le nez et la bouche sont bien représentés en deux dimensions. Son dessin occupe le quadrant inférieur gauche, et occupe donc peu l'espace graphique. Le personnage contient une certaine part de réalisme visuel. Le tracé est fin, tracé en plusieurs hachures discontinues.

M.E opte pour le format portrait pour son dessin. Il exécute son personnage (un garçon) en commençant par la tête, à laquelle il ajoute tous les détails (extérieurs et intérieurs). Il progresse ensuite par le corps en alternant le contour et les détails. Le personnage mesure à peine neuf centimètres et se situe au milieu de l'axe vertical, dans la partie supérieure de la feuille et est représenté en deux dimensions. Les proportions sont globalement correctes (hormis une jambe plus fine que l'autre). Nous pouvons observer des formes incluses (cou-tronc par exemple) et rapportées (tête-cou). Ces éléments montrent une coexistence de réalisme intellectuel et de réalisme visuel (légèrement plus présent d'ailleurs). Le tracé est fin et soigné et exécuté en petits traits successifs.

P.E et A.X (10 ans 4 mois)

Aucun des deux garçons n'a voulu représenter une personne en particulier.

P.E a privilégié le format portrait. L'enfant a commencé par la tête, en y ajoutant tous les détails, avant de tracer les vêtements puis les membres. Aucun phénomène de transparence n'est donc à remarquer. Nous pouvons constater essentiellement des formes rapportées entre les éléments. Son bonhomme (un garçon) mesure onze centimètres et semble parfaitement centré dans l'espace graphique. Par ailleurs, il est correctement représenté en deux dimensions. Ces éléments tendraient à démontrer une coexistence entre le réalisme intellectuel et le réalisme visuel. De plus les proportions sont assez correctes (la tête peut éventuellement être considéré légèrement trop imposante par rapport à la taille du corps). Le tracé est soigné, net et continu.

A.X a choisi le format paysage pour son dessin, et n'a représenté que la tête du bonhomme. Il a donc commencé par le contour de la tête et y a ajouté ensuite les cheveux et les détails du visage.

Nous pouvons observer des formes incluses concernant les oreilles et les cheveux par rapport à la tête. Le nez, la bouche et les yeux sont correctement réalisés en deux dimensions, mais ne respectent pas tout à fait les bonnes proportions du visage. Le dessin occupe une grande partie de l'espace graphique (environ 60%) et est parfaitement centré sur la feuille. Bien que le reste du bonhomme soit absent, le visage est assez conforme au réalisme visuel.

Y.N et L.O (10 ans 5 mois)

Aucune personne précise n'a motivé les dessins des deux garçons.

Y.N a choisi le format paysage pour son dessin. Il a démarré par la tête en y apportant tous les détails, puis a continué en traçant le tronc, les jambes, le cou et le contour des bras. Il a ensuite ajouté les détails sur le corps. Le personnage (un garçon) mesure sept centimètres et demi, est assez bien centré sur la feuille et est représenté en deux dimensions. Nous ne décelons aucun phénomène de transparence, les vêtements n'étant pas clairement représentés (mis à part les chaussures et les boutons sur le tronc). Néanmoins, le lien entre le tronc et les jambes n'est pas représenté. Nous pouvons observer des formes rapportées (essentiellement) et incluses. Les proportions sont assez bien respectées. Nous pensons que ce dessin fait coexister le réalisme intellectuel et le réalisme visuel.

L.O a opté pour le format portrait lors de cette épreuve. Il réalise son dessin de bas en haut, en commençant par les jambes, le tronc, les bras et la tête, puis termine en ajoutant les détails. Le bonhomme (un garçon) est exécuté en une seule dimension. Il n'existe donc que des formes rapportées : les jambes sont bien placées, mais pas les bras. Les proportions ne sont pas toutes correctes. Nous pouvons aisément noter l'effet de transparence à travers les vêtements. Le personnage mesure cinq centimètres et demi sept centimètres avec le chapeau), est parfaitement entré sur l'axe horizontal et est situé tout en bas de la feuille. Tous les éléments nous indiquent une forme de réalisme intellectuel. Le personnage est représenté d'une manière très simpliste pour un enfant de cet âge. Le tracé comporte quelques arrêts-reprises.

N.E et M.N (10 ans 6 mois)

N.E a privilégié le format paysage pour cette épreuve. Elle effectue son personnage (en comprenant d'abord « bonhomme » comme « garçon », mais ne représente personne qu'elle connaît) : elle commence par la tête et ses éléments intérieurs, avant de continuer par les cheveux et le corps. Il mesure onze centimètres, est parfaitement centré sur l'espace graphique et est représenté en deux dimensions. Nous remarquons des formes rapportées (tête-cou-tronc) et incluses (tronc-bras). Les proportions sont correctes. Cette enfant semble entrer doucement dans la phase de réalisme visuel mais privilégie encore le réalisme intellectuel dans son dessin. Le tracé est suffisamment appuyé et ne comporte pas d'arrêts-reprises.

M.N a choisi le format portrait pour dessiner son personnage (une fille ninja, comme dans un de ses jeux vidéo). Elle débute par la tête, puis le corps et les membres. Les vêtements coloriés ne font qu'un avec le corps. Ce personnage mesure neuf centimètres, centré dans l'axe horizontal mais plus présent dans la moitié supérieure de l'espace graphique, et est réalisé en deux dimensions. Nous pouvons observer des formes rapportées (tête-tronc, tronc-membres), quelques erreurs de proportion. Les mains sont représentées en forme de fleurs, avec le bon nombre de pétales pour représenter les doigts : l'enfant est sans aucun doute dans la phase de réalisme intellectuel. Le tracé est suffisamment appuyé, net, mais comporte quelques jonctions maladroites : cela montre le manque d'anticipation dont certains dysphasiques font preuve.

C.A et J.E (10 ans 9 mois)

Les deux jeunes filles ont préféré le format portrait, et aucune des deux n'a précisé vouloir représenter quelqu'un qu'elle connaît.

C.A a commencé l'exécution de son personnage (un garçon) par la tête, le cou puis les bras et le tronc pour enfin finir par les jambes et les détails. Il mesure sept centimètres et demi, est situé dans la moitié inférieure de l'espace graphique et près de l'axe médian vertical. Il est réalisé en deux dimensions. Nous pouvons noter la présence de forme rapportées et incluses ainsi que des proportions parfois incorrectes (taille de la tête et des bras). Nous considérons qu'il existe dans ce dessin une coexistence du réalisme intellectuel avec le réalisme visuel (plus présent). La pression du crayon sur le papier est suffisante, le tracé est net, continu, sans arrêts-reprises.

J.E effectue le dessin de son personnage (un garçon) de bas en haut : elle commence donc par les jambes, l'une après l'autre, et poursuit avec le tronc, les bras et la tête. Il est exécuté avec soin, dans la partie inférieure de la feuille, près de l'axe médian vertical et en deux dimensions. Il mesure 19 cms et les proportions dans l'espace intrinsèque du personnage sont assez bien respectées. Nous pouvons noter la présence de formes incluses essentiellement, mais aussi de formes rapportées. Nous considérons que ce dessin correspond à une forme de réalisme visuel. Le tracé est suffisamment appuyé, net, parfois continu et parfois griffonnée.

A.N et L.C (11 ans 4 mois)

Les deux garçons utilisent le format portrait pour leurs dessins et ne représentent personne en particulier.

A.N réalise son personnage (un garçon) en débutant par la tête et ses détails, pour ensuite tracer le reste du corps, toujours en alliant le contour et les détails. Le dessin mesure cinq centimètres et demi, est situé au milieu de l'axe horizontal, dans la partie supérieure de la feuille. Il est exécuté en deux dimensions, ne comporte aucun élément de transparence et contient des formes incluses (cou-bras-tronc) et des formes rapportées (tronc-jambes). Quelques erreurs de proportion et de position sont présentes (les jambes ne sont pas dans l'alignement du reste du corps). Il s'agit d'un

dessin correspondant davantage au réalisme intellectuel. Le tracé est net, suffisamment appuyé, sans arrêts-reprises ni difficultés de jonction (hormis la maladresse graphique causée par le décalage des jambes par rapport au tronc).

L.C exécute son personnage (un garçon) de bas en haut, en démarrant par les pieds, les jambes, puis le tronc, le cou et la tête. Il mesure neuf centimètres et demi, se situe dans le quadrant inférieur gauche de l'espace graphique, et est exécuté en deux dimensions. Des erreurs de proportion sont à noter (en particulier la tête par rapport au corps : L.C me dit alors, pour expliquer cette incohérence, que « c'est difficile à équilibrer »). Nous remarquons des formes rapportées mais aussi des formes incluses. L'enfant semble entrer dans la phase de réalisme visuel. Le tracé est net, continu, sans arrêts-reprises ni défaut de jonction.

D.N et C.R (11 ans 5 mois)

D.N a opté pour le format portrait pour son dessin, et n'a pas émis le souhait de représenter quelqu'un de sa connaissance. Il réalise son personnage (un garçon) de bas en haut en effectuant le tracé d'une jambe après l'autre (avec le pied), puis en continuant par le tronc, les bras et la tête. Il mesure vingt-deux centimètres, parfaitement centré dans l'axe horizontal de l'espace graphique et domine essentiellement la moitié inférieure de la feuille. Il est effectué en deux dimensions, et ne contient que des formes incluses. Aucun des vêtements n'est dessiné en transparence. Ces différents éléments nous laissent à penser que l'enfant est bien rentré dans la phase de réalisme visuel. Le tracé est assez fin mais paraît peu soigné avec des reprises assez maladroites.

C.R s'y est pris à trois reprises pour effectuer le dessin du bonhomme demandé. Il a choisi le format paysage pour effectuer son personnage (un garçon, issu d'un jeu vidéo ce qui explique les accessoires que l'enfant a ajoutés). Comme D.N, il lui donne vie de bas en haut et commence donc par les pieds, les jambes suivies du tronc, des bras et de la tête, puis termine avec les détails du personnage. Celui-ci est représenté dans la moitié inférieure et près de l'axe médian vertical. Il mesure à peine cinq centimètres et occupe donc peu d'espace sur la feuille. L'enfant le représente en deux dimensions et de profil. Nous notons essentiellement des formes rapportées. Aucun phénomène de transparence n'est à remarquer. Il s'agit d'un dessin mêlant le réalisme intellectuel (formes rapportées) et le réalisme visuel (deux dimensions, pas de transparence, etc.). Son tracé est esquissé au départ de l'épreuve avec soin, puis il devient de plus en plus appuyé, mais aucun arrêt ni aucune mauvaise jonction n'est à recenser.

M.D et A.A (11 ans 7 mois)

Les deux enfants ont choisi le format paysage pour représenter leurs bonhommes et n'ont voulu représenter personne en particulier.

M.D, au moment de commencer son dessin, ne sait pas si elle dessine un garçon ou une fille. Elle commence par la tête et ses détails intérieurs : parmi ses détails figure une moustache, elle affirme

donc que son personnage est un garçon ! Puis elle continue par l'enveloppe du vêtement avant de finir par les membres et le chapeau. Son personnage mesure onze centimètres, est situé dans la partie inférieure de la feuille, près de l'axe médian vertical, est représenté en deux dimensions. Nous notons des formes essentiellement rapportées, parfois extrêmement maladroites (les doigts accrochés directement aux bras). Elle a voulu ajouter d'autres éléments sur son dessin car « ce bonhomme se promène dans un parc » : nous pouvons y noter la présence d'une fleur, plus grande que le bonhomme, mais l'enfant n'a pas d'interprétation à ce sujet, et un banc effectué avec un phénomène de rabattement. Par ailleurs, le tracé est net, continu, suffisamment appuyé mais nous pouvons remarquer certains décalages (tshirt- bras).

A.A commence son personnage (un garçon) par la tête et ses détails puis progresse avec le tracé du corps. Il mesure à peine quatre centimètres, se situe au milieu sur l'axe horizontal et tout en bas de la page. L'enfant n'utilise que très peu l'espace mis à sa disposition. Le bonhomme est bien représenté en deux dimensions et comporte des formes rapportées. Cela laisse à penser qu'il s'agit d'une forme de réalisme intellectuel. Le tracé de l'enfant est net, continu, avec peu d'arrêts-reprises. Les cheveux sont plus gribouillés que dessinés.

T.S et M.K (11 ans 10 mois)

Aucun des deux enfants n'a voulu représenter quelqu'un en particulier.

T.S, après une première tentative, exécute son personnage (un garçon de bande dessinée), en format paysage, en débutant par les yeux, le contour du visage et les cheveux, puis continue sur les détails du visage et le corps (tronc et bras, puis les jambes et détails extérieurs). Le bonhomme est représenté en deux dimensions, mesure environ dix centimètres et se situe dans la moitié droite de l'espace graphique. Aucun effet de transparence n'est à remarquer et les formes sont incluses. Tous ces éléments nous font pencher vers du réalisme visuel. Le tracé est esquissé et griffonné, pas trop appuyé.

M.K a préféré le format portrait pour ce dessin. Il produit son personnage (un garçon) en exécutant l'enveloppe globale : il réalise la tête puis le corps par moitié (effectue la partie gauche en descendant puis la partie droite en remontant à la tête). Ce bonhomme est en deux dimensions, mesure onze centimètres, est parfaitement centré sur l'axe horizontal et situé dans la partie supérieure de l'espace graphique. Nous ne pouvons remarquer que des formes incluses, car il a tout exécuté quasiment d'un seul tenant de façon nette et continue. Nous remarquons des erreurs de proportion. L'ensemble du dessin est assez simple. Nous pouvons considérer qu'il représente une coexistence entre le réalisme intellectuel et le réalisme visuel.

C.E et L.A (12 ans 3 mois)

Aucune des deux enfants n'a choisi quelqu'un de leur connaissance à représenter.

C.E a privilégié le format portrait pour son personnage (une fille). Elle a commencé par les épaules et la robe, le cou et la tête pour ensuite s'atteler aux détails et aux membres. Son dessin mesure environ seize centimètres, est quasiment centrée dans l'espace graphique et est effectué en deux dimensions. Nous pouvons noter la présence de formes incluses et rapportées (plus), mais aussi l'absence de transparence. Les divers éléments observés nous laissent à penser que cette enfant est entrée dans la phase de réalisme visuel, tout en n'ayant pas tout à fait quitté la phase de réalisme intellectuel. Son tracé est par moments esquissé avec soin sur le papier, parfois plus appuyé, voire repassé, et hésitant. Cela montre les hésitations sur sa capacité à représenter ce qu'elle voudrait.

L.A a choisi le format paysage pour cette épreuve. Elle effectue son personnage (un garçon) en effectuant d'abord la tête, le tronc puis les membres et les détails. Le bonhomme est exécuté en une dimension, les jambes sont bien disposées sur le tronc mais pas les bras. Il mesure environ quatorze centimètres et ne comporte que des formes rapportées. Les vêtements ne sont pas représentés. Il s'agit d'une forme de réalisme intellectuel. Cette représentation est trop simple par rapport aux personnes de son âge. Le tracé est suffisamment appuyé, continu mais parfois hésitant avec quelques arrêts-reprises et des jonctions maladroites.

En deuxième lieu, nous allons présenter la moyenne des points obtenus par âge dans la population témoin :

AGE (ans)	NOMBRE DE POINTS
7	25
8	23
9	33
10	25
11	25
12	28,5

Concernant le nombre de points obtenus par la population témoin, nous pouvons souligner que les scores ne correspondent pas du tout aux moyennes établies par Florence GOODENOUGH.

Cependant, notre effectif est nettement inférieur à celui de l'auteur, nous ne pouvons donc remettre totalement en cause son travail.

A présent voici, pour chaque enfant, le nombre de points obtenu ainsi que le temps d'exécution du dessin :

AGE	DYSPHASIQUES			NON DYSPHASIQUES		
	ENFANTS	POINTS	TEMPS	ENFANTS	POINTS	TEMPS
Vers 7 ans	L.N	11	2'08	L.R	28	3'25
	N.H	12	3'30	A.S	31	2'35
	L.S	11	1'37	M.O	16	1'03
Vers 8 ans	P.A	10	2'14	L.I	21	1'10
	A.E	16	1'32	S.E	33	3'52
	M.A	17	2'24	P.M	16	2'31
Vers 9 ans	N.N	22	3'15	H.O	32	2'20
	L.U	22	5'25	K.M	34	3'47
Vers 10 ans	A.D	10	2'09	S.N	32	3'11
	M.E	34	2'47	E.N	13	2'52
	A.X	14	1'48	P.E	31	2'20
	L.O	16	3	Y.N	22	4'41
	M.N	21	7'04	N.E	27	2'35
	J.E	36	3'25	C.A	26	1'56
Vers 11 ans	L.C	29	2'28	A.N	24	2'15
	C.R	30	5'18	D.N	31	4'20
	A.A	24	1	M.D	20	2'10
Vers 12 ans	M.K	24	2'07	T.S	30	5'53
	L.A	17	1'40	C.E	27	4'07

Durant toutes ces analyses et grâce à toutes ces données, nous avons donc pu voir que :

- ✓ nous pouvons observer que les scores obtenus par la population des dysphasiques sont légèrement inférieurs à ceux obtenus par la population témoin, avec des moyennes respectives de vingt et vingt-six points ;
- ✓ nous notons également, en établissant une moyenne des temps pris par les enfants des deux populations pour effectuer l'épreuve (en arrondissant à la minute ou demi-minute la plus proche), qu'en globalité les deux populations prennent environ trois minutes pour réaliser les bonhommes demandés. Néanmoins, il est intéressant de remarquer que neuf enfants dysphasiques ont mis plus de temps que l'enfant témoin du même âge. Nous avons donc voulu chercher une éventuelle corrélation entre le temps utilisé pour le dessin et le nombre de points obtenus : parmi ces neuf patients, seulement deux ont obtenu plus de points. Cela tend à montrer que ce temps supplémentaire pris par ces enfants ne semble pas profiter à leur capacité de représentation du schéma corporel. En étudiant à présent les dix enfants dysphasiques ayant pris moins de temps pour l'épreuve, sept d'entre eux ont obtenu moins de points, ce qui tend à montrer que ce manque de temps a ici une influence sur la qualité de leur bonhomme ;
- ✓ ce tableau nous montre également que l'âge ne semble pas avoir d'influence sur la représentation du bonhomme, et ceci dans les deux populations étudiées, car les scores obtenus varient énormément dans les différents âges. Les différences sont donc interindividuelles ;
- ✓ deux enfants témoins et un enfant dysphasique n'ont dessiné que la tête du bonhomme, ce qui n'est pas la consigne exacte. Dans ces cas là, le dessin n'a pas été mesuré car le bonhomme n'est pas représenté en entier. Néanmoins, l'occupation de l'espace graphique a tout de même été signalée ;
- ✓ quatre dysphasiques et deux enfants témoins ont effectué leur bonhomme de bas en haut ;
- ✓ dix enfants dysphasiques ont préféré le format paysage et dix enfants témoins ont choisi le format portrait (le plus adapté au bonhomme) ;
- ✓ les bonhommes (entiers) mesurent en moyenne dix centimètres et vingt-deux millimètres chez les dysphasiques (mais dont les deux tiers sont inférieurs à cette moyenne) et onze centimètres et huit millimètres chez les enfants témoins (dont les deux tiers sont également sous cette moyenne) ;
- ✓ nous constatons que quinze enfants non dysphasiques sur dix-neuf, soit environ quatre-vingt pour cent ont dessiné un bonhomme de leur sexe, contre seulement dix enfants dysphasiques sur dix-neuf (environ cinquante-deux pour cent) : cela dénoterait une valeur

projective plus développée dans les dessins des sujets témoins que chez les sujets dysphasiques ;

- ✓ tous les bonhommes des enfants témoins sont réalisés en deux dimensions, alors que ce relief n'est pas représenté (en totalité ou partiellement) pour six enfants dysphasiques ;
- ✓ les trois premiers éléments représentés en priorité par les enfants témoins sont la tête (douze), les yeux (huit) puis le nez (six), alors qu'il s'agit de la tête (quatorze), du tronc (six) et des bras (quatre) pour les enfants dysphasiques ;
- ✓ un seul enfant, dysphasique, a représenté son personnage de profil ;
- ✓ certains items sont peu ou non représentés par les deux populations : les narines, les vêtements indiqués par GOODENOUGH (chemise, pantalon, veston...), l'opposition du pouce, les articulation des jambes, et tous les détails correspondant à une représentation du bonhomme faite de profil ;
- ✓ certains items de la notation de l'auteur sont nettement moins représentés par les enfants dysphasiques que par les enfants non dysphasiques (ici, avec une différence minimum de cinq enfants entre les deux populations) : les items 5, 9, 10, 14, 18, 19, 31-35. En revanche, aucun item n'a été particulièrement mieux réussi par la population des sujets dysphasiques. Cela sera présenté dans les annexes

3. LA FIGURE DE REY

Lors des deux épreuves de reproduction de la Figure Complexe de Rey, en copie et de mémoire, nous avons choisi d'étudier les capacités d'analyse et de mémoire visuelle, les capacités visuo-spatiales des enfants dysphasiques et de leurs homologues non dysphasiques. Nous pourrons également observer les différents types qu'obtiennent leurs figures en copie et en reproduction de mémoire afin de voir leur degré de maturité dans le traitement des informations spatiales de cette figure si complexe.

Nous avons aussi relevé le temps mis par chacun des enfants des deux populations pour effectuer la tâche. De plus, pour la copie, nous avons également choisi de prendre en compte le nombre de fois où l'enfant a eu besoin d'avoir recours visuellement au modèle.

Nous allons procéder dans un premier à l'étude des ces épreuves par couple d'enfants (non dysphasique-dysphasique) :

L.R et L.N (7 ans 5 mois)

- EN COPIE

L.R a choisi le format paysage pour la copie. **L.N** va souvent changer le sens de la feuille, mais au final la figure sera représentée sur un format portrait.

L.R commence par la croix gauche avant d'effectuer le reste de la structure, en ne distinguant pas le rectangle du triangle latéral. Il continuera ensuite par les détails extérieurs (triangle supérieur, carré, croix du bas) avant de compléter l'intérieur de la figure. Selon la typologie énoncée par WALLON et MESMIN, il s'agit d'une copie de type 2c. **L.N** commence par le losange situé à droite de la figure qu'il représente de façon verticale sur sa feuille (encore en format paysage à cet instant). Puis, l'enfant va continuer la copie de détails de « proche en proche », ce qui permet de coter sa figure en type 4d. De plus, il est intéressant de souligner ici qu'il effectue sa copie de droite à gauche, c'est-à-dire dans le sens inverse du sens de la lecture (alors que nous avons pu voir dans la partie théorique que l'accès à la lecture et l'écriture influençait la manière d'appréhender l'espace graphique).

Concernant l'exactitude de la copie de la figure de Rey, aucun des deux enfants ne l'a réussie à cent pour cent : **L.R** n'a omis qu'un seul détail (à savoir le trait horizontal dans le quadrant supérieur gauche), mais a commis des erreurs d'orientation, sur le nombre de traits. De plus, le rectangle vertical situé sur la droite du grand rectangle est représenté de façon erronée. **L.N** omet quelques détails et présente également des erreurs portant sur l'orientation ou le nombre de traits.

Les deux enfants ont eu des difficultés à rendre les bonnes proportions, aussi bien celles de la figure dans l'espace graphique que celles des parties composant la figure : **L.R** a fait une figure beaucoup trop grande, avec un axe médian vertical mal placé, un axe médian horizontal discontinu, un centre mal défini : tout cela donne un aspect plus large (haut) que long. **L.N** a, de son côté, fait une copie trop petite de la figure, située tout en haut à gauche de l'espace graphique, comportant également des erreurs de proportions internes et des discontinuités sur des traits pourtant continus.

- EN MEMOIRE

Les formats utilisés sont les mêmes qu'en copie.

Les deux figures obtenues sont incomplètes.

L.R commence par la structure et, de nouveau, ne distingue pas le rectangle du triangle latéral : la figure représentée est alors de type 3s, en tenant compte de l'ordre d'exécution. L'enfant a conservé une bonne mémoire de la perception globale de la figure ainsi que des détails extérieurs (hormis le triangle supérieur) mais présente certaines omissions pour les détails intérieurs. La figure est à nouveau représentée de façon imposante dans l'espace

graphique et présente les mêmes défauts de proportion par rapport à l'axe médian vertical. **L.N** a présenté beaucoup de difficultés pour se rappeler la figure (il a souvent dit « je sais plus » pendant l'épreuve), bien qu'il ait prit plus de temps que **L.R**. Comme nous pouvons le voir, il s'est souvenu de certains détails mais sans pouvoir restituer les liens les unissant ni la structure globale : on constate donc beaucoup d'omissions et une structure rectangulaire absente, cela correspond au type 7 e. Contrairement à la copie, la figure est bien centrée dans la feuille. Il est néanmoins intéressant de souligner que pour cette deuxième partie de l'épreuve, l'enfant a représenté la figure comme s'il était à sa droite (avec le carré en haut à gauche) et fait donc à nouveau les détails de droite à gauche.

Durant les deux épreuves, **L.R** montre un tracé net, continu, sans arrêts-reprises, sans trop l'appuyer sur le support. Nous remarquons les mêmes éléments chez **L.N** (bien que le tracé semble parfois tremblé, sans doute emprunt de ses nombreuses hésitations lors des épreuves), ainsi que la présence de jonctions maladroites.

A.S et N.H (7 ans 5 mois)

Les deux enfants choisissent d'effectuer les deux épreuves sur un format paysage.

- EN COPIE

A.S a choisi de commencer par le carré inférieur et poursuit par le reste de la structure, ce qui amène à évaluer cette copie comme un type 2a. **N.H**, comme son jumeau **L.N**, commence par le côté droit de la figure en voulant représenter le losange (qui va s'avérer être un triangle) et va ensuite s'atteler au reste de la structure en incorporant au passage les détails extérieurs proches (carré, petit rectangle) : cette copie correspond donc au type 3f. Concernant **A.S**, l'aspect visuel de sa copie est déstructuré : les détails, autant intérieurs qu'extérieurs, sont reproduits de façon incorrecte et sans lien les uns avec les autres. Cela amène quelques erreurs de position, de proportions mais aussi des omissions. Pour la copie de **N.H**, nous pouvons remarquer que certains détails sont mal distingués des autres ou du reste de la structure (la croix gauche est ainsi mêlée au côté gauche du grand rectangle), les espaces ne sont ni bien définis ni bien respectés ce qui amène des erreurs de proportions. Concernant la gestion de l'espace graphique, **A.S** a représenté la figure dans le quadrant inférieur gauche de la feuille et de façon plus petite que le modèle, alors que **N.H** a su positionner la figure au centre de l'espace, mais l'a représentée légèrement plus grande que le modèle.

- EN MEMOIRE

De nouveau, **A.S** a commencé par le carré et a choisi d'effectuer le reste de la structure mais pas de façon continue : des détails apparaissent par endroit, la structure globale est restituée mais de façon assez confuse, ce qui nous amène à lui attribuer le type 5. **N.H**

commence par une partie du triangle latéral et continue sur la structure du rectangle, ce qui correspond au type 3s.

Pour les deux enfants, nous constatons de nombreuses omissions mais aussi des erreurs d'emplacement concernant les détails dont ils se sont souvenus. **A.S** va même assimiler des détails se ressemblant (carré à deux diagonales comme dans le petit rectangle par exemple).

A.S rapproche la taille de sa figure de celle du modèle (en respectant bien l'aspect plus longue que large). **N.H** l'a également agrandie mais la proportion de la figure sur la feuille n'est donc plus respectée.

Le tracé d'**A.S** n'est pas du tout appuyé, est très fin, continu, sans arrêts-reprises mais manque de précision dans les éléments situés à l'intérieur de la figure. **N.H**, lui, a un tracé suffisamment appuyé sur le support, pendant l'épreuve de copie, mais présentant tout de même des mauvaises jonctions entre les traits. Lors de la représentation de mémoire, le tracé est plus fin, plus hésitant avec quelques arrêts-reprises.

M.O et L.S (7 ans 7 mois)

- EN COPIE

Les deux garçons ont opté pour le format paysage, en copie comme en mémoire.

M.O commence par le carré inférieur et fait ensuite le rectangle formé à sa droite par le bas du rectangle et le trait de la croix du bas. Il continue ensuite par les côtés du rectangle en alternant le tracé du rectangle et les détails. Il trace d'un seul tenant le rectangle et le triangle. Sa copie est de type 3f. **L.S** commence par la croix gauche, puis le coin du rectangle. Il avance de proche en proche par les détails : nous lui attribuons donc le type 4d. Cette progression se ressent par les nombreuses discontinuités dans des traits apparaissant pourtant continus.

Concernant l'exactitude de la figure, **M.O** n'a omis aucun détail mais a présenté des difficultés pour considérer les différents axes comme des unités entières (les diagonales et axes médians sont tous faits en deux traits distincts) ce qui a amené des discontinuités et des erreurs de proportions. **L.S** a également pu représenter toute la figure mais n'établit pas les liens entre les différentes parties la composant : il ne saisit ni la place ni le rôle des détails à de tels endroits. Cela donne un aspect fortement déstructuré à l'ensemble de la copie.

M.O a su respecter la taille de la figure (mais ni les proportions ni la position) dans l'espace graphique, alors que **L.S** l'a reproduite de façon assez imposante sur la feuille.

- EN MEMOIRE

M.O fait d'abord le rectangle, en plusieurs traits : sa figure est donc de type 2s. Il continue ensuite par les détails extérieurs puis intérieurs. Mais certains éléments sont absents et les détails représentés ne sont pas tous bien situés. Nous pouvons également constater que les

proportions à l'intérieur de la figure ne sont toujours pas respectées. Néanmoins, l'aspect est organisé et bien structuré. La figure est encore située dans la moitié inférieure de la feuille et davantage sur la droite.

L.S fait l'enveloppe de la moitié gauche du rectangle ainsi que les détails qu'il se rappelle situés dans cette partie. Cela nous amène à considérer sa figure selon le type 4m (même si l'axe médian vertical est absent). Il a négligé la structure intérieure de la figure. Il se souvient de peu de détails, et ceux-ci sont sans rapport les uns avec les autres. Concernant l'occupation de l'espace, la figure envahit la feuille. Nous pouvons toutefois souligner que l'aspect global de la figure, bien qu'incomplète, semble moins déstructuré qu'en copie (mais il y a moins d'éléments, etc.).

Les deux enfants, lors des deux épreuves, ont effectué un tracé assez appuyé sur la feuille. Chez **L.S**, les mauvaises jonctions sont fréquentes, et le tracé apparaît négligé et tremblé lors de la copie.

P.A et L.I (8 ans 3 mois)

Les deux filles ont favorisé le format paysage pour les deux parties de l'épreuve.

- EN COPIE

L.I commence par la croix gauche, le haut du rectangle en associant le haut du triangle supérieur puis, dans un même tracé, effectue la diagonale partant de ce triangle avec le bas du rectangle et le triangle latéral. Elle s'attachera ensuite aux détails, en commençant par le losange, de droite à gauche. Tout cela nous incite à attribuer le type 3p à cette copie. **P.A** commence par le triangle puis effectue le quadrant supérieur droit avant de réaliser que l'armature de la figure constitue un rectangle, qu'elle va donc tracer, tout en effectuant des arrêts sur des détails. Mais sa figure n'est point complète : ce qui justifie que nous lui attribuons le type 7i.

L.I n'omet aucun détail dans sa copie, mais certaines relations entre les composants et détails de la figure ne sont pas respectées (chacun des axes médians est fait en deux parties qui ne se rejoignent pas par exemple). La figure a un aspect extérieur bien structuré mais un aspect intérieur désorganisé. **P.A** omet quelques détails (elle a mis moins de temps pour l'épreuve que **L.I** et en a donc négligés certains). Elle montre des difficultés pour rendre les bonnes relations entre les divers éléments de la figure, restituer le bon emplacement et pour considérer l'unité d'un trait (tout comme **L.I**).

Au sujet de l'espace graphique, **L.I** conserve assez bien la position et la taille de sa copie par rapport au modèle, mais les proportions à l'intérieur de la figure sont inexactes. **P.A** n'a respecté aucune de ces trois caractéristiques du modèle de la figure : le rectangle est représenté en carré, la figure est plus petite et située tout à droite de la feuille.

- EN MEMOIRE

L.I commence par la croix gauche et poursuit par le rectangle : cela signifie qu'il s'agit d'une figure de type 2c. Elle effectue ensuite le triangle latéral (mais ne correspond pas à celui du modèle !) puis s'attèle ensuite aux détails : certains sont omis, d'autres sont restitués de manière erronée mais ne correspondent plus à la figure. Bien que structurée, sa représentation est assez désorganisée à l'intérieur de la figure car **L.I** s'est davantage concentrée sur l'enveloppe globale. La taille, la position, les proportions de celle-ci ne sont plus respectées. **P.A** effectue la figure de droite à gauche. Elle commence par le triangle, puis progresse vers le bas pour effectuer un rectangle à la verticale et ensuite le rectangle horizontal. Elle progresse de proche en proche : c'est une représentation de type 4d. Nous pouvons constater de nombreuses omissions (croix gauche, triangle latéral, les diagonales, etc.) mais aussi une désorganisation au niveau de la place et du rapport des éléments entre eux. La figure est néanmoins mieux située dans l'espace graphique.

Nous pouvons remarquer chez les deux enfants que le tracé est net, plus appuyé chez **P.A** (qui utilise un guide-doigts pour l'ensemble des épreuves), qui présente davantage de jonctions maladroites dans son dessin.

S.E et A.E (8 ans 5 mois)

Pour les deux épreuves, **S.E** utilise le format portrait et **A.E** le format paysage.

- EN COPIE

S.E commence par le triangle supérieur puis le triangle correspondant à la moitié du quadrant supérieur droit, et progresse ainsi de proche en proche. La forme globale du rectangle n'est rendue que par la succession de détails extérieurs et intérieurs car elle alterne entre l'enveloppe et les détails intérieurs : elle correspond au type 3p. **A.E** commence par la croix et le côté gauche du rectangle, mais se disperse d'un détail à un autre (elle va faire le carré inférieur, puis le haut du rectangle, et revenir sur le carré pour faire la diagonale qui est dedans par exemple). Nous choisissons de considérer sa figure selon le type 3f.

S.E n'a omis aucun détail mais a toutefois commis quelques erreurs portant essentiellement sur l'orientation de certains traits ce qui provoque par exemple une désorganisation du quadrant inférieur droit (la diagonale n'étant pas dans le bon sens). Cela montre qu'elle n'a pas intégré la structure interne de la figure, ce qui amène également des proportions mal évaluées. **A.E** montre beaucoup d'hésitations et a une tendance à anticiper ses tracés : ainsi elle va situer le centre du rectangle pour pouvoir après tracer les diagonales et les axes médians. Malgré cette anticipation, beaucoup d'erreurs de discontinuités sont présentes, ce qui donne un aspect désorganisé à son dessin. Nous constatons également des erreurs de

position, de proportions et nous pouvons également remarquer que certains traits de la figure sont répétés : elle n'identifie pas et ne distingue pas les parties déjà faites.

Pour les deux enfants, la taille de la figure correspond au modèle, mes les proportions et la position ne sont pas exactes.

- EN MEMOIRE

S.E commence par la moitié droite de la figure (par le quadrant supérieur droit exactement) en alternant le contour et les détails intérieurs : cela amènerait à évaluer cette figure selon le type 3p de nouveau. Le côté gauche lui est négligé : elle se rappelle de détails mais aucunement de la structure rectangulaire de la figure : les détails ne sont ainsi pas reliés et éparpillés. Nous pouvons alors constater de nombreuses omissions, portant essentiellement sur la partie gauche de la figure, mais aussi des erreurs d'orientation de traits et de proportions ;

A.E commence par la croix gauche et trace ensuite, en plusieurs fois, le reste de l'enveloppe, en incorporant les contours du rectangle et du triangle latéral : elle ne les distingue pas séparément, cela correspond donc davantage au type 3s. Elle a donc retenu la structure globale de la figure, mais commet l'erreur d'incorporer la croix gauche au rectangle. Elle a omis moins de détails que **S.E** mais des erreurs de position et des erreurs de proportion sont à noter. Les axes médians et les diagonales ne sont pas tracés en un seul trait, et sont mal configurés : cela donne un aspect désorganisé à l'intérieur de la figure, contrastant avec la bonne structure globale. Cela montre que les rapports entre les nombreux détails intérieurs de la figure n'ont pas été prégnants pour **A.E**.

Chez ces deux fillettes, concernant la copie, nous constatons un tracé net, suffisamment appuyé sur le support, mais avec beaucoup plus d'arrêts-reprises et de traits repassés pour **A.E**. Concernant la reproduction de mémoire, le trait d'**A.E** semble emprunt de plus de nervosité et d'impulsivité, alors que nous pouvons remarquer un tracé plus hésitant et tremblé chez **S.E**.

P.M et M.A (8 ans 5 mois)

Les deux enfants ont choisi le format paysage pour les deux épreuves.

- EN COPIE

P.M effectue la copie de droite à gauche. Elle partage la figure en deux moitiés en traçant l'axe médian vertical en premier (avec un tracé comportant de nombreux arrêts et des hésitations). Sa copie est donc de type 4m. Pour chaque moitié de la structure, elle commence par l'enveloppe pour ensuite ajouter les détails intérieurs et enfin extérieurs. Néanmoins, elle semble assimiler le triangle latéral à la moitié droite du rectangle. **M.A** commence par la croix gauche pour ensuite faire le contour de la figure, en incorporant les triangles au tracé du rectangle : cela nous amène à considérer cette copie selon le type 2c.

P.M omet quelques détails et fait quelques erreurs concernant le grand rectangle (le haut n'est pas achevé, le bas est disjoint et non droit, une diagonale manque) : cela peut s'expliquer par le fait qu'elle ait fait l'amalgame entre le triangle latéral et la moitié droite du rectangle. Les détails intérieurs et extérieurs sont corrects. Nous pouvons également signaler des erreurs de proportions entre les deux moitiés verticales du rectangle. Cette enfant nous présente une copie de la figure de Rey bien positionnée dans l'espace graphique, plus grande que le modèle (essentiellement en hauteur) et mal proportionnée dans sa structure intérieure. **M.A** n'omet aucun détail mais beaucoup sont erronés (la diagonale partant du carré, le nombre de hachures dans le quadrant supérieur droit, etc.). Le croisement des axes médians ne correspond pas au centre exact et les diagonales n'y passent pas. Certains liens entre les éléments ne sont donc pas définis. La figure est bien située dans l'espace graphique, mais est légèrement plus petite que le modèle. Les proportions ne sont pas tout à fait exactes, et quelques détails sont donc mal positionnés.

- EN MEMOIRE

P.M et **M.A** présentent une reproduction de la figure fortement disproportionnée par rapport à l'espace graphique : les deux figures sont beaucoup trop grandes (cela crée davantage un contraste pour **M.A** dont la figure copiée était plus petite que le modèle).

P.M commence à nouveau par la moitié droite de la figure, en traçant le contour mais en s'arrêtant par moments pour des détails, ce qui caractérise le type 3f. Le rectangle est bien rappelé mais avec des inexactitudes : de nombreux détails intérieurs figurant dans ce rectangle sont représentés dans le triangle latéral (ce qui tendrait à montrer à nouveau la confusion entre les deux formes). A nouveau, cette enfant privilégie le contour puis les détails. De nombreuses erreurs sont à identifier, essentiellement des répétitions de tracés (elle se rappelle les traits verticaux dans la figure mais plus l'endroit exact, et va donc en placer trop dans la figure par exemple). Certains éléments sont présents mais imprécis (le losange, le carré devenant un rectangle), ce qui montre nettement que **P.M** s'est davantage concentrée sur la structure globale que sur les détails. **M.A** nous fournit une reproduction de mémoire fortement déstructurée, voire méconnaissable. Elle exécute le contour du rectangle et du triangle latéral (mal situé), en ne les dissociant pas : cela caractérise le type 3s. Elle se rappelle certains détails (hachures, carré) et ceux-ci envahissent totalement la figure, au détriment d'autres éléments qui ont été oubliés ou quelque peu transformés.

La pression du trait est bonne pour les deux enfants, mais le tracé est plus hésitant et imprécis pour **P.M** en copie, et plus vif et impulsif pour **M.A** en mémoire.

Les deux enfants ont choisi le format paysage pour les deux parties de l'épreuve.

- EN COPIE

H.O fait d'emblée le grand rectangle, en plusieurs fois. Sa copie est donc de type 1, le type le plus mature. Puis il continue par le triangle latéral et progresse ensuite en faisant les détails extérieurs puis intérieurs. **N.N** commence par le côté gauche du rectangle, puis continue l'ensemble de la structure, tout en incorporant le carré et le triangle latéral au tracé. Sa copie correspond, d'après nous, au type 3f. Il va s'attacher à faire les grandes lignes de la figure et finir ensuite par les détails.

Concernant l'exactitude, aucun détail ne manque chez aucun des deux dessins. Cependant, certaines erreurs sont à souligner. Dans la copie de **H.O**, nous pouvons rapidement remarquer des erreurs de proportion (la figure est beaucoup trop imposante dans sa longueur par rapport au reste de l'espace graphique, alors que le petit rectangle est trop petit). Cependant les quadrants du rectangle sont bien partagés. De plus, nous pouvons noter quelques erreurs d'orientation (les hachures) ainsi qu'un côté du rectangle reproduit deux fois. Enfin, nous tenons à souligner le manque d'anticipation pour les diagonales car il ne les fait pas passer par le centre formé par le croisement des deux axes médians). **N.N** a également mal représenté le petit rectangle et effectué une figure trop grande, et a eu des difficultés pour représenter correctement le côté droit mais y est arrivé après rectification. Les détails sont restitués avec exactitude et les relations entre eux sont également bien respectées.

- EN MEMOIRE

H.O a à nouveau commencé par la structure rectangulaire, suivie du triangle latéral puis des détails : sa figure est définie selon le type 1. Pour cette reproduction de mémoire, il commet à peu près les mêmes erreurs (de proportion, doublement ou mauvaise orientation de certains traits). Peu de détails sont manquants (les diagonales). Certaines relations ne sont pas clairement appréhendées par l'enfant et donc mal restituées (le triangle supérieur n'est pas dans la continuité de l'axe médian vertical, le côté rectangle est représenté deux fois car l'enfant n'a pas nettement identifié son rôle). **N.N** respecte le même ordre d'exécution de la figure, en privilégiant la structure enveloppante aux détails. Il parvient à restituer la quasi totalité des éléments du dessin (seul manquait le trait vertical situé dans la quadrant supérieur droit, qu'il a rajouté après avoir voulu vérifier son travail avec le modèle). Malgré le fait que la figure soit tout aussi grande qu'en copie et ressemble ici davantage à un carré qu'à un rectangle, les proportions à l'intérieur de celle-ci sont assez bien respectées (le partage des quadrants), avec néanmoins une sous-estimation de la taille du petit rectangle gauche et du carré inférieur.

Pour les deux enfants, le type de reproduction est conservé entre la copie et la mémoire.

H.O., durant les deux épreuves, a exécuté un tracé net, pas trop appuyé, continu avec tout de même quelques difficultés pour les jonctions entre les traits en copie. Pour les figures de **N.A.**, la pression du trait sur la feuille est fortement appuyée et l'enfant n'hésite pas à repasser plusieurs fois sur un trait pour qu'il soit bien visible. De plus, certains traits sont effectués en une suite d'à-coups ne donnant pas un aspect net au tracé.

K.M et L.U (9 ans 7 mois)

Les deux sujets ont choisi le format paysage pour l'exécution des deux parties de l'épreuve.

- EN COPIE

K.M s'occupe de construire la structure rectangulaire globale, en incorporant les triangles. Durant ce tracé, il s'arrête pour effectuer les quelques détails extérieurs : il s'agit donc d'une copie de type 3f. **L.U** choisit de démarrer par le carré et la croix inférieure puis de continuer sur la moitié droite de la figure, en incorporant dans le même tracé le rectangle et le triangle latéral. Elle s'attèle ensuite à finir la structure rectangulaire avant de réaliser les détails extérieurs et intérieurs. Selon nous, la figure de cette enfant est de type 3p.

Concernant l'exactitude de la copie, celle de **K.M** comporte tous les éléments de la figure, mais quelques détails sont mal restitués ce qui ne rend pas exacte la structure interne du modèle : les axes médians ne se croisent pas au même endroit que les diagonales, le triangle supérieur n'est pas dans le prolongement de l'axe médian vertical, etc. Cela reflète des difficultés à rendre de façon correcte les proportions et les relations entre les différents éléments de la figure. Néanmoins, la position, la taille et la proportion de la figure dans l'espace graphique sont parfaites. **L.U** a négligé une partie de la diagonale partant de l'angle supérieur droit ce qui reflète une difficulté à voir les diagonales comme un unique trait (la deuxième diagonale est d'ailleurs effectuée en deux traits, non en un seul trait continu, et n'arrive même pas dans l'angle supérieur gauche). Nous notons quelques erreurs de position de certains éléments (le losange, le carré), mais aussi de proportions (à l'intérieur de la figure). De plus, la taille, la position et la proportion de la figure dans l'espace graphique ne sont pas bonnes : sa copie est trop petite et est située dans la moitié inférieure de la feuille.

Les deux enfants ont, à quelques reprises, retracé sur des traits déjà faits (essentiellement **L.U**). Le tracé de **K.M** est fin, assez soigné, suffisamment appuyé. Celui de **L.U** l'est beaucoup plus.

- EN MEMOIRE

K.M débute par la croix gauche avant d'effectuer l'armature complète (rectangle et triangles) mais dans un même tracé : sa reproduction de mémoire est de type 2c. Elle a donc privilégié la forme globale avant les détails. Peu d'éléments manquent (triangle supérieur, losange, axe médian vertical, trait vertical dans le quadrant supérieur droit), mais la

présence de quelques erreurs d'emplacement des détails représentés est à signaler (hachures à gauche, trait vertical dans le triangle latéral, etc.). Cependant, la figure est bien structurée, bien proportionnée dans l'espace de la feuille et de taille correcte.

L.U choisit de commencer par le contour droit de la figure puis s'arrête pour faire le carré et la croix inférieure. Après de longues hésitations, elle poursuit la structure du rectangle et ajoute ensuite les détails dont elle se souvient. Cela nous amène à coter cette figure 3f. Cette jeune dysphasique a omis de nombreux détails (autant à l'intérieur qu'à l'extérieur du rectangle), mais ceux qui ont marqué son esprit sont soit sur-représentés dans la figure (les hachures) soit mal placés. Aucun lien n'a été retenu entre les éléments et l'aspect de cette reproduction de mémoire est fortement déstructuré (car le rectangle et le triangle latéral semblent avoir été confondu d'après la pointe en bas à droite) et totalement désorganisé à l'intérieur de la figure (les diagonales ne sont pas dans le bon sens, les hachures envahissent l'espace intrinsèque de la figure. Cette enfant a eu de nombreuses hésitations, a beaucoup réfléchi mais cela ne lui a pas permis d'arriver à reproduire correctement la figure. La taille, la position et la proportion de la figure dans l'espace graphique ne sont toujours pas adéquates au modèle.

Le tracé de **K.M** est un peu moins net que lors de la copie (sans doute parce qu'elle n'est pas sûre de ce dont elle se souvient). Nous pouvons noter la présence d'arrêts-reprises dans les tracés (signe de ces hésitations), alors que ceux de **L.U** se sont révélés vifs, impulsifs et imprécis. Beaucoup de traits sont repassés, comme emprunts de la nervosité de l'enfant.

S.N et A.D (10 ans 2 mois)

Les deux jeunes filles ont choisi le format paysage pour les deux épreuves, mais **S.N** a exécuté les deux représentations de la figure comme si le modèle lui avait été présenté à la verticale avec le losange en haut.

- EN COPIE

S.N effectue d'abord la croix gauche puis le rectangle : cela permet de noter sa copie selon le type 2c. **A.D** effectue également la croix gauche puis les contours de la structure en s'arrêtant pour incorporer les deux triangles : sa figure est donc de type 3f.

Concernant l'exactitude de la copie, tous les éléments de la figure sont présents dans le dessin de **S.N** mais des erreurs d'orientation, de position, de coordination entre les détails rendent un aspect désorganisé à l'intérieur de la structure : le rectangle ressemble davantage à un carré (ce qui ne rend pas la bonne taille de la figure), les diagonales ne se croisent pas au centre, ce qui modifie les proportions et l'utilisation de l'espace intrinsèque à la figure. La copie de **A.D** témoignerait une difficulté à dissocier l'espace enveloppant et les parties qui le composent : les axes médians et le côté droit du rectangle sont faits deux fois. Plusieurs traits sont retracés et nous notons également quelques arrêts-reprises dans son

tracé (elle s'arrête souvent pour voir où elle en est par rapport au modèle). Tous ces éléments donnent un aspect désorganisé à sa production graphique. De plus, cette copie est plus petite que le modèle, mal située et mal proportionnée sur l'espace de la feuille.

- EN MEMOIRE

S.N exécute d'office la structure du rectangle, y ajoute les détails extérieurs (triangles en priorité) puis intérieurs. Cela constitue donc, selon nous, une figure de type 1. Elle a bien assimilé l'enveloppe extérieure de la figure car la structure est correcte et tous les détails extérieurs sont présents. Mais l'enfant omet quelques détails intérieurs (une diagonale, tout le quadrant supérieur droit, etc.) et en ajoute d'autres (elle surcharge l'intérieur de la figure avec les hachures). Les erreurs d'orientation et de proportions sont également toujours présentes.

A.D présente une reproduction de mémoire de la figure de Rey quasiment méconnaissable : l'enfant ne semble pas avoir cerné ni l'enveloppe globale de la figure ni les détails. Cela nous amène à coter sa reproduction selon le type 5, car même le rectangle, les triangles ne sont pas clairement distingués. Les proportions sont incorrectes, les relations entre les éléments de la figure n'ont pas été restituées, certains détails extérieurs sont incorporés de façon inexacte à l'enveloppe.

Durant les deux épreuves, nous pouvons constater dans les dessins de **S.N** sont réalisés avec une pression suffisante du crayon sur le papier, pas trop importante. Le tracé semble plus hésitant lors de la reproduction de mémoire. Dans les dessins d'**A.D**, la pression du crayon sur la feuille semble assez faible et le tracé fin, avec quelques arrêts-reprises et des traits repassés pour être plus visibles.

E.N et M.E (10 ans 3 mois)

Les deux garçons ont choisi le format paysage pour les deux parties de l'épreuve.

- EN COPIE

Le dessin de **E.N** est situé dans les moitiés supérieure et gauche de la feuille, plutôt qu'au centre comme sur le modèle. Il commence par la croix gauche puis fait l'ensemble du rectangle : cela permet de qualifier sa copie selon le type 2c. Il continue ensuite avec le carré et la croix inférieure, les deux triangles puis les détails intérieurs. Il privilégie donc l'armature plutôt que les petits éléments. **M.E** effectue la copie de la figure de Rey de droite à gauche. Il commence par le rond situé dans le quadrant supérieur droit, puis trace le triangle latéral et l'axe médian horizontal. Il entreprend ensuite de tracer la diagonale partant de l'angle supérieur droit et le bas du rectangle dans un même trait. Nous pouvons alors constater que la consigne n'est pas respectée car il prend l'initiative ensuite de colorier une partie. Il continuera ensuite par le haut et la gauche de la figure en

commençant à chaque fois par le tracé du rectangle. Nous choisissons de considérer cette figure selon le type 4q (bien qu'il ait commencé par le triangle latéral avant les quadrants). La figure copiée par **E.N** est bien structurée, de bonne taille et de bonne proportion dans l'espace graphique, quoique légèrement à gauche, mais présente quelques erreurs de proportion intrinsèques. On constate aussi des ajouts causés par des mauvaises identifications du modèle : ainsi, le coté droit du rectangle est représenté deux fois ainsi que le trait vertical situé dans la quadrant supérieur droit. **M.E** présente une copie beaucoup plus petite que le modèle, bien placée sur la feuille, comportant quelques erreurs d'emplacement, causées par une mauvaise identification des parties de la figure (le quadrant inférieur droit est partagé en deux). Certaines relations entre les éléments ne sont pas saisies, comme le coté droit du rectangle qui ne forme pas d'angle avec la partie haute du rectangle, les axes et les diagonales qui sont faits en deux temps, par moitiés. Aucun des deux enfants n'omet de détail.

- EN MEMOIRE

E.N situe sa figure au même endroit que pendant l'épreuve de copie. La taille et la proportion de la figure dans l'espace graphique sont correctes. A nouveau, il commence par la croix gauche avant d'effectuer le rectangle, puis les détails extérieurs et intérieurs. Cela correspond donc au type 2c. Il restitue la totalité des détails extérieurs, avec néanmoins une croix gauche pas assez grande et l'omet comme le trait reliant le carré à la croix inférieure. Certains détails intérieurs manquent (le trait vertical dans le triangle latéral et celui dans le quadrant supérieur droit). Certains éléments présents sont imparfaits (le petit rectangle est mal placé, la demi-diagonale inférieure droite est incomplète et n'est reliée à rien, etc.).

M.E effectue à nouveau la figure de droite à gauche, en privilégiant les détails intérieurs et extérieurs mais ceux-ci ne sont pas toujours bien restitués. Le contour de la figure n'est pas complet, **M.E** s'est intéressé davantage aux petits détails qu'à l'enveloppe globale du modèle. Cette reproduction appartient, selon nous, au type 7d, car une partie de la structure rectangulaire est manquante et que certains éléments (les hachures à gauche) seraient incompatibles avec la figure de Rey achevée. A nouveau, la figure est trop petite et les proportions ne sont pas respectées. Nous pouvons constater d'autres omissions en plus de celle de l'ossature (les diagonales, le petit rectangle, etc.). De plus, quelques uns des éléments restitués sont incorrects. Cet enfant a été très vite pendant l'épreuve et n'a pas souhaité prendre plus de temps pour y réfléchir et rechercher d'autres détails.

Durant les deux épreuves, **E.W** montre un tracé assez appuyé, dans lequel on repère des arrêts-reprises, des saccades. **M.E**, lui, a tracé avec beaucoup de soin, sans trop d'appui, montrant quelques hésitations. Le trait est appuyé en mémoire car il voulait aller vite pour représenter tout ce dont il se souvenait.

Les deux enfants ont privilégié le sens horizontal de la feuille pour les deux épreuves.

- EN COPIE

P.E a choisi de commencer par la croix gauche avant de réaliser le rectangle, suivi du triangle supérieur : cela justifie que sa copie est considérée de type 2c. Il a ensuite choisi de continuer par les détails intérieurs avant de finir par le triangle latéral et le carré inférieur. **A.X** a, quant à lui, réalisé le rectangle en premier : il s'agit d'une reproduction de type 2s. Il ajoute les diagonales et axes médians présents dans le rectangle avant de finir par les éléments extérieurs puis intérieurs.

P.E n'omet aucun détail, la figure est parfaitement proportionnée dans le partage de son espace intrinsèque. Sa taille est néanmoins petite, et sa position dans la feuille correspond plus ou moins au modèle. Seuls deux détails font défaut : le triangle supérieur n'est pas dans le prolongement de l'axe médian vertical (car, l'ayant réalisé tôt dans la copie, et avant les axes médians, il n'a pas anticipé le fait que les deux traits n'en formaient qu'un). De plus, on note un défaut d'emplacement de la croix gauche par rapport au rectangle (ce fait avait déjà été remarqué dans d'autres dessins auparavant mais nous en l'avions pas évoqué devant des erreurs beaucoup plus sérieuses que celle-ci). **A.X** a réalisé une copie nettement disproportionnée par rapport à l'ensemble de l'espace graphique mis à sa disposition. La figure envahit la quasi totalité de la feuille. Néanmoins les proportions dans l'espace intrinsèque de la figure sont bonnes. Nous pouvons repérer quelques défauts : le nombre de hachures sur la demi-diagonale inférieure droite, l'agencement de la croix gauche sur le rectangle et un point d'arrivée erroné concernant la demi-diagonale inférieure gauche. Aucun élément ne manque.

- EN MEMOIRE

P.E démarre directement par le rectangle ce qui signifie que sa reproduction de mémoire est de type 2s. La position, la taille, la proportion de la figure sur la feuille sont parfaitement respectées. Son dessin de mémoire, comme dans la copie, est vraiment très bien structuré et organisé. Peu de détails sont omis (trait vertical dans le triangle latéral et dans le quadrant supérieur droit, le losange, la croix inférieure) et certains sont modifiés (le carré inférieur, la croix gauche incomplète, le nombre de traits horizontaux dans le quadrant supérieur gauche) ou mal positionnés (le petit rectangle, l'axe médian du rectangle ne continue pas celui du triangle latéral, alors qu'il s'agit d'un même trait) ce qui montre une difficulté à distinguer un tout quand il est partagé en diverses parties.

A.X débute de nouveau par le rectangle ce qui vaut d'attribuer le type 2s encore une fois à sa figure. Sa reproduction est encore plus imposante qu'en copie mais les proportions des différentes parties qui la composent sont globalement bien respectées. Nous constatons quelques omissions, modifications et ajouts. La croix gauche, incomplète, et le petit

rectangle sont mal positionnés. Il ajoute des traits verticaux dans le triangle latéral et dans le quadrant inférieur gauche, etc. Le détail des hachures a été très prégnant pour lui, ce qui l'a amené à en reproduire trop.

Tous les deux ont principalement conservé une vision globale de la figure, mais n'ont pas pour autant pas trop négligé les détails extérieurs et intérieurs.

Pour les deux enfants, le tracé est net, propre, sans arrêts-reprises et suffisamment appuyé sur la feuille.

Y.N et L.O (10 ans 5 mois)

Le deux garçons ont privilégié le format paysage pour les deux reproductions.

- EN COPIE

Y.N commence par la croix gauche puis fait le contour du rectangle mais en effectuant des arrêts pour réaliser des détails extérieurs : cela représente une figure de type 3f. Une fois le rectangle achevé, il termine par les détails intérieurs. **L.O** de son côté procède de proche en proche en accumulant les petits détails sans prendre en compte la structure globale : il ne considère que le particulier. Sa copie est donc de type 4d.

Concernant l'exactitude de la copie, **Y.N** n'a omis aucun détail et a commis peu d'erreurs, soient la position du trait vertical dans le triangle latéral, qu'il a ensuite corrigée, et le nombre de hachures horizontales. Cependant, nous relevons un défaut dans l'angle inférieur droit, par manque d'anticipation sur la fin du tracé du triangle latéral d'un côté et du côté gauche du rectangle de l'autre côté. De ce fait, ils ne sont pas à la même hauteur. L'ensemble de la figure est bien structuré et bien organisé, mais celle-ci est légèrement plus grande que le modèle, les proportions intrinsèques à la figure et son volume dans l'espace graphique sont incorrects. **L.O** n'a omis aucune détail non plus, mais sa progression de proche en proche dénature la structure de la figure et son organisation. Par exemple, un seul trait est représenté plusieurs fois car il fait partie de deux figures concomitantes par exemple. La structure rectangulaire globale est disloquée car la partie droite du haut du rectangle apparaît au niveau de l'axe médian horizontal. L'enfant a confondu les différents espaces inclus dans l'espace global. La position, la taille, les proportions de la figure ne sont donc pas respectées.

- EN MEMOIRE

Y.N débute par la croix gauche puis effectue le rectangle. Nous pouvons donc attribuer le type 2c à sa copie. Il continue par les triangles formés par le passage des diagonales dans les quadrants gauche. Puis, il fait de même dans la moitié droite du rectangle. Il considère donc la globalité de la structure rectangulaire comme priorité. Nous pouvons remarquer l'omission de quelques détails, essentiellement extérieurs (le losange, la croix inférieure, mais aussi le trait vertical dans le quadrant supérieur droit), ainsi que des erreurs de position

(le rond, la croix gauche), des erreurs de proportions (le petit rectangle, la figure dans l'espace graphique) et certains ajouts. L'ensemble de la figure est cependant plutôt bien structuré et organisé.

L.O a reproduit de mémoire une figure quelque peu reconnaissable avec le modèle mais totalement déstructurée et inorganisée. Durant l'exécution, il s'éparpille d'un détail à un autre, commence tout à gauche puis va ensuite tout à droite par exemple. Il n'a clairement pas établi de modèle interne précis et cohérent de cette figure dans son esprit. Certains détails sont en mémoire, et sont représentés à la bonne place mais ce n'est pas une preuve que sa représentation mentale de la figure est correcte. Le rectangle n'est pas formé de deux moitiés mais d'une seule : sa reproduction appartient donc au type 4 e. Cependant, beaucoup d'omissions, de modifications et d'incohérences sont à souligner. La taille, la position et la proportion de la figure dans l'espace graphique sont assez bien respectées.

La pression du crayon de **Y.N** sur le papier est suffisante, pas trop appuyée. Pour les deux épreuves, nous pouvons noter un tracé fortement imprécis, avec beaucoup d'arrêts-reprises, de traits sur lesquels l'enfant a tracé une seconde fois (voire plus), d'erreurs de jonction (signe d'un manque de maîtrise du geste graphique). Concernant **L.O**, le tracé semble plus appuyé sur la feuille, net, sans hésitations ou pauses. Nous pouvons noter quelques disjonctions mais, dans l'ensemble, l'enfant parvient à anticiper la finalité de son geste.

N.E et M.N (10 ans 6 mois)

Les deux fillettes ont choisi le format paysage pour les deux parties de l'épreuve.

- EN COPIE

N.E commence par la croix gauche, puis descend pour exécuter les détails inférieurs et ensuite remonter l'axe médian vertical pour réaliser le triangle supérieur et le quadrant inférieur droit. Elle semble davantage progresser de détail en détail plutôt que de réaliser l'ensemble de la structure : sa copie peut alors être cotée 4d. **M.N** commence par la partie droite de la figure, en traçant l'axe médian vertical, puis va ensuite progresser de quadrant en quadrant (en incorporant les détails intérieurs propres à chacun, mais aussi les détails extérieurs proches) dans le sens horaire. Cette figure est donc représentée selon le type 4q.

N.E présente une copie qui n'a pas les mêmes position, taille et proportion que le modèle mis à sa disposition. Elle a effectué cette copie sur l'espace gauche de la feuille, mais bien centrée dans le sens vertical. Elle est aussi haute que le modèle mais moins étendue sur la longueur horizontale et les proportions au sein de l'espace graphique ne sont pas respectées, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la figure. Il ne manque aucun détail mais nous pouvons cependant remarquer de nombreuses erreurs, soit d'orientation des traits (dans le carré et la diagonale inférieure droite), soit au niveau de l'espace intrinsèque de la figure (erreurs de proportions entre les quadrants). Notons aussi une déstructuration partielle de l'enveloppe

rectangulaire de la figure (puisque le haut gauche du rectangle est au niveau de la pointe du triangle supérieur). Nous pouvons également signaler que la diagonale supérieure gauche était erronée mais qu'elle a su s'autocorriger. Il est aussi intéressant de souligner que certains traits sont retracés quand ils appartiennent à deux espaces proches. Elle crée alors un espace intrinsèque supplémentaire : en retraçant par exemple le côté gauche du petit rectangle, elle distingue deux fonctions à ce trait et les représente séparément (donc deux fois), alors qu'il n'existe qu'une seule ligne droite. Ce trait doublé amène alors un nouvel espace ambiant autour de ce petit rectangle, qui n'existait pas. **M.N** nous présente une copie bien centrée dans l'espace graphique, respectant l'emplacement de la figure dans le modèle, mais elle est représentée avec de plus grandes proportions par rapport à cet espace. Néanmoins, les proportions à l'intérieur de la figure sont mieux respectées. Nous pouvons observer deux omissions minimales à l'intérieur de la figure, des défauts de position et des ajouts de traits horizontaux dans le quadrant supérieur droit. De plus, le fait d'avoir effectué la copie quadrant par quadrant provoque des incohérences, des dissociations, des traits représentés deux fois car identifiés selon deux espaces concomitants. Nous retrouvons cela chez **N.E** et chez d'autres enfants ayant aussi eu recours à ce processus, amenant la création d'un nouvel espace, une nouvelle distinction, n'existant pas dans le modèle. Nous pouvons également souligner que certains traits (essentiellement les diagonales et les axes médians) sont également exécutés par quadrant, ce qui reflète une difficulté à percevoir la globalité du tracé : l'enfant reste dans le détail.

- EN MEMOIRE

De nouveau, **N.E** commence par la croix gauche mais continue ensuite par l'ensemble de la structure rectangulaire. Cela nous amène à identifier la reproduction de mémoire selon le type 2c. Elle a omis quelques détails, essentiellement dans l'intérieur de la figure. Certains éléments présentent des défauts d'orientation, comme les diagonales, ou de position (la croix gauche, etc). D'autres sont modifiés (trop de hachures). Ainsi, l'armature globale de la figure est bien restituée, ce qui peut légèrement contraster avec l'exécution de la figure en copie. Enfin, nous pouvons observer que cette enfant a privilégié de nouveau le côté gauche de la feuille pour réaliser le dessin, en effectuant une figure plus grande que celle du modèle et de la copie. Les proportions ne sont pas tout à fait respectées, autant dans l'espace de la feuille que dans l'espace intrinsèque de la figure.

M.N choisit, contrairement à l'épreuve de copie, de commencer par le côté gauche du rectangle, et progresse ensuite par la droite de la figure, en alternant le contour et les détails. Le rectangle n'est pas restitué en entier (la partie haute et le triangle supérieur manquent). Certains détails sont omis, d'autres modifiés ou ajoutés (petit rectangle) ce qui nous amène à considérer la figure selon le type 7i. Les relations entre les composants de la figure ne sont clairement pas identifiées. Nous pouvons donc constater les mêmes erreurs

de doublement de traits, dissociés dans deux espaces proches. Une nouvelle fois, la figure représentée envahit une grande partie de l'espace graphique (l'espace intrinsèque de la figure limite alors l'espace ambiant dans l'espace objectif de la feuille). Tout en étant bien positionnée, les proportions dans cet espace et dans la figure ne sont pas respectées.

Le tracé de **N.E** est net, exécuté avec une pression suffisante sur le papier. Elle parvient globalement à prendre en compte le point d'arrivée de son tracé ce qui permet de limiter les dépassements. Ses traits sont donc globalement continus mais nous pouvons néanmoins constater quelques arrêts-reprises. Le tracé de **M.N** est également bien net, suffisamment appuyé sur la feuille. Nous avons donc signalé les traits retracés (sur eux-mêmes ou non). Nous pouvons également observer des discontinuités sur des traits pourtant continus mais aussi des jonctions maladroites (l'arrivée des diagonales dans les coins pour la reproduction en mémoire par exemple). Cela montre un manque d'anticipation sur les tracés et un manque de considération des relations des éléments de la figure entre eux.

C.A et J.E (10 ans 9 mois)

Le format paysage a été sélectionné par les deux jeunes filles pour les deux épreuves ;

- EN COPIE

C.A débute par le losange situé à droite de la figure puis trace le bas du triangle latéral pour ensuite tracer l'ensemble du rectangle et revenir au losange, tout en effectuant quelques arrêts pour réaliser quelques détails (carré, croix gauche) : nous choisissons donc d'attribuer le type 3f. Elle effectue sa figure de droite à gauche, y compris dans les détails apportés par la suite. **J.E** commence par la croix gauche et effectue le reste de la figure de proche en proche, de gauche à droite et plutôt de haut en bas, et effectue de nombreuses vérifications lors de ses tracés (ce qui explique le temps mis pour cette épreuve). Nous considérons sa copie selon le type 4d.

Nous ne constatons aucune omission ou addition de détails de la figure dans la copie de **C.A**. Nous pouvons cependant souligner que l'enveloppe rectangulaire n'est pas vraiment bien restituée, le côté inférieur étant plus court que le côté supérieur, ce qui crée un certain déséquilibre dans la structure de la figure. Les diagonales situées dans la moitié droite sont alors inexactes. La taille de la figure copiée est inférieure à celle du modèle, ce qui crée un désordre des proportions entre les espaces intrinsèques et ambiants (entre la figure et la feuille, mais aussi entre les parties composant la figure). Elle respecte toutefois l'emplacement représenté dans le modèle. **J.E** s'est montrée très soigneuse et concentrée durant cette épreuve et n'omet par conséquent aucun détail. Cependant, sa progression de proche en proche empêche toute anticipation concernant les relations entre les diverses composantes de la figure, ce qui crée quelques erreurs de proportion à l'extérieur de la figure (les triangles) ou de continuité (le côté supérieur du rectangle, le triangle latéral, etc).

Cette copie est légèrement plus petite et plus à gauche que le modèle. Les proportions à l'intérieur de la figure sont néanmoins bien respectées.

- EN MEMOIRE

C.E effectue de nouveau la reproduction de droite à gauche, en partant du triangle latéral pour ensuite exécuter le contour de la structure et les petits détails extérieurs en même temps : il s'agit à nouveau d'une figure de type 3f. Nous pouvons constater que le rectangle n'est pas restitué en totalité puisque le côté droit manque. Nous pouvons observer plusieurs omissions, portant exclusivement sur les détails intérieurs, quelques erreurs de position, d'orientation et de proportion portant sur les détails extérieurs. Certaines relations entre les éléments de la figure ne sont pas prises en compte et ne sont pas représentées (côté droit du rectangle, trait reliant le carré et le croix). L'enfant adonc essentiellement mémorisé l'enveloppe globale de la figure, en ne distinguant pas le rectangle du triangle latéral. Elle nous présente à nouveau une reproduction trop petite, mais néanmoins parfaitement située dans l'espace graphique.

J.E a eu beaucoup de difficultés à se rappeler le modèle de la figure. Compte tenu du fait qu'elle a effectué la copie de proche en proche, détail par détail, il n'est pas surprenant de constater une reproduction de mémoire qui ne restitue absolument pas la structure globale. Seuls figurent quelques détails, plus ou moins juxtaposés les uns aux autres, ce qui indique nettement que les relations entre eux n'ont pas été perçues et traitées par l'enfant. Cette énumération d'éléments nous incite à considérer sa figure selon le type 7 e. Malgré le temps pris par le sujet pour les deux épreuves, beaucoup de détails manquent (autant extérieurs qu'intérieurs), en plus de la structure rectangulaire. Enfin, nous tenons à souligner que l'attention et la méticulosité dont elle a fait preuve durant l'épreuve de copie n'ont pas apporté de bénéfice (elle est l'enfant qui a mis le plus de temps pour la réaliser et est une de ceux qui ont eu le plus souvent recours au modèle).

C.A a un tracé net avec une pression suffisante du crayon sur le support. Elle effectue des traits d'un seul tenant, il n'y a donc pas d'arrêts-reprises hormis pour l'exécution de l'angle supérieur droit du rectangle. Elle parvient globalement à anticiper son geste ce qui évite des dépassements.

J.E a un tracé fin, mais tout de même suffisamment appuyé sur le papier. Nous pouvons constater de nombreux arrêts-reprises, signe de ses hésitations et de ses pauses pour vérifier le modèle. Quelques uns de ses tracés ont été mal anticipés, ce qui amène justement des prolongements ou changements de direction, démontrant une fois de plus que la structure globale de la figure n'était pas clairement identifiée par l'enfant.

Les deux épreuves sont effectuées sur la feuille horizontale par les deux sujets.

- EN COPIE

A.N effectue la copie de la figure de droite à gauche, en cumulant les détails : cela représente une copie de type 4d. Dans sa progression toutefois, il fera une partie de la structure avant de faire les détails à l'intérieur de celle-ci. Ainsi, il commence par le losange, puis trace le triangle latéral pour y ajouter ensuite les détails situés dedans. **L.C** effectue sa figure en commençant par le triangle supérieur. Il continue ensuite par le rectangle en incorporant le carré. Cette copie est donc de type 2t.

Concernant l'exactitude de la copie, **A.N** n'a omis aucun détail. Toutefois, son approche successive dans l'exécution de la figure entraîne une déstructuration de l'enveloppe globale. En effet, le côté supérieur droit du rectangle est dans la continuité du sommet du triangle supérieur ce qui montre que l'élève n'a pas perçu l'enveloppe globale de la figure. Le rectangle n'est donc pas pleinement représenté. Par ailleurs, nous pouvons remarquer que l'espace de type cursif existant à travers le côté droit du rectangle est dissocié par l'enfant du côté gauche du petit rectangle qui lui est concomitant. L'enfant crée ainsi un nouvel espace ambiant autour de petit rectangle et un espace intrinsèque qui lui est propre, ce qui n'est pas représenté dans le modèle. Sa copie est légèrement petite, davantage située dans la moitié droite et supérieure de l'espace graphique. L'espace intrinsèque de la figure se trouve davantage diminué par rapport à l'espace ambiant. **L.C** n'a omis aucun détail, mais a ajouté quelques hachures sur la diagonale inférieure droite. Il a pris soin de bien placer et de bien proportionner la figure dans l'espace graphique. Néanmoins, quelques erreurs de proportion peuvent être décelées à l'intérieur de la figure. L'axe médian vertical est trop à droite et ne croise donc ni le centre de l'axe médian horizontal ni celui des diagonales. Le petit rectangle est représenté en carré. Cela donne un aspect légèrement désorganisé de l'espace intrinsèque à cette copie.

- EN MEMOIRE

De nouveau, **A.N** commence par le losange et continue sur la partie droite de la figure avec l'exécution du triangle et de la moitié droite du rectangle. Nous choisissons de considérer cette représentation selon le type 4m, car il partage ici clairement la figure en deux. Nous pouvons toutefois constater des omissions (triangle latéral, éléments intérieurs, etc), des erreurs de position, des modifications (le triangle latéral est devenu un rectangle) ce qui attribue un aspect désorganisé et déstructuré à cette reproduction. Certains détails sont restitués mais de façon hasardeuse dans les espaces intrinsèque et ambiant de la figure. les relations entre les éléments n'ont pas été prises en compte dans cette représentation. Celle-ci est mieux située dans l'espace graphique de la feuille mais la taille et les proportions ne sont pas respectées.

L.C choisit à nouveau de commencer par le triangle supérieur avant d'exécuter le rectangle : cette reproduction de mémoire est donc de type 2t, comme la copie. Peu de détails sont manquants (le trait vertical dans le quadrant supérieur droit, les hachures sur la diagonale) mais il existe des ajouts, des erreurs de position et de relation. Ainsi, l'axe médian horizontal ne traverse pas le rectangle, le trait vertical n'est pas en continuité avec le triangle supérieur ni avec la croix inférieure qui est trop petite. L'aspect enveloppant de la structure est bien restitué mais les liens entre les éléments participant à sa réalisation n'ont pas tous été intégrés par l'enfant et ne sont donc pas restitués dans cette reproduction de mémoire. La figure représentée est bien centrée dans l'axe horizontal de la feuille mais légèrement plus présente dans la moitié supérieure de celle-ci. Elle est par ailleurs beaucoup trop longue par rapport à sa hauteur (qui est trop petite ici), ce qui confirmerait les erreurs de proportion dans les différents espaces.

Le tracé d'**A.N** est suffisamment appuyé, relativement net mais parfois légèrement hésitant et tremblé (en copie). Certains traits continus appartiennent à deux parties différentes de la figure ou à deux espaces distincts dans une même partie. Ainsi, ces traits sont soit effectués en deux temps, soit tracés à deux reprises. Le tracé de **L.C** est un peu plus appuyé sur le papier et nous pouvons remarquer, en copie, un tracé net mais parfois tremblé et de nombreux arrêts-reprises (l'enfant vérifiant souvent le modèle pendant son tracé pour être sûr de la justesse de son acte : c'est d'ailleurs l'un des enfants qui regarde le plus le modèle présenté). En mémoire, les traits sont plutôt faits d'un seul tenant, mais le tracé est encore légèrement tremblé par moments.

D.N et C.R (11 ans 5 mois)

Le format paysage a été privilégié par les deux enfants pour les deux épreuves. Mais il est utile de préciser que **D.N** a commencé avec la feuille orientée verticalement, le temps d'effectuer le premier élément .

- **EN COPIE**

D.N effectue sa copie de droite à gauche et la commence par le losange (horizontalement puisque la feuille était alors à la verticale. Elle l'a aussitôt placée à l'horizontale après ce losange. Elle continue par le triangle latéral en y ajoutant les détails intérieurs, puis a progressé en traçant un quadrant à la fois (à chaque fois avec les détails qui lui sont rattachés). Il s'agit donc d'une figure de type 4q. **C.R** reproduit également la figure de droite à gauche, et va alterner le trait du contour et les détails intérieurs : il s'agit donc d'une copie de type 3p.

Concernant l'exactitude de la figure, nous pouvons remarquer dans le dessin de **D.M** que tous les éléments sont représentés. Les proportions à l'intérieur, les détails extérieurs de la figure et les dimensions de celle-ci dans l'espace graphique, bien qu'elle soit correctement centrée, ne sont pas respectés. **C.R** nous fournit une copie comportant le nombre correct

d'éléments mais avec quelques défauts, portant essentiellement sur les proportions dans l'espace intrinsèque de la figure. Ils peuvent s'expliquer par les difficultés à bien traiter les diverses relations entre les éléments. Ainsi, le triangle supérieur ne continue pas l'axe médian vertical, ou l'axe médian horizontal. Cela modifie l'espace intrinsèque de la figure. La taille, la position et la proportion de la figure dans l'espace graphique sont respectées.

- EN MEMOIRE

D.N trace à nouveau la figure de droite à gauche et trace le losange horizontalement comme en copie quand il avait orienté la feuille à la verticale, ce qui crée une confusion d'orientation). Puis il effectue de nouveau la figure de quadrant en quadrant, ce qui correspond toujours au type 4q. Nous pouvons relever quelques omissions surtout à l'intérieur de la figure (croix gauche, diagonale, etc.) mais également des erreurs de position (petit rectangle, rond, hachures, etc.). La structure globale est restituée avec un défaut d'alignement entre les deux quadrants inférieurs (tracés séparément), au détriment de détails omis ou modifiés. L'ensemble de la figure est transformé dans l'espace graphique : sa taille est supérieure au modèle, elle est davantage présente dans la moitié droite de la feuille.

Concernant la reproduction de mémoire de **C.R**, elle est de nouveau exécutée de la droite vers la gauche. Il alterne le contour et les détails ce qui définit sa figure selon le type 3f : nous pouvons nettement remarquer que le rectangle et le triangle latéral ne sont pas dissociés (le côté droit du rectangle n'étant pas représenté en entier). Certains détails sont omis, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur du rectangle (le triangle supérieur, les diagonales, le carré inférieur, etc), d'autres sont modifiés dans leur représentation ou dans leur position.

La représentation de **C.R** est plus petite qu'en copie, mais bien centrée dans l'espace graphique et assez bien proportionnée dans son espace intrinsèque.

Durant les deux épreuves, **D.M** exécute un tracé fin, soigné, net, suffisamment appuyé sur le papier. Les traits sont continus, sans arrêts-reprises, les jonctions sont propres, sans dépassements.

C.R a un tracé plus appuyé, plus agressif : cela peut se voir par les nombreux traits repassés, et des arrêts-reprises. Il a exécuté ces deux épreuves avec rapidité et cela se constate dans son geste graphique.

M.D et A.A (11 ans 7 mois)

Les deux enfants ont privilégié le format paysage pour les deux épreuves. Toutefois, il est intéressant de souligner que **M.D** a exécuté la reproduction de mémoire à la verticale comme si elle s'était située à gauche de la figure avec le carré en bas à droite.

- EN COPIE

M.D reproduit le modèle de droite à gauche en réalisant le contour du triangle latéral, du rectangle avec le triangle supérieur intégré : cela est défini par le type 3s. Elle délimite

ensuite le rectangle et s'attèle à réaliser les détails intérieurs quadrant par quadrant. **A.A** débute par la croix gauche et le reste de la structure tout en s'arrêtant par moments pour effectuer quelques détails : nous considérons alors cette copie selon le type 3f.

M.D n'a omis qu'un infime détail, à savoir une hachure sur la diagonale (par ailleurs, elle en a trop tracé dans le quadrant supérieur gauche : elle n'a donc pas prêté d'attention au nombre de ces détails). Les axes médians ne sont pas perçus dans leur intégralité et sont chacun représentés en deux temps. Comme elle a choisi de reproduire un quadrant du rectangle à la fois, cela crée un manque de cohérence et un aspect totalement désorganisé au sein de la figure. Certains axes (médians ou diagonales) sont représentés deux fois car l'enfant les identifie dans deux espaces concomitants. Cela amène une mauvaise utilisation de l'espace intrinsèque de la figure, l'émergence d'espaces ambiants à l'intérieur de cette figure qui n'ont pas lieu d'être (l'espace entre les deux représentations de l'axe médian horizontal par exemple). La figure est située principalement dans le quart supérieur gauche de la feuille et ne respecte pas les proportions du modèle ni sa taille. **A.A** n'a omis aucun détail. Sa reproduction contient toutefois des erreurs, de proportion essentiellement : l'axe médian vertical n'est pas du tout au milieu du rectangle et la moitié gauche de ce dernier est disproportionnée (son espace intrinsèque fait quasiment le triple de celui de la moitié droite). De plus, les diagonales ne se rejoignent pas, ce qui laisse penser que cette enfant n'a pas tout à fait intégré l'aspect entier et continu de certains éléments. Cela explique qu'elle les trace en deux fois : elle ne les perçoit pas en continu. Le nombre de hachures aux deux endroits de la figure sont erronés. Le sujet a visiblement bien perçu la globalité de l'armature mais a négligé certaines relations entre les détails intérieurs essentiellement.

- EN MEMOIRE

M.D a associé le modèle à une maison et cela explique qu'elle effectue la figure à la verticale, d'après le modèle interne qu'elle s'est choisi. Elle commence par le triangle latéral et le losange avant d'effectuer la structure rectangulaire. Cela correspond au type 2t. Elle continue ensuite par les détails extérieurs puis intérieurs. Les axes médians manquent et les diagonales sont incomplètes ce qui modifie l'organisation de l'espace intrinsèque de la figure. L'omission du triangle supérieur et du petit rectangle est également à noter. **M.D** a bien identifié et retenu l'enveloppe globale de la figure, y compris ce qui se trouve à l'extérieur de celle-ci. Elle a pu restituer certains éléments intérieurs mais de façon approximative. La figure est plus allongée que la figure initiale.

A.A débute la reproduction de mémoire par le rectangle en le traçant d'un seul tenant : celui-ci appartient donc au type 2s. Beaucoup de détails sont omis autant à l'extérieur (croix gauche, carré, losange) qu'à l'intérieur (axes médians, diagonales). D'autres détails sont erronés dans leur représentation (les triangles), leur orientation ou leur position. Hormis la structure rectangulaire, il n'est absolument pas certain que l'enveloppe globale

ait été si bien intégrée par l'enfant, à en juger par les erreurs portant sur les triangles. Nous pouvons remarquer qu'elle s'est bien rappelé les hachures présentes dans la figure mais les a répétées dans toute la figure pour masquer le vide par ses oublis. La taille, la position et la proportion de la figure reproduite dans l'espace graphique sont identiques à celle effectuée en copie.

M.D exerce une pression normale et suffisante sur le support pour laisser une trace visible de sa figure. Le trait est continu, net mais parfois hésitant et tremblé lors de l'épreuve de copie (essentiellement quand il s'agit de respecter scrupuleusement un point de départ et un point d'arrivée comme le tracé des diagonales avec le centre du rectangle). Le tracé d'**A.A** est assez fin, ce qui rend les tracés de couleur rose difficilement visibles. Ses traits sont continus et nets.

T.S et M.K (11 ans 10 mois)

Les deux garçons ont exécuté leurs deux dessins en format paysage.

- EN COPIE

T.S débute son tracé par l'axe médian vertical pour effectuer la structure et les détails de la moitié droite de la figure (il représente l'ensemble de la figure dans le sens droite-gauche). Cela constitue une copie de type 4m. **M.K** exécute en un seul tracé le rectangle, en progressant de la gauche vers la droite, et le triangle latéral avant d'effectuer les détails. Il s'agit donc d'une copie de type 3s.

Au sujet de la justesse en copie, **T.S** représente tous les détails de la figure, mais certains ont été corrigés suite à des erreurs d'orientation (dans le carré, la demi-diagonale supérieure droite). Nous pouvons relever que les proportions à l'intérieur du rectangle ne sont pas toutes correctes : les deux moitiés du rectangle ne sont pas égales, et le petit rectangle n'est pas représenté en entier car l'espace qui lui est dédié est trop petit. La taille de la figure est quelque peu inférieure, en hauteur, à celle du modèle, mais la reproduction est parfaitement située et proportionnée dans l'espace graphique de la feuille. **M.K** réalise une reproduction très satisfaisante car aucun détail ne manque, tous les éléments sont représentés avec soin, les proportions à l'intérieur de la figure sont globalement toutes correctes, à l'exception de l'axe médian horizontal qui est légèrement trop haut et a pour conséquence de modifier la représentation du petit rectangle. Les espaces intrinsèques et ambiants sur la totalité de la feuille sont respectés. La figure est placée légèrement trop à gauche sur la feuille mais elle est parfaitement centrée du point de vue vertical. Cependant, elle présente une taille globale légèrement inférieure à celle du modèle.

- EN MEMOIRE

T.S privilégie à nouveau la moitié droite du rectangle ce qui nous permet de considérer à nouveau sa reproduction de mémoire selon le type 4m. Nous pouvons d'ores et déjà noter la négligence de certains éléments extérieurs au rectangle (les triangles sont absents, la croix

gauche est incomplète, le trait dans le carré est mal orienté). Cet enfant a clairement identifié la structure rectangulaire en priorité (même si un seul détail manque et un autre est ajouté à l'intérieur de celui-ci). Nous pouvons néanmoins y déceler des erreurs de proportion : les espaces intrinsèques et ambiants n'ont pas été clairement distingués ce qui peut alors fausser les relations entre les divers éléments. L'ensemble de la figure est de petite taille, mais bien centré dans l'espace graphique.

M.K choisit à nouveau d'exécuter d'un seul tenant le rectangle et le triangle latéral, mais cette fois-ci en commençant par ce dernier. Il va d'abord de droite à gauche, mais va ensuite de gauche à droite dans l'exécution des détails. Sa reproduction de mémoire correspond également au type 3s. Nous pouvons distinguer deux détails manquants (la demi-diagonale inférieure gauche, et le trait horizontal au-dessus du petit rectangle). Nous pouvons déceler des erreurs de proportion (les deux moitiés du rectangle sont inégales), de position (les traits verticaux dans le quadrant supérieur droit, dans le triangle latéral, et près de la croix inférieure) et d'orientation (les hachures à gauche). L'enfant a nettement identifié l'armature de la figure mais aussi la plupart des détails. Sa reproduction est quelque peu plus petite que la figure initiale, mais est, contrairement à la copie, parfaitement centrée dans l'espace graphique.

T.S a un tracé continu, net, suffisamment appuyé sur la feuille, parfois trop lors de l'épreuve de copie. Certains traits sont retracés une seconde fois, essentiellement pendant la reproduction de mémoire. **M.K** exécute un tracé également très net et continu, avec très peu d'arrêts-reprises, normalement appuyé sur le papier. Son tracé donne un aspect propre et bien structuré à ses figures.

C.E et L.A (12 ans 3 mois)

Les deux jeunes filles ont privilégié le format paysage pour les deux parties de l'épreuve.

✓ EN COPIE

C.E commence par le carré inférieur avant de tracer le rectangle entier : cela correspond donc à une reproduction de type 2a. Puis, l'élève continue par le triangle latéral et ses détails et s'attèle ensuite aux détails. **L.A** effectue la reproduction en commençant par la croix gauche puis elle effectue le contour de la structure en ne dissociant pas le rectangle du triangle latéral, mais en s'arrêtant pour effectuer les détails (triangle supérieur, losange) : il s'agit donc d'une figure de type 3f.

Concernant l'exactitude de la figure copiée, **C.E** n'oublie aucun détail. L'ensemble de la structure est bien restitué. Tous les éléments sont correctement en lien les uns avec les autres, et tout est parfaitement proportionné dans l'espace intrinsèque de la figure. Seules la taille et la proportion de la figure dans l'espace graphique sont trop imposantes par rapport au modèle. **L.A** nous présente une reproduction dans laquelle tous les éléments attendus

figurent. Nous pouvons observer quelques erreurs de proportion dans l'espace intrinsèque de la figure ce qui peut causer de légers écarts de position (les diagonales ne se croisent pas au centre, l'axe médian horizontal ne passe pas par le milieu du rectangle). De plus, nous pouvons signaler que le rectangle n'est pas correctement restitué puisque le côté droit ne touche pas les côtés supérieurs et inférieurs. La figure est représentée plus grande que le modèle et occupe prioritairement la moitié inférieure de l'espace graphique. L'espace de la figure envahit et modifie l'espace ambiant.

✓ EN MEMOIRE

C.E choisit une nouvelle fois de commencer par le carré inférieur avant d'exécuter le rectangle ce qui définit encore sa reproduction selon le type 2a. Peu de choses font défaut : le triangle supérieur et une diagonale dans le petit rectangle manquent, la croix gauche est incomplète et la diagonale inférieure droite comporte une hachure de trop. Néanmoins, cette reproduction est bien structurée et organisée. Les proportions sont globalement respectées dans l'espace intrinsèque de la figure, même si celle-ci apparaît plus grande et plus étalée sur la longueur dans l'espace graphique. La jeune fille privilégie, comme en copie, la moitié inférieure de la feuille.

L.A débute sa reproduction par la croix gauche puis continue par la réalisation du rectangle, en s'arrêtant pour effectuer le triangle supérieur. Les côtés droit et gauche sont chacun faits en deux fois. Cette figure appartient au type 3f. Peu de détails manquent (le triangle latéral avec le losange, les hachures sur la demi-diagonale inférieure droite), certains sont erronés : le triangle supérieur n'est pas assez grand, la croix inférieure est incomplète, les diagonales ne se croisent pas au centre. Certaines de ces maladresses sont issues de mauvaises proportions : les moitiés du rectangle sont inégales.

Au cours des deux épreuves, le tracé de **C.E** est net, sans arrêts, exercé avec une pression satisfaisante. Un seul trait, lors de l'épreuve de mémoire, a dû être corrigé. Le tracé de **L.A** est également exercé avec une pression normale, parfois légèrement plus appuyé. Nous pouvons observer plusieurs arrêts-reprises ou de traits retracés, des jonctions légèrement maladroites ainsi que des dépassements.

Ces observations nous permettent déjà d'établir une petite synthèse des résultats obtenus par les deux populations:

- ✓ une prédominance des types 2 (surtout en mémoire) et 3 pour les enfants normaux et des types 3 et 4 pour les enfants dysphasiques.
- ✓ nous pouvons également noter que le type 1 (le plus mature) n'a jamais été observé dans la population dysphasique alors qu'il l'a été à trois reprises chez les enfants normaux, et que

le type 7 (le plus altéré) n'a jamais été observé dans la population témoin alors qu'il l'a été à cinq reprises chez les enfants dysphasiques. Par ailleurs, devant les dessins des enfants, nous avons pu constater que la reproduction de mémoire n'était jamais complète. Plutôt que de la coter d'office d'après le type 7, nous avons choisi de coter chaque figure comme si elle était complète, dans la mesure où la figure est reconnaissable, où la structure rectangulaire est identifiable. Le type 7 n'est donc réellement attribué qu'aux figures n'étant pas assez reconnaissables comme reproductions de la figure de Rey (dans lesquelles ne figure pas nettement le rectangle par exemple) ;

Voici un tableau récapitulatif des types obtenus, par chaque enfant, lors de la copie et de la reproduction de mémoire :

AGE	DYSPHASIQUES			NON DYSPHASIQUES		
	ENFANT	COPIE	MEMOIRE	ENFANT	COPIE	MEMOIRE
7 ANS	L.N	4d	7e	L.R	2c	3s
	N.H	3f	3s	A.S	2a	5
	L.S	4d	4m	M.O	3f	2s
8 ANS	P.A	7i	4d	L.I	3p	2c
	A.E	3f	3s	S.E	3p	3p
	M.A	2c	3s	P.M	4m	3f
9 ANS	N.N	3f	3f	H.O	1	1
	L.U	3p	3f	K.M	3f	2c
10 ANS	A.D	3f	5	S.N	2c	1
	M.E	4q	7d	E.N	2c	2c
	A.X	2s	2s	P.E	2c	2s
	L.O	4d	4e	Y.N	3f	2c
	M.N	4q	7i	N.E	4d	2c
	J.E	4d	7e	C.A	3f	3f
11 ANS	L.C	2t	2t	A.N	4d	4m
	C.R	3p	3f	D.N	4q	4q
	A.A	3f	2s	M.D	3s	2t
12 ANS	M.K	3s	3s	T.S	4m	4m
	L.A	3f	3f	C.E	2a	2a

- ✓ Voici un tableau récapitulatif des temps des épreuves de copie et de reproduction de mémoire de la Figure de Rey et des nombres de recours visuels au modèle au cours de la copie :

DYSPHASIQUES				NON DYSPHASIQUES			
ENFANT	COPIE		MEMOIRE	ENFANT	COPIE		MEMOIRE
	temps (min)	regarde le modèle	temps (min)		temps (min)	regarde le modèle	temps (min)
L.N	7'12	79	5'06	L.R	5'52	68	3'12
N.H	4'30	56	3'26	A.S	8'08	63	3'58
L.S	7'43	82	5'28	M.O	6	93	2'15
P.A	3'27	53	3'08	L.I	3'36	76	1'28
A.E	6'29	87	3'46	S.E	4'02	65	2'24
M.A	5'53	68	2'04	P.M	2'16	48	1'58
N.N	4'59	61	3'14	H.O	2'39	58	2'35
L.U	6'03	74	10	K.M	4'39	62	2'18
A.D	3'54	79	3	S.N	3'53	57	3'11
M.E	8'22	64	2'11	E.N	5'31	82	2'47
A.X	3'13	57	4'43	P.E	3'46	53	3'49
L.O	6'43	63	5'54	Y.N	7'06	92	3'45
M.N	6'05	67	4'20	N.E	4'50	58	2'51
J.E	10'30	93	4'28	C.A	4'02	57	2'58
L.C	5'05	93	3'17	A.N	4'59	74	3'26
C.R	3'26	82	3'27	D.N	4'09	66	3'34
A.A	4'05	62	2'38	M.D	4'13	55	2'49
M.K	5'05	79	3'45	T.S	3'26	52	2'43
L.A	3'58	53	2'50	C.E	3'15	47	3'35

- ✓ A la vue du tableau, nous pouvons d'ores et déjà remarquer que la majorité des enfants, dans les deux populations étudiées, utilise davantage de temps pour la copie de la figure

que pour sa reproduction de mémoire (seuls deux élèves de Saint-Isidore et deux patients dysphasiques ont pris plus de temps pour la seconde épreuve).

- ✓ De plus, concernant le temps de chacune des deux épreuves, il apparaît nettement que les sujets dysphasiques en utilisent davantage que les élèves normaux : en effet, treize d'entre eux ont été moins rapides pour la copie et douze l'ont été pour la reproduction de mémoire (huit enfants dysphasiques font partie des deux cas).
- ✓ Nous nous sommes intéressée, concernant l'épreuve de copie, au nombre de fois où les enfants regardent le modèle : il en ressort que les enfants dysphasiques regardent en moyenne soixante-et-onze fois le modèle (dix l'ont regardé moins souvent, neuf plus souvent) contre soixante-quatre fois pour les enfants normaux (onze ont regardé moins souvent). Nous avons cherché également une éventuelle corrélation entre le temps de la copie et le nombre de fois où l'enfant regarde le modèle : parmi les treize patients dysphasiques ayant mis plus de temps pour exécuter l'épreuve, onze d'entre eux ont davantage regardé le modèle que les enfants témoins.
- ✓ Nous pouvons voir également, d'après le tableau, que l'âge ne semble pas avoir d'influence sur le temps pris pour les réalisations des figures ni sur le degré de maturité, et cela dans les deux populations. Les temps et les types observés semblent donc constituer des critères de variance interindividuelle.
- ✓ Pour ce qui est de l'orientation de la feuille, le format initial du modèle a été choisi pour les deux parties de l'épreuve par dix-huit enfants de chaque population. Le sens portrait aurait peut être modifier leur perception et représentation de la figure.

4. LE TEST DE LA DAME DE FAY

Concernant le test de la Dame de Fay, nous avons choisi de changer quelque peu la notation prévue par l'auteur. En effet, devant les différents dessins obtenus par la population témoin et la population des dysphasiques, nous avons jugé que la cotation originale ne leur correspondait pas :

- ✓ Pour le personnage féminin, nous avons décidé d'accorder 1 point pour la présence d'une chevelure féminine (en tout cas des cheveux plus longs que pour un homme) car ce critère de féminité est nettement plus représenté. Ainsi, la présence d'une jupe ou d'une robe se verra attribuer $\frac{1}{2}$ point. Enfin, nous avons pu constater qu'aucun enfant n'a pu ajouter quatre détails minimum aux deux principaux : cela nous amène alors à coter $\frac{1}{4}$ de point par élément ajouté sans prendre en compte le nombre d'ajouts.
- ✓ A propos du dynamisme du personnage, nous avons pu constater que deux enfants l'ont représenté par des flèches, indiquant le mouvement du personnage : nous avons alors choisi de les coter $\frac{1}{4}$ de point pour avoir eu l'intention de représenter tout de même le fait que le

personnage se promène. Nous attribuons la même cotation pour l'enfant dysphasique qui a dessiné trois fois la dame pour signaler son mouvement.

- ✓ Concernant la représentation de la pluie, nous avons choisi d'attribuer $\frac{1}{4}$ de point pour la présence de gouttes car nous avons pu remarquer que certains enfants ont choisi cette symbolisation.
- ✓ Enfin, au sujet de la protection contre la pluie, nous avons décidé d'attribuer $\frac{1}{4}$ de point supplémentaire à la présence du parapluie quand il était bien placé (au dessus de la tête), car certains enfants avaient pensé à le représenter mais pas exactement où il le fallait, et $\frac{1}{4}$ de point supplémentaire s'il était assez grand pour couvrir le personnage (ce n'était pas le cas pour tous les dessins).

Nous allons tout d'abord nous intéresser aux nombreuses productions recueillies par les couples d'enfants (non dysphasique-dysphasique) :

L.R et L.N (7 ans 5 mois)

Les deux enfants privilégient le format paysage pour cette épreuve.

L.R écrit la phrase dictée tout en haut de la feuille, en commençant bien tout à gauche de celle-ci. Nous pouvons remarquer que l'enfant utilise correctement l'écriture cursive : chaque lettre est tracée en un seul tenant, sans arrêts ni hésitations, et est bien reliée à celles qui l'entourent. Les espaces entre les mots sont suffisants. L'écriture respecte une taille normale, la phrase mesurant environ un centimètre et deux millimètres de hauteur et douze centimètres et demi de longueur n'envahit donc pas trop l'espace de la feuille. D'autre part, l'ensemble de la phrase n'apparaît pas tout à fait rectiligne.

Concernant le dessin, l'enfant utilise le reste de l'espace graphique : il effectue le sol, le personnage féminin puis les nuages et la pluie. Les éléments dessinés sont effectués de manière plus imposante que la phrase écrite. Les 5 critères sont représentés ainsi :

- _ le personnage féminin : des cheveux et une robe
- _ se promène : des flèches pour indiquer le mouvement
- _ le paysage : un trait pour représenter le sol
- _ la pluie : des nuages et des traits fins verticaux
- _ la protection contre la pluie : un parapluie, mal situé et trop petit.

Le tracé comporte quelques jonctions maladroites.

L.N recopie la phrase présentée en modèle. L'écriture de l'enfant est assez grande, ce qui lui fait utiliser toute la longueur de la feuille et environ deux centimètres de hauteur. Cependant le tracé de la phrase n'est pas rectiligne, et la totalité de l'espace utilisé par cette phrase représente environ un sixième de l'espace graphique. Les lettres sont bien reliées les unes aux autres, mais on peut constater quelques arrêts dans les tracés (pour regarder le modèle).

Pour le dessin, l'enfant n'utilise que très peu d'espace pour les éléments à représenter : trois critères sur cinq ne sont pas restitués, à savoir le dynamisme du personnage, le paysage et la protection contre la pluie. Il effectue le personnage (environ quatre centimètres seulement) puis la pluie :

_ le personnage féminin : des cheveux (sous forme de gribouillis)

_ la pluie : sept petits traits verticaux

Le tracé est suffisamment appuyé et net.

A.S et N.H (7 ans 5 mois)

Les deux garçons choisissent le format paysage pour le dessin.

A.S écrit la phrase à six centimètres du bord de la feuille dans le sens horizontal et à cinq centimètres du bord dans le sens vertical : cela entrave l'espace ambiant et l'espace pour le dessin à exécuter après. L'écriture est de taille normale, les lettres sont dans l'ensemble bien liées, même si deux reprises sont nécessaires. Les mots sont correctement séparés, l'ensemble mesurant environ quatorze centimètres sur l'espace graphique. Deux critères ne sont pas présents : la protection contre la pluie et le dynamisme du personnage. Les autres sont représentés ainsi :

_ le personnage féminin : la robe et les cheveux (l'ensemble mesure à peine deux centimètres et demi)

_ le paysage : la route effectuée en deux dimensions

_ la pluie : des stries dans le sens vertical, éparpillées autour du personnage, et un nuage

Le garçon débute par le personnage, le sol puis le nuage et la pluie. Le dessin est centré dans l'espace graphique mais son espace intrinsèque est assez réduit.

Le tracé comporte des arrêts-reprises.

N.H recopie la phrase sur les trois quarts de la longueur de la feuille (environ vingt-deux centimètres), à environ quatre centimètres au bord supérieur de la feuille. L'écriture est hésitante au niveau de la direction du tracé mais aussi sur l'exécution de chacune des lettres : nous pouvons effectivement observer plusieurs arrêts-reprises mais aussi une oscillation de la phrase dans l'espace graphique. La taille des lettres est légèrement trop grande. L'espace entre les mots est bien respecté.

Concernant le dessin, trois éléments sur cinq ne sont pas représentés. L'enfant parvient néanmoins à utiliser le reste de la feuille et commence par le personnage (à peine cinq centimètres et demi) et continue par les nuages et la pluie :

_ le personnage féminin : des cheveux

_ la pluie : des nuages et des traits, tracés avec rapidité.

Le trait est continu et continu pour la copie de la phrase, mais plus vif et impulsif pour le dessin (essentiellement pour la pluie) ;

M.O et L.S (7 ans 7 mois)

Le format paysage est choisi par les deux garçons.

M.O écrit la phrase en respectant une lignée rectiligne. Il la commence tout à gauche, à environ deux centimètres du bord supérieur de la feuille. L'ensemble mesure environ dix-sept centimètres, les mots y sont bien distingués. Les lettres sont bien formées, tracées en un seul tenant, correctement reliées entre elles, et sont de taille normale et homogène.

L'enfant commence le dessin par le personnage (mesurant à peine quatre centimètres) puis le paysage et la pluie : l'ensemble occupe essentiellement la moitié inférieure de l'espace graphique.

Parmi les cinq critères, seul le dynamisme du personnage n'est pas indiqué :

- _ le personnage féminin : les cheveux
- _ le paysage : une route en deux dimensions et une maison
- _ la pluie : des stries verticales, au dessus du personnage
- _ la protection contre la pluie : un parapluie, assez grand et bien situé

Le tracé, dans le dessin, comporte quelques arrêts-reprises, des jonctions maladroites, qui contrastent avec la remarquable continuité du geste graphique durant l'écriture

L.S recopie la phrase mais des lettres sont maladroitement réalisées et d'autres sont omises. L'écriture est trop grande et non rectiligne : la hauteur des lettres varie entre un et trois centimètres (lettres comportant des jambes ou barres), l'ensemble de la phrase occupe toute la longueur de la feuille et presque cinq centimètres à partir du bord supérieur de la feuille. L'espace entre les mots est néanmoins bien respecté, mais l'enfant ne semble pas avoir anticipé la taille de sa production ce qui l'amène à effectuer des lettres davantage serrées les unes des autres à la fin de la phrase. Il reste donc environ trois quarts de l'espace graphique pour exécuter le dessin. Seul le paysage est manquant. Le garçon trace en priorité le personnage avec son parapluie, puis la pluie.

- _ le personnage féminin : les cheveux (elle mesure environ six centimètres)
- _ se promène : la dame est réalisée de profil
- _ la pluie : petits traits courbés tout en haut de l'espace dédié au dessin
- _ la protection contre la pluie : le parapluie, mais il est trop petit et mal situé

Le tracé est net, appuyé mais quelques traits sont parfois retracés lors de la copie de la phrase.

L'espace est peu investi par l'enfant pour le dessin, essentiellement à cause de l'absence de paysage.

L.I et P.A (8 ans 3 mois)

Les deux filles optent pour le format paysage pour cette épreuve.

L.I écrit la phrase dans les trois quarts de la longueur de la feuille (soit environ vingt-deux centimètres), à environ trois centimètres du bord supérieur de la feuille. L'écriture de cette phrase est de taille assez grande et occupe environ un cinquième de l'espace graphique. Le tracé est net,

propre, continu, et ne comportant qu'une reprise. Cependant il n'est pas entièrement rectiligne. Les lettres sont bien reliées entre elles et les espaces entre les mots sont bien respectés.

A propos du dessin, elle commence par le personnage et la pluie. Seul le dynamisme du personnage est omis :

- _ le personnage féminin : les cheveux
- _ le paysage : un trait pour indiquer le sol
- _ la pluie : des traits courbés tout autour du personnage
- _ la protection contre la pluie : le parapluie, assez grand, mais mal situé

L'enfant utilise environ une moitié de l'espace ambiant pour effectuer le dessin. Le tracé est toujours net et continu, mais impulsif dans l'exécution des cheveux et de la pluie.

P.A commence la phrase tout près du bord gauche de la feuille, à environ deux centimètres du bord supérieur. Elle respecte l'espace entre les mots (hormis « sepeme » pour « se promène »), forme et relie correctement ses lettres (même si beaucoup sont omises et que la phrase n'est pas totalement restituée). L'ensemble de la phrase mesure environ vingt-quatre centimètres mais n'est pas totalement droit. Le tracé est net mais comporte quelques arrêts-reprises.

Concernant le dessin, elle débute par le personnage puis continue avec la pluie et les nuages.

Deux critères sont omis :

- _ le personnage féminin : les cheveux et la jupe
- _ la pluie : sept traits verticaux, appuyés, juste au dessus du personnage
- _ la protection contre la pluie : un parapluie, bien situé mais un peu petit. Sa représentation n'est toutefois par tout à fait exacte mais P.A l'a énoncé lors de son discours.

Le tracé comporte de nombreux arrêts et gribouillis. Cela donne un aspect déstructuré à l'ensemble du dessin. Celui-ci occupe très peu d'espace, à peine dix centimètres de hauteur.

S.E et A.E (8 ans 5 mois)

S.E opte pour le format portrait pour cette épreuve. Elle écrit la phrase tout en haut de la feuille, en commençant bien à gauche. La phrase est parfaitement rectiligne, et occupe environ dix-sept centimètres de longueur et à peine un centimètre et demi de hauteur : l'écriture est donc de taille respectable pour l'utilisation de l'espace graphique. L'espace entre les mots est correct, les lettres sont bien formées mais le tracé comporte quelques arrêts et hésitations ce qui amène des erreurs de liaison entre certaines lettres. Prenant peu de place dans l'espace graphique, la phrase permet la réalisation d'un dessin de plus grande envergure. Elle choisit de commencer par le personnage, puis de continuer par la pluie et la route. Au sujet des critères étudiés, seul le dynamisme du personnage n'est pas représenté :

- _ le personnage féminin : les cheveux, les nœuds, la robe, le maquillage
- _ se promène : la route en deux dimensions
- _ la pluie : les gouttes et le nuage

_ la protection contre la pluie : le parapluie, mais trop petit et mal situé

Le tracé est net, suffisamment appuyé, continu et comporte peu de reprises.

A.E opte pour le format paysage. Elle commence la phrase dans le coin supérieur gauche, à environ un centimètre des deux bords (gauche et supérieur) de la feuille. L'écriture de la phrase n'est pas trop grande, les espaces entre les mots sont bien respectés, les lettres sont globalement bien formées mais nous pouvons remarquer plusieurs arrêts-reprises et des erreurs de liaison dans leur tracé. L'ensemble est assez droit et n'occupe pas trop l'espace de la feuille.

Pour l'exécution du dessin, l'enfant occupe tout le reste de l'espace ambiant et commence par effectuer la route, le personnage puis les nuages et la pluie. Parmi les 5 critères, seule la protection contre la pluie manque :

_ le personnage féminin : les cheveux

_ se promène : les pieds sont clairement de profil

_ le paysage : une route en deux dimensions

_ la pluie : des nuages, et des stries verticales dirigées dans un même sens dans tout l'espace

Le tracé des premiers éléments est net, continu, mais devient vif et impulsif pour l'exécution des nuages et de la pluie, ce qui contraste avec les premiers éléments mais aussi avec l'écriture de la phrase.

P.M et M.A (8 ans 5 mois)

P.M choisit le format paysage pour ce dessin. Elle commence l'écriture de la phrase dans l'angle supérieur gauche à environ deux centimètres des bords de la feuille formant cet angle. L'écriture est de taille normale (environ un centimètre de hauteur), pas entièrement rectiligne (la phrase progresse en descendant légèrement). Les espaces entre les mots sont corrects mais pas tous identiques. Les lettres sont bien formées mais certaines sont reprises. L'ensemble de la consigne mesure environ quatorze centimètres, ce qui laisse assez de place pour effectuer le dessin. Le tracé de cette phrase est effectué avec une pression suffisante. Il est net et propre.

Concernant le dessin, il occupe environ deux tiers de l'espace ambiant laissé à disposition. L'enfant choisit de réaliser en priorité le personnage, puis la pluie. Deux critères sont absents de son dessin :

_ le personnage féminin : les cheveux, la robe, le maquillage

_ la pluie : les gouttes et la flaque

_ la protection contre la pluie : un parapluie, bien situé mais trop petit

Le tracé de chaque élément est effectué en un seul tenant, de façon nette : il n'y a donc pas d'arrêts-reprises. Cependant, quelques jonctions sont maladroites ou incomplètes.

M.A opte pour le format portrait pour cette épreuve. Elle commence la phrase dans l'angle supérieur gauche, à environ deux centimètres du coin de la feuille. L'écriture est trop grande mais surtout trop large : la phrase est donc écrite sur deux lignes ce qui occupe environ un quart de

l'espace graphique. Les mots sont bien espacés et les lettres bien formées, sans rectifications, d'un tracé net, soigné et continu. On n'observe aucune hésitation ou reprise.

Concernant le dessin, il occupe les trois quarts restants de l'espace graphique. Le sujet exécute le sol, le personnage avant de tracer la pluie avec les nuages puis la maison.

Parmi les cinq éléments, deux manquent :

- _ le personnage féminin : il n'est pas complet car aucun indice de féminité n'est représenté
- _ le paysage : un trait pour le sol et une maison
- _ la pluie : des nuages et des stries verticales dans le fond
- _ la protection contre la pluie : un parapluie, bien situé, assez grand, mais hélas non tenu à la main.

Le tracé est moins soigné, plus impulsif et comporte de nombreuses jonctions maladroites pour cette partie de l'épreuve : cela contraste avec l'écriture de la phrase.

H.O et N.N (9 ans 7 mois)

Les deux enfants choisissent le format paysage pour ce dessin.

H.O écrit la phrase légèrement au dessus de l'axe médian horizontal, à sept centimètres du bord latéral gauche. Cela ne laisse d'office que peu d'espace pour effectuer le dessin dans le deuxième temps de l'épreuve. L'ensemble de la phrase, écrite en script (contrairement aux cas étudiés jusqu'ici qui l'ont écrite en écriture cursive), mesure dix-sept centimètres et n'est pas droite puisqu'elle monte en fin d'écriture. Les mots sont cependant bien espacés. Mais compte tenu du choix de typographie, les lettres ne sont pas reliées les unes aux autres. Cependant, l'écriture est de bonne taille et homogène sur l'ensemble de la phrase.

A propos du dessin, l'enfant a d'abord tracé le personnage avant l'ensemble du paysage et de la pluie. Tous les critères recherchés sont ici représentés :

- _ le personnage féminin : les cheveux, la robe, les talons. Mais le personnage ne mesure que deux centimètres et demi sur l'espace ambiant.
- _ se promène : le personnage a les pieds de profil, ce qui indique un mouvement
- _ un paysage : une maison (ces deux éléments sont bien proportionnés l'un par rapport à l'autre)
- _ la pluie : de nombreux nuages et des stries verticales dessinées sur l'ensemble de l'espace .
- _ la protection contre la pluie : le parapluie, assez grand mais mal situé

L'ensemble des deux étapes de cette épreuve occupe environ la moitié de l'espace graphique : l'enfant n'a pas anticipé sur le dessin au moment d'écrire sa phrase.

Pour la phrase et le dessin, le tracé est net, continu, sans reprises, mais nous pouvons remarquer que la pluie est représentée avec moins de soin et plus de vivacité dans le geste.

N.N commence l'écriture de la phrase dans l'angle supérieur gauche. L'écriture est assez petite, les mots sont bien distingués mais les lettres sont assez rapprochées ce qui explique que sa phrase ne mesure que treize centimètres. N'étant pas sûr de l'orthographe, il demande à la fin à voir le

modèle et se corrige. Les lettres sont globalement bien reliées, tracées en continu, avec un appui assez ferme sur la feuille (d'autant plus pour les corrections). L'ensemble de la phrase est assez droit, suivant le bord supérieur de la feuille. Le peu d'espace utilisé pour la consigne laisse une grande disponibilité sur le support pour l'exécution du dessin.

Concernant le dessin, il exécute en priorité le sol, le personnage situé à gauche, puis l'ensemble du paysage avec la pluie. Seul le critère de protection est omis :

- _ le personnage féminin : les cheveux
- _ se promène : il effectue deux copies de son premier personnage pour montrer le mouvement du personnage
- _ un paysage : un trait pour signaler la route et un supermarché
- _ la pluie : des nuages et un ensemble de traits verticaux juste en dessous pour représenter la pluie

Le tracé demeure bien appuyé sur le papier. Les traits sont nets, mais certains comportent des arrêts-reprises ou mauvais raccords. Par ailleurs, nous pouvons noter l'inexactitude des proportions entre les éléments (les personnages et le supermarché) et le fait que l'emplacement soit inapproprié pour deux des personnages sur la route.

K.M et L.U (9 ans 7 mois)

Les deux fillettes ont opté pour le format paysage.

K.M écrit la consigne vers le centre de l'axe horizontal, tout en haut de la feuille : elle suit donc le haut de la feuille et suit un axe rectiligne. Elle l'écrit en script, mais certaines lettres sont écrites selon l'écriture cursive. L'écriture est de taille normale, les mots sont correctement espacés, mais les lettres sont rapprochées et peu larges ce qui amène la mesure de la phrase à dix centimètres. Elle occupe donc peu l'espace graphique. Le tracé des lettres est net, propre, et ne laisse apparaître aucune hésitation ou pause. Elle commence par effectuer la pluie vers le haut de l'espace graphique, puis trace le personnage avant de finir le tracé de la pluie. Trois éléments sont présents :

- _ le personnage féminin : les cheveux, le maquillage
- _ le paysage : un trait pour signaler le sol
- _ la pluie : des stries verticales et régulières dans tout l'espace graphique

Le tracé lors du dessin montre davantage d'hésitations : il semble esquissé pour le tracé du personnage et plus impulsif pour la pluie. Cela contraste avec l'écriture soignée de la phrase.

L.U recopie la consigne à cinq centimètres du bord supérieur de la feuille et à deux centimètres du bord latéral gauche. L'écriture est de taille normale, les mots sont correctement séparés, les lettres sont bien formées et reliées entre elles mais nous pouvons remarquer plusieurs arrêts-reprises, dus aux allers-retours visuels vers la consigne. L'ensemble de la phrase mesure quatorze centimètres, et est effectué d'un tracé suffisamment appuyé et rectiligne.

Pour l'exécution du dessin, la patiente choisit de commencer par le personnage puis par le paysage et par la pluie. Trois éléments sont représentés :

- _ le personnage féminin : les cheveux, la robe, les talons
- _ le paysage : la route en deux dimensions
- _ la pluie : traits courbés dans un même sens dans le fond du dessin.

Le trait, lors de ce dessin, est fortement marqué par des appuis exagérés lors de coloriages, une impulsivité pour l'exécution de la pluie ce qui donne un aspect imprécis, déstructuré et griffonné à cette production graphique.

Dans l'ensemble, cette enfant investit peu l'espace graphique (occupé pour environ quarante pour cent).

S.N et A.D (10 ans 2 mois)

Les deux filles ont privilégié le format paysage.

S.N commence sa phrase dans le coin supérieur gauche en suivant l'axe du bord supérieur de la feuille. Néanmoins, la phrase n'est pas tout à fait droite. Elle utilise l'écriture en script : les lettres sont assez larges et hautes, ne sont pas trop rapprochées et les mots sont bien séparés. Ces éléments amènent la longueur de la phrase à quinze centimètres et demi, ce qui laisse un grand espace pour effectuer le dessin par la suite. Le tracé de cette consigne est net et ne comporte aucune hésitation.

Le dessin contient trois éléments sur cinq :

- _ le personnage féminin : les cheveux, les bijoux, le sac
- _ se promène : les pieds sont représentés de profil
- _ la protection contre la pluie : un parapluie, assez grand et bien situé

Le tracé lors du dessin est globalement identique à celui de la consigne, hormis le griffonnage pour les cheveux. L'ensemble du dessin ne fait que onze centimètres : l'espace graphique est donc peu investi par l'enfant.

A.D suit le bord supérieur de la feuille pour écrire la consigne, en commençant bien au coin supérieur gauche. Cependant l'ensemble de la phrase n'est pas tout à fait droit. Les lettres et les mots sont bien étalés dans l'espace ce qui amène la longueur de la phrase à vingt centimètres. Cela laisse suffisamment de place disponible pour le dessin. Elle est assez droite et tracée d'un trait peu appuyé sur le support, et comportant quelques reprises. Les lettres sont un peu hautes, mais l'ensemble de l'écriture est de taille normale.

Concernant le dessin, le sujet effectue d'abord la route avant de poursuivre avec le personnage et la pluie. Un seul élément manque dans le dessin :

- _ le personnage féminin : la robe (en transparence)
- _ le paysage : un trait pour représenter la route

_ la pluie : des stries verticales tracées finement, à peine esquissées sur le papier, présentes dans tout le fond du dessin

_ la protection contre la pluie : le parapluie, mais trop petit et mal situé

Le tracé lors du dessin est encore plus discret que lors de l'écriture de la consigne : la pluie est à peine visible mais est exécutée de façon néanmoins vive et désorganisée dans le geste graphique. L'enfant occupe bien l'ensemble de l'espace, mais essentiellement avec la représentation de la pluie car le personnage ne mesure que trois centimètres et demi.

E.N et M.E (10 ans 3 mois)

E.N privilégie le format paysage pour cette épreuve. Il exécute la phrase en deux temps : « une dame se promène » puis « il pleut » en dessous. La consigne est écrite dans le coin supérieur gauche. Les lettres sont bien formées, les mots sont bien séparés, mais nous pouvons remarquer quelques arrêts-reprises. Le tracé est néanmoins net, exécuté avec une pression suffisante sur le papier. L'ensemble de la consigne est effectué dans une taille normale, respecte un tracé rectiligne, ce qui laisse une grande disponibilité dans l'espace graphique pour le dessin.

Pour le dessin, l'enfant commence d'abord par le personnage puis continue avec la pluie. Trois éléments sont présents :

_ le personnage féminin : les cheveux

_ se promène : les pieds sont de profil

_ la pluie : des nuages et des traits verticaux et réguliers dans le fond du dessin

Le tracé est griffonné et plus fin que lors de l'écriture de la consigne. Nous pouvons observer néanmoins quelques mauvaises jonctions et quelques hésitations.

M.E a préféré le format portrait. Il copie la phrase dans le coin supérieur gauche de façon correcte, tente de suivre l'axe du bord supérieur de la feuille mais cependant la consigne n'est pas rectiligne. L'écriture est de taille correcte, les mots sont bien espacés, les lettres sont assez rapprochées ce qui amène la longueur de la phrase à dix centimètres. Les lettres sont bien reliées mais nous notons néanmoins quelques arrêts et hésitations. L'espace occupé par la phrase est minime par rapport la totalité de la feuille. Le tracé est exercé de façon nette et avec une pression suffisante sur le papier.

Concernant le dessin, l'enfant effectue le personnage puis le parapluie. Il tourne beaucoup le sens de la feuille lors de cette partie de l'épreuve. Nous pouvons observer la présence de deux éléments sur cinq :

_ le personnage féminin : les cheveux

_ la protection contre la pluie : le parapluie, mais pas assez grand ni bien situé.

Le dessin est assez pauvre au sujet des éléments à représenter : même la pluie, élément clairement explicité dans la consigne, est omise. Le tracé est griffonné, effectué par petits arrêts.

L'enfant a lui-même corrigé à la position du bras pour la préhension du parapluie.

Nous pouvons noter quelques erreurs de proportion. L'espace graphique est finalement assez peu investi par le patient.

P.E et A.X (10 ans 4 mois)

Les deux garçons ont choisi le format paysage.

P.E commence la phrase à trois centimètres du bord latéral gauche et la continue en suivant le bord supérieur de la feuille ce qui crée un ensemble rectiligne. L'écriture est de taille normale, les mots sont bien espacés, les lettres sont bien formées, bien reliées, assez larges et cela amène la longueur de la phrase à dix-sept centimètres. Le tracé est de pression suffisante, net, continu et ne comporte aucune reprise ou rectification.

Au sujet de l'exécution du dessin, il commence par le personnage, la pluie et le reste du paysage.

Trois détails sur cinq sont représentés :

- _ le personnage féminin : les cheveux
- _ le paysage : le supermarché
- _ la pluie : des traits verticaux situés tout en haut du dessin, des éclairs et des flaques

Le tracé est globalement semblable à celui de la consigne, mais nous pouvons noter deux jonctions maladroites. L'enfant occupe une grande partie de l'espace graphique.

A.X écrit la consigne à partir du bord gauche de la feuille, à deux centimètres environ du bord supérieur. Les mots sont bien espacés, les lettres bien formées et assez élargies et l'ensemble de la consigne est rectiligne. Cela amène la longueur de la phrase à vingt-et-un centimètres. L'enfant utilise bien l'espace supérieur pour étaler cette consigne. Cela laisse néanmoins suffisamment de place pour le dessin. La taille de l'écriture est assez grande. Le tracé est effectué avec une bonne pression sur le support, une nette continuité et sans hésitations.

Concernant le dessin, le garçon effectue en priorité le sol, le personnage puis exécute ensuite la pluie et le reste du paysage. Seule la protection contre la pluie est omise, sont donc présents :

- _ le personnage féminin : les cheveux, le sac
- _ se promène : le personnage est effectué de profil
- _ le paysage : un trait pour représenter le sol, des fleurs
- _ la pluie : des nuages, des stries verticales comblant l'ensemble de l'espace entre les nuages et le sol.

Le tracé est d'abord effectué avec soin, en continuité, mais devient plus désorganisé et vif quand l'enfant commence à faire les fleurs et la pluie.

L'ensemble de la feuille est utilisé dans l'épreuve.

Y.N et L.O (10 ans 5 mois)

Y.N choisit le format paysage pour son dessin.

Il effectue la consigne dans le haut de la feuille, en commençant près du bord gauche de la feuille, à environ deux centimètres du bord supérieur. Cette consigne respecte un axe bien droit, mesure environ dix-sept centimètres. Les mots sont bien espacés, les lettres bien formées et distinguées. Le tracé est net, légèrement appuyé sur le papier, mais sans hésitations. L'écriture de la phrase est de taille normale, occupe un bon espace, sans négliger l'espace ambiant pour le dessin à venir.

L'enfant commence son dessin par le personnage puis exécute ensuite les nuages et la pluie. Deux éléments sur cinq sont représentés :

- _ le personnage féminin : la féminité du personnage représentée n'est pas présente
- _ la pluie : les nuages et les traits verticaux dans le fond, présents sur deux tiers de l'espace dédié au dessin
- _ la protection contre la pluie : un chapeau

Le tracé est assez appuyé pour l'exécution du personnage : nous pouvons y retrouver des traits retracés, des arrêts-reprises. Il est nettement plus soigné, net pour les autres détails du dessin.

L.O préfère le format portrait pour son dessin. La phrase est écrite tout en haut de la feuille, de façon rectiligne car elle suit parfaitement le bord supérieur. L'espace entre les mots est parfois insuffisant. Les lettres sont bien reliées les unes aux autres mais ne sont pas toutes bien formées : certaines paraissent négligées, sont de taille inférieure aux autres. L'ensemble de la consigne est de taille normale, mesure quatorze centimètres sur l'espace graphique, ce qui laisse un espace ambiant suffisant pour exécuter le dessin par la suite. Le tracé utilisé est suffisamment appuyé, parfois hésitant sur la forme des lettres, et nous pouvons noter une reprise.

Pour le dessin, le sujet choisit de faire tout d'abord les nuages puis le personnage et la pluie. Les nuages sont représentés au milieu de la feuille : le dessin n'occupe donc que la moitié inférieure de l'espace graphique, le reste n'ayant alors hélas aucune utilité pour l'épreuve. Seuls deux éléments sur cinq sont représentés :

- _ la pluie : des nuages et des stries verticales régulières présentes dans le fond du paysage
- _ la protection contre la pluie : un parapluie, assez grand et bien situé.

Le tracé est assez appuyé pour la représentation des nuages et du personnage, continu, comportant quelques arrêts et reprises, mais apparaît plus fin et impulsif dans le geste, au niveau de la pluie.

N.E et M.N (10 ans 6 mois)

Les deux jeunes filles utilisent le format paysage pour cette épreuve.

N.E respecte un tracé parfaitement droit pour l'écriture de la consigne, en partant du bord gauche et en suivant le haut de la feuille. Les mots ne sont toujours bien espacés mais sont tout de même individualisés. Les lettres sont bien formées, de taille normale, exécutées avec une pression

suffisante sur le papier, de façon nette, précise et sans arrêts-reprises. Elles semblent également assez proches les unes des autres, ce qui peut expliquer la modeste longueur de la phrase de douze centimètres. L'espace ambiant est encore suffisamment grand pour permettre à la jeune élève d'effectuer le dessin qui suit.

Elle commence par le personnage avant d'exécuter la pluie et le paysage. L'ensemble de l'espace graphique est occupé (essentiellement par la pluie). Parmi les cinq critères, seule la protection contre la pluie est omise :

- _ le personnage féminin : les cheveux tressés, la robe, les talons
- _ se promène : les pieds sont de profil
- _ le paysage : les barrières et les fleurs (« elle est dans un parc » me raconte la fillette)
- _ la pluie : de nombreux petits traits verticaux tracés dessinés sur la totalité de la feuille

Le tracé du dessin est assez semblable à celui de la consigne, avec toutefois quelques jonctions maladroites.

M.N recopie la consigne en adoptant une écriture beaucoup trop grande et n'anticipe donc pas l'espace nécessaire pour cette copie : le dernier mot se retrouve légèrement diminué et serré au bord de la feuille. La consigne prend donc toute la longueur de la feuille et environ deux centimètres de hauteur, en suivant le bord supérieur : elle est donc reproduite en ligne droite. La patiente s'arrête quasiment à chaque lettre et cela se remarque dans son tracé. Celui-ci est d'autre part appuyé et net. Les lettres sont bien formées et les espaces entre les mots bien respectés, peut-être légèrement trop grands. L'espace ambiant est encore assez disponible pour le dessin.

La jeune fille débute par le personnage au centre, puis effectue le paysage, puis la pluie. Seul l'aspect dynamique du personnage n'est pas représenté :

- _ le personnage féminin : les cheveux, la robe (en transparence), les talons
- _ le paysage : le trait pour identifier le sol, les fleurs et l'herbe
- _ la pluie : des gouttes et des tourbillons imprécis
- _ la protection contre la pluie : un parapluie, mais pas assez grand

La pression du trait sur le support est identique pendant le dessin que pendant l'écriture de la consigne, mais ici, nous pouvons constater de nombreux arrêts et beaucoup de rectifications. De plus, l'imprécision de certaines gouttes et les brins d'herbes représentés montrent un tracé plus vif et agressif.

C.A et J.E (10 ans 9 mois)

Le format paysage est privilégié par **C.A**. Elle utilise l'écriture en script pour écrire la consigne (mais le **m** est écrit selon l'écriture cursive). Elle débute au coin supérieur gauche et suit le haut de la feuille : ainsi, la consigne respecte une ligne droite. Les mots sont bien espacés (ce qui amène la longueur de la consigne à quatorze centimètres et demi), les lettres généralement bien

formées (le **p** semble lui poser des difficultés) et leur transcription est de taille normale. Le tracé est peu appuyé sur la feuille, et laisse sur elle des traits fins.

Concernant l'exécution du dessin, l'élève débute par le personnage et son parapluie et finit par la pluie. L'ensemble du dessin ne semble utiliser qu'à peine vingt pour cent de l'espace graphique. Parmi les cinq éléments, trois figurent sur le dessin de l'enfant :

- _ le personnage féminin : les cheveux, la robe
- _ la pluie : quelques traits verticaux et réguliers situés uniquement tout autour du personnage
- _ la protection contre la pluie : le parapluie, bien situé mais pas assez grand

Le tracé est toujours aussi fin, net, mais comportant plusieurs arrêts-reprises et erreurs de jonctions entre les éléments ;

J.E a choisi le format portrait. L'enfant commence l'écriture de la phrase dans le coin gauche mais l'écrit en effectuant des oscillations dans les traces graphiques. Ainsi la consigne n'est pas droite. Les lettres sont globalement bien formées, correctement reliées entre elles et leur taille est normale. Les mots sont suffisamment espacés ce qui induit une longueur de treize centimètres et demi pour la phrase. Le tracé est net et continu, suffisamment appuyé sur le support. Nous constatons peu de maladresses de jonctions.

Pour ce qui est du dessin, la patiente commence par le personnage (de bas en haut) avec son parapluie puis s'attèle ensuite au parapluie et à la pluie. Le dessin occupe à peine un quart de l'espace graphique. J.E omet simplement de représenter un paysage, sont donc présents :

- _ le personnage féminin : les cheveux
- _ se promène : le personnage est de profil
- _ la pluie : un nuage et les gouttes (s'arrêtant sur le parapluie)
- _ la protection face à la pluie : un parapluie, suffisamment grand et bien situé

Le tracé est plus fin mais tout aussi soigné que lors de l'écriture de la phrase. Nous pouvons noter néanmoins la présence de quelques reprises.

A.N et L.C (11 ans 4 mois)

Les deux jeunes gens ont opté pour le format paysage.

A.N commence l'écriture de la phrase dans le coin supérieur gauche, et effectue une phrase légèrement descendante dans la progression de son tracé. Il mélange l'écriture en script et l'écriture cursive. La consigne est écrite à deux centimètres du haut de la feuille et certaines lettres ne sont pas de mêmes dimensions que d'autres : il existe donc ici une irrégularité de l'écriture, chez cet enfant, que l'on peut retrouver également dans le tracé avec des reprises, des hésitations. A propos du dessin, l'enfant exécute prioritairement le personnage, puis la pluie avec les nuages et le sol. Tout le dessin est exécuté sur le quart de la feuille le plus à gauche. Trois éléments sur cinq sont représentés :

- _ le personnage féminin : les cheveux

_ le paysage : la roue en deux dimensions (avec le personnage représenté en rabattement dessus)

_ la pluie : des nuages, des éclairs, et quelques petits traits courbés tout en haut pour la pluie

Le trait est assez appuyé, net pour les contours mais plus déstructuré pour les coloriations, faits avec vivacité.

L.C commence sa phrase à un centimètre et demi du côté gauche de la feuille, tout en suivant le bord supérieur : la phrase suit donc un tracé rectiligne. L'espace entre les mots est correct, les lettres sont assez bien formées, mais certaines hésitations et reprises sont repérées dans la consigne. Celle-ci occupe peu de place sur l'ensemble de l'espace graphique, et mesure quatorze centimètres et demi de longueur et à peine un centimètre et demi de hauteur. La taille de l'écriture est normale, mais semble varier quelque peu selon les lettres.

Concernant le dessin, il exécute d'abord le trait horizontal, puis le personnage et ensuite la pluie. Tout le dessin est représenté sur la moitié gauche de l'espace graphique. Le simple dynamisme du personnage n'est pas représenté (« difficile à faire sur la feuille » dit le patient) :

_ le personnage féminin : les cheveux

_ le paysage : un simple trait pour signaler le sol

_ la pluie : des stries obliques de droite à gauche

Le tracé est net, appuyé et comporte quelques reprises pour le personnage et le sol. Il semble plus fin, moins appuyé et moins précis pour l'exécution de la pluie.

D.N et C.R (11 ans 5 mois)

D.N choisit le format portrait pour cette épreuve. Il écrit la phrase tout en haut de la feuille, à deux centimètres du bord latéral gauche de façon à ce que la consigne paraisse centrée. L'écriture est de taille normale, les espaces entre les mots sont corrects et les lettres sont bien reliées entre elles. L'ensemble de la phrase est droit et mesure environ douze centimètres, ce qui laisse assez d'espace sur la feuille pour le dessin à venir. Le trait est net, continu, d'une pression adéquate sur le support et ne comporte qu'un seul arrêt.

A propos du dessin, l'enfant choisit de débiter par le personnage avant d'effectuer le sol et la pluie. Trois critères sur cinq sont présents :

_ le personnage féminin : les cheveux

_ le paysage : un trait pour indiquer le sol

_ la pluie : des stries verticales remplissant le fond du dessin.

Le personnage a été dessiné au milieu de la feuille ce qui limite l'utilisation de l'espace graphique : ainsi tout le tiers inférieur est vide et inutilisé.

Le tracé est fin, griffonné et comporte davantage d'arrêts-reprises que lors de l'écriture de la phrase.

C.R a préféré le format paysage. Il a copié la phrase en commençant bien dans l'angle supérieur gauche. Son écriture est grande, les lettres sont formées avec un peu de difficulté et sont plus

larges que sur le modèle. L'espace entre les mots est suffisant, et cela amène la longueur de la consigne à vingt centimètres. L'ensemble de la phrase est assez droit, et laisse quasiment tout l'espace graphique à disposition de l'enfant pour le dessin. Pour l'écriture, le tracé est appuyé, net et comporte plusieurs arrêts (pour regarder le modèle) et de reprises.

Concernant le dessin de la phrase, il choisit de commencer par le personnage (de bas en haut) avant d'exécuter la pluie et les nuages. Seule la protection contre la pluie est omise :

- _ le personnage féminin : les cheveux, le sac, les talons
- _ se promène : le personnage est de profil
- _ le paysage : le gribouillage aux pieds du bonhomme signalant le sol (en deux dimensions)
- _ la pluie : des traits courbés et éparpillés dans tout l'espace graphique, des nuages (tracés après la pluie, ce qui explique leur transparence)

Le tracé est par moments appuyé et devient impulsif pour le coloriage du sol, et la pluie : les traits sont comme jetés sur le papier. Tout cela donne un aspect désorganisé, brouillon, au dessin de l'enfant. Il parvient néanmoins à utiliser tout l'espace graphique.

M.D et A.A (11 ans 7 mois)

Les deux jeunes filles ont opté pour le format paysage.

M.D écrit la phrase à trois centimètres du bord gauche de la feuille, en suivant attentivement le bord supérieur. Néanmoins, l'ensemble n'est pas droit. L'écriture de cette élève est assez grande, les lettres sont bien formées, un peu élargies, bien reliées entre elles : la phrase mesure donc vingt-et-un centimètres, malgré des espaces entre les mots légèrement insuffisants. Le trait est appuyé et le plus souvent continu, mais comporte tout de même quelques hésitations.

L'enfant choisit de débiter le dessin par les nuages, la pluie et ensuite le personnage. Trois critères sur cinq figurent dans le dessin :

- _ le personnage féminin : les cheveux, la jupe, les talons, le maquillage
- _ la pluie : des traits verticaux directement placés sous les nuages
- _ la protection contre la pluie : un parapluie, assez grand mais assez bien situé

Le tracé est net, mais comporte également des erreurs de jonctions et des reprises. De plus, il paraît moins soigné pour la représentation de la pluie.

A.A écrit la consigne à un centimètre du bord gauche de la feuille en suivant avec attention le bord supérieur de la feuille : la phrase respecte un axe rectiligne. L'écriture est de taille normale, les lettres sont bien formées, assez bien reliées les unes aux autres, les mots sont correctement espacés. La longueur de sa phrase mesure donc quinze centimètres. Le tracé est net, continu, exécuté avec une pression suffisante sur la feuille, mais comporte quelques arrêts-reprises.

Concernant l'exécution du dessin, le tracé est également net, propre et ne comporte que peu de disjonctions entre les éléments. Seulement deux critères parmi les cinq observés sont représentés :

- _ le personnage féminin : la jupe

_ la protection contre la pluie : un parapluie, assez grand et bien situé. Le personnage possède également un chapeau.

Il est intéressant de remarquer que l'enfant a correctement pensé à protéger le personnage de la pluie, même doublement, mais sans représenter cette pluie.

L'espace graphique est peu utilisé, le personnage avec son parapluie ne mesurant que six centimètres, dans la moitié de gauche de la feuille.

T.S et M.K (11 ans 10 mois)

T.S a privilégié le format paysage. Il commence la phrase à un centimètre du bord latéral gauche et du bord supérieur. L'écriture est de taille normale, les lettres semblent formées un peu rapidement mais toutefois de façon correcte. Elles semblent un peu trop rapprochées les unes des autres, comme les mots qui ne sont pas assez espacés. La phrase mesure d'ailleurs neuf centimètres et demi. Le trait est net, continu, affirmé et d'une pression suffisante.

Pour l'exécution du dessin, l'enfant a commencé par la tête du personnage avec son parapluie, avant de continuer par son corps et par la pluie. Tous les critères analysés sont présents :

- _ le personnage féminin : les cheveux, la jupe, la poitrine, le maquillage
- _ se promène : le personnage est de profil
- _ le paysage : un trait pour signaler le sol
- _ la pluie : quelques traits verticaux entourant le parapluie, une flaque d'eau
- _ la protection contre la pluie : un parapluie, assez grand et bien placé.

Le trait est moins précis et moins net que pendant l'écriture de la consigne. Il est griffonné, repris plusieurs fois, cela donne un léger aspect négligé (essentiellement pour le bas du corps). Le dessin est placé au centre de l'espace graphique et occupe à peine un tiers de la feuille.

M.K a opté pour le format portrait. Il écrit la phrase en commençant bien au coin supérieur gauche, mais la consigne ne suit pas une ligne rectiligne. L'écriture est légèrement petite, les lettres sont assez rapprochées, semblant plus collées les unes aux autres que réellement liées. Les espaces entre les mots sont corrects, la longueur de la phrase est de onze centimètres. Tout le reste de l'espace est disponible pour le dessin.

Concernant le dessin, le patient a souhaité effectuer le personnage puis la pluie. Parmi les critères, trois critères de la consigne figurent sur le dessin :

- _ le personnage féminin, les cheveux, la robe (en transparence), les talons
- _ se promène : les pieds sont de profil
- _ la pluie : des stries verticales tout autour du personnage, des nuages

Le tracé est très hésitant, on observe beaucoup d'arrêts-reprises et de maladresses de jonction entre les traits. De plus, les cheveux sont davantage gribouillés que dessinés. On note donc un manque de soin par rapport à l'écriture de la consigne. Le dessin se situe dans la moitié supérieure de la feuille et mesure à peine neuf centimètres. L'espace graphique est utilisé avec parcimonie.

C.E et L.A (12 ans 3 mois)

C.E a préféré le format portrait pour cette épreuve mais a d'abord écrit la phrase en format paysage : elle l'a commencé dans le coin supérieur gauche en suivant bien le bord supérieur de la feuille pour respecter une ligne droite. L'écriture utilisée est le script. Les lettres sont bien formées, sont assez rapprochées à l'intérieur des mots, ceux-ci ont bien espacés. Cela amène la longueur de la consigne à douze centimètres. Le tracé est de pression suffisante, il est net et continu, sans arrêts ni reprises.

Concernant le dessin, elle choisit de commencer par le personnage avant de faire le reste du paysage. Tous les éléments étudiés sont présents :

- _ le personnage féminin : les cheveux, les talons
- _ se promène : les pieds sont de profil
- _ le paysage : un trait pour signaler le sol
- _ la pluie : des petits traits tombant du nuage, juste au dessus de la dame. De plus, la pluie s'arrête sur le parapluie
- _ la protection contre la pluie : le parapluie, assez grand et bien placé.

Le tracé est net, soigné, suffisamment appuyé et sans hésitations ni rectifications. L'ensemble du dessin occupe à peine huit centimètres et demi de l'espace graphique au centre de la partie inférieure de la feuille.

L.A choisit le format paysage. Elle écrit la phrase (après avoir recommencé) à deux centimètres du bord gauche et un centimètre du bord supérieur de la feuille. L'ensemble de la phrase est assez droit. Les mots sont correctement séparés, les lettres bien formées mais assez mal reliées, l'écriture est de hauteur normale mais assez large : la longueur de la phrase est d'environ dix-neuf centimètres. Il reste néanmoins assez de place sur la feuille pour le dessin. Le tracé est peu appuyé, propre, mais comporte de nombreuses pauses et reprises.

Concernant le dessin, elle commence par le personnage avant le décor pluvieux. Deux détails parmi les cinq étudiés sont présents :

- _ le personnage féminin : les cheveux, la jupe
- _ la pluie : des traits fins verticaux partant des nuages situés sous la consigne, et occupant les deux tiers de l'espace graphique.

Le trait est ici assez fin, essentiellement pour la pluie, mais se montre aussi impulsif.

Voici donc, dans un second temps, les scores obtenus, selon les critères exposés, par les deux populations ainsi que le temps mis par chaque enfant pour l'épreuve (limitée, rappelons-le, à 3 minutes, une fois la phrase écrite) :

AGE	DYSPHASIQUES			NON DYSPHASIQUES		
	ENFANTS	TEMPS (mins)	POINTS	ENFANTS	TEMPS (mins)	POINTS
Vers 7 ans	L.N	1'20	2	L.R	3	4,75
	N.H	2'50	2,25	A.S	1'30	2,75
	L.S	1'50	3,25	M.O	3	5,25
Vers 8 ans	P.A	2	3,75	L.I	0'50	3
	A.E	1'25	3,75	S.E	3	4
	M.A	1'20	3,25	P.M	2	3,75
Vers 9 ans	N.N	3	3,25	H.O	2'21	6,25
	L.U	2'20	3	K.M	3	2,5
Vers 10 ans	A.D	2'32	3	S.N	3	5
	M.E	3	2	E.N	2'30	3,5
	A.X	1'30	5	P.E	3	3
	L.O	2'25	3	Y.N	3	2,25
	M.N	2'32	4,5	N.E	3	4,75
	J.E	2'27	4	C.A	2'20	4
Vers 11 ans	L.C	3	4	A.N	3	2,5
	C.R	3	3,25	D.N	3	3,25
	A.A	2	2,25	M.D	2	4,5
Vers 12 ans	M.K	3	4	T.S	3	6,75
	L.A	2	2,25	C.E	3	5,5

Nous allons désormais regrouper les principales observations effectuées :

- ✓ durant cette épreuve, le format paysage a été nettement privilégié par seize enfants dans chaque population soit quatre-vingt-quatre pour cent ;
- ✓ d'après le tableau ci-dessus, nous pouvons constater que peu d'enfants dysphasiques, seulement cinq, utilisent la totalité du temps qui leur est imparti pour effectuer l'épreuve. Cela pourrait bien entendu avoir une influence sur leur réalisation graphique, sur leur imagination. Ces cinq personnes n'ont cependant pas de résultats plus élevés que leurs camarades ;
- ✓ concernant les points attribués, nous pouvons aussi observer que les scores obtenus par les enfants témoins sont, de manière générale, supérieurs à ceux obtenus par les enfants dysphasiques avec des moyennes respectives de quatre (avec dix enfants témoins ayant quatre points ou plus) et trois points vingt-cinq (avec douze enfants dysphasiques ayant trois points vingt-cinq ou moins). Cet avantage pour la population témoin peut être remarquée à tous les âges étudiés, hormis vers huit ans où les dysphasiques obtiennent la même moyenne. Nous remarquons que l'écart entre la note minimale et la note maximale est moindre chez les enfants dysphasiques (il est de trois : cela crée une meilleure homogénéité au niveau des résultats) que les enfants témoins (il est de quatre et demi) : ces derniers ont d'ailleurs une note maximale supérieure à celle des dysphasiques (six soixante-quinze contre cinq) ;
- ✓ concernant l'âge, nous ne voyons pas de véritable progression : les résultats sont assez variables et ne suivent pas spécialement une évolution liée à la maturité. Les résultats diffèrent selon les variances interindividuelles.
- ✓ Au sujet des cinq éléments étudiés, aucun dysphasique ne les a tous représentés, contre quatre enfants témoins qui y sont parvenus. De plus, chacun des éléments était moins représenté dans la population des dysphasiques. Voici, dans ce tableau le nombre de personnes à avoir représenté chaque élément et par quels détails :

ELEMENTS	DYSPHASIQUES	NON DYSPHASIQUES
LA DAME	Cheveux : 15 Robe/jupe : 7 Talons : 4 Sac : 2 2 enfants n'ont pas représenté cet élément	Cheveux : 18 Robe/jupe : 8 Talons : 4 Maquillage : 5 Accessoires : 3 Poitrine : 1 1 seul enfant n'a pas représenté cet élément.
SE PROMENE	Profil : 6 Flèches : 1 13 sujets ne l'ont pas représenté	Profil : 7 Flèches : 1 1 1 sujet ne l'ont pas représenté

LE PAYSAGE	Un seul trait : 4 Route en deux dimensions : 4 Maison : 1 Supermarché : 1 Trottoir : 1 Fleurs : 2 10 patients n'ont pas fait de paysage	Un seul trait : 6 Route en deux dimensions : 4 Maison : 2 Supermarché : 1 Fleurs : 1 Barrières : 1 6 enfants n'ont pas fait de paysage
LA PLUIE	Stries verticales : 9 Traits courbés : 4 Traits juste en haut : 3 Gouttes : 2 Nuages : 11 Flaque : 1 2 enfants ont omis de représenter la pluie	Stries verticales : 12 Traits courbés : 1 Traits juste en haut : 1 Nuages : 9 Flaque : 4 Eclaboussures : 1 Eclairs : 2 pluie s'arrêtant sur le parapluie : 1 1 seul enfant a omis cet élément
LA PROTECTION CONTRE LA PLUIE	Parapluie tenu à la main : 9 Non tenu : 1 Bien placé : 7 Plus petit que la tête : 1 Chapeau : 2 9 sujets n'ont pas pensé à réaliser cet élément	Parapluie tenu dans la main : 11 Bien placé : 6 Plus petit que la tête : 1 Chapeau : 3 7 enfants n'ont pas pensé à réaliser cet élément

- ✓ Par ailleurs, notons que sept enfants dysphasiques ont eu recours au modèle de la phrase pour l'écrire : deux ont tout de même commis des fautes car ils n'ont pas réussi à élaborer une bonne représentation mentale de la phrase.
- ✓ Enfin, concernant l'utilisation de l'espace graphique, nous avons considéré qu'il était bien investi quand la moitié au minimum était utilisée. Nous pouvons observer, au regard des diverses analyses, que treize enfants témoins et dix sujets dysphasiques ont pleinement utilisé l'espace graphique. Dans les deux populations, nous avons noté que quelques personnes avaient manqué d'anticipation lors de l'écriture de la consigne ce qui les amenés à resserrer les lettres des derniers mots (cas d'un garçon dysphasique), à aller à la ligne (cas d'une enfant dysphasique), à écrire la consigne au milieu de la feuille (cas d'un enfant témoin), etc. Cela a eu parfois des conséquences sur l'espace disponible pour le dessin. Il a été intéressant d'observer également comment a été organisé l'espace graphique, l'espace intrinsèque du dessin, et tout particulièrement la place du personnage au sein de celui-ci :

DYSPHASIQUES					NON DYSPHASIQUES			
ENFANT	PHRASE	DESSIN (cms)	PERSONNAGE (cms)		ENFANT	PHRASE	DESSIN (cms)	PERSONNAGE (cms)
L.N	la longueur	8,5	4		L.R	12,5	1/2 de la feuille	9,5
N.H	22	la feuille	5		A.S	14	6	2,5
L.S	la longueur	8	5		M.O	17	1/2 de la feuille	4
P.A	24	11	6		L.I	la longueur	1/2 de la feuille	9
A.E	20	la feuille	3		S.E	17	la feuille	8
M.A	2 lignes	22	5		P.M	14	12	7
N.N	13	12	3,5		H.O	17	1/2 de la feuille	2,5
L.U	14	7,5	7,5		K.M	10	la feuille	8
A.D	20	la feuille	3		S.N	15,5	11	9
M.E	10	7	6,5		E.N	9,5	1/2 de la feuille	8,5
A.X	21	la feuille	7		P.E	17	3/4 de la feuille	7
L.O	14	17	4,5		Y.N	17	1/3 de la feuille	6
M.N	la longueur	la feuille	8		N.E	12	la feuille	6
J.E	13,5	18	9		C.A	14,5	14	9
L.C	14,5	15	5		A.N	15	15	5
C.R	20	12	12		D.N	12	la feuille	10
A.A	15	6	4		M.D	21	la feuille	10
M.K	11	9	5		T.S	9,5	13	9
L.A	19	la feuille	9		C.E	12	8	5

5. LE TEST DU D 10

Lors de cette épreuve, nous allons donc nous intéresser spécialement à la façon dont les enfants ont organisé leur paysage dans l'espace graphique, comment les différents éléments ont-ils symbolisés (décèle-t-on un automatisme graphique dans ce dessin ? ou par rapport aux autres épreuves ?). L'enfant a-t-il été capable de créer des relations entre les éléments, un dynamisme ou une activité entre les personnages ?

A nouveau, le recueil des données s'effectuera d'abord par l'analyse des dessins par couple d'enfants (non dysphasique-dysphasique):

L.R et L.N (7 ans 5 mois)

L.R utilise le format portrait pour exécuter cette épreuve. Mais l'enfant ne respecte pas la consigne, car il effectue un quadrillage et dessine un élément de la consigne par case, tout en ajoutant d'autres éléments. Ce dessin ne raconte donc pas du tout d'histoire car aucun lien n'est établi entre les éléments. Il commence par exécuter la consigne dans l'ordre, mais ajoute un autre élément de temps à autres (un aigle, une poule, un champignon) : ces différents éléments sont arrivés par associations d'idées car au moment de dessiner un animal, il choisit un cerf, puis une fois les dix éléments dessinés, il décide de représenter d'autres animaux.

Concernant le symbolisme des éléments, trois personnages sont représentés en une dimension (les jambes sont mal rattachées au tronc, mais ces personnages correspondent au dessin libre), seule la femme est en deux dimensions grâce à sa robe. La rivière est bien représentée en deux dimensions, tout comme la route (comprenant même la ligne discontinue au milieu). La maison est représentée de taille assez grande, avec un toit dessiné par rabattement (les trois côtés du toit sont visibles en même temps). Les montagnes sont représentées en une chaîne. Le cerf (avec des formes rapportées, comme les autres animaux) et l'auto sont de profil. Nous remarquons que la distinction masculin/féminin est signalée par les cheveux, mais que la distinction enfant/adulte n'est pas nettement restituée.

Le quadrillage effectué par l'enfant occupe toute la feuille mais seulement la moitié de l'espace graphique est réellement utilisé pour les éléments à dessiner. Dans le dessin, nous pouvons observer un tracé assez appuyé, comportant des arrêts et reprises et des jonctions maladroites.

L.N dessine l'homme, la rivière, les montagnes, la voiture, la route, la maison, la femme, le garçon, la fille, le poisson. Il a effectué le lien sémantique route/auto pour les effectuer à la suite, et de même pour trois personnages faits successivement. Au cours du dessin, il a effectué des modifications pour que son interprétation soit en accord avec ce qu'il a représenté : ainsi le personnage qu'il avait d'abord dessiné comme « l'homme » a vu son interprétation changée en « garçon » car l'autre personnage masculin est « le papa, qui est amoureux de la maman ». Mais

en montrant ce « papa », je lui signale qu'il est pourtant plus petit que le garçon : il rallonge donc le personnage de l'homme. Dans son récit, il s'agit donc d'une famille : les enfants vont travailler à l'école, et les parents vont pêcher les poissons dans la rivière. Sur l'espace graphique, les éléments ne sont pas vraiment organisés : ils sont davantage juxtaposés, ce qui ne correspond pas tout à fait à l'idée du paysage. Le sujet a choisi de rajouter une maison, une voiture et un passage piéton pour être plus réaliste.

Tous les personnages sont en une seule dimension (comme dans les autres épreuves), la distinction masculin/féminin est observée par la présence de cheveux pour la mère et de la jupe pour la fille, mais la distinction enfant/adulte n'est pas très claire. Ils sont représentés de façon statique, malgré l'interprétation que l'enfant a pu faire du dessin. Les maisons, ainsi que les voitures, sont représentées selon le même type (automatisme graphique). La route est faite en deux dimensions avec également la ligne discontinue, mais non rectiligne, au milieu. Les montagnes sont petites et ne font pas office de paysage.

Le tracé, suffisamment appuyé sur le support, contient des hésitations, arrêts, et maladresses de contact.

Environ la moitié de l'espace est utilisé.

A.S et N.H (7 ans 5 mois)

A.S effectue la consigne dans l'ordre. Il ne parvient donc pas à anticiper certains liens entre les éléments. Nous pouvons noter que la distinction masculin/féminin est bien marquée, par la présence des cheveux et des robes pour la femme et la fille. Celles-ci sont représentées en une dimension (hormis leur vêtement) alors que les personnages masculins sont effectués en deux dimensions (et selon le même type que le dessin du bonhomme), mais les visages et les membres sont identiques (automatisme graphique). La distinction enfant/adulte est également bien représentée (la femme est plus petite car elle est située plus loin que les autres personnages). Tous les autres éléments sont bien en deux dimensions, sauf la rivière (représentée par un unique trait bleu) et certains sont de profil (exceptés les personnages). Les montagnes sont représentées tout en haut de l'espace « car elles sont loin », et sont symbolisées avec de la neige sur les sommets : cela dénote un élément de réalisme visuel. La route est située tout en bas de la feuille, au niveau des personnages et de la maison : nous pouvons noter ici la capacité à effectuer plusieurs plans différents dans ce paysage. Cela a permis à l'enfant d'utiliser la totalité de l'espace graphique, avec une concentration légèrement supérieure dans la moitié inférieure de la feuille. Beaucoup d'éléments sont en effet regroupés, mais l'enfant essaie néanmoins d'en tirer une idée d'histoire. Aucun dynamisme, excepté éventuellement la symbolisation du vent, n'est présent dans ce dessin. Plusieurs erreurs de proportion sont à noter, dues essentiellement au manque d'anticipation de la part de l'enfant.

Le trait est net, exercé par une pression suffisante sur le support, mais comporte beaucoup de mauvaises jonctions entre les traits mais aussi des arrêts et reprises.

N.H réalise les éléments dans cet ordre : la route, les montagnes, l'auto, la rivière, la maison, la femme et la fille. Trois éléments sont omis (l'homme, le garçon, l'animal) et d'autres sont ajoutés (une autre maison, d'autres routes). L'ensemble des éléments (sauf les personnages) est représenté en deux dimensions. Les routes traversent les montagnes, la rivière est représentée au dessus des montagnes, ce qui constitue une incohérence, mais que l'enfant ne repère pas et par conséquent ne corrige pas. Le garçon s'est laissé déborder par la représentation des montagnes, qui occupent tout l'espace graphique, mais il ne s'agit que d'un simple remplissage et non d'un apport de détails ou d'informations supplémentaires : il n'y a aucune volonté informative. Certaines montagnes sont plus petites car elles sont éloignées. Nous pouvons noter alors une volonté de réalisme et de perspective réalisée avec succès. Nous remarquons quelques éléments de transparence (l'auto par rapport à la route par exemple) et des formes rapportées. Les personnages féminins, réalisés en une dimension comme dans les autres épreuves, sont représentés perpendiculairement à la montagne, mais l'enfant ne change ni d'interprétation ni de représentation. La distinction enfant/adulte entre les deux personnages est peu indiquée. L'enfant nous indique que ces personnages sont en chemin pour rentrer chez elles : il a d'ailleurs tracé un trait pour signaler leur déplacement et ainsi figurer le dynamisme de l'action.

Le tracé est net pour les montagnes, mais se montre plus vif dans les autres éléments : ceux-ci sont effectués avec plus de rapidité et moins de soin.

M.O et L.S (7 ans 7 mois)

M.O représente tous les éléments de la consigne en respectant l'ordre suivant : les montagnes, la route, la rivière, l'auto, la maison, le chien, la fille, le garçon, la femme et l'homme. Il privilégie en priorité la représentation du décor avant les détails. Il est néanmoins intéressant de souligner qu'il effectue son dessin de droite à gauche. Son dessin est du même type que son dessin libre : la route passe à nouveau au travers des montagnes, représentées en une chaîne. Nous pouvons repérer la même incohérence que pour la route représentée un peu dans le vide. Le lien sémantique entre les personnages est effectué puisqu'il les représente à la suite. Ceux-ci sont représentés selon le même type que dans le dessin du bonhomme et la dame de Fay (automatisme graphique). Ils sont statiques, l'enfant ne trouvant pas d'histoire à attribuer à son dessin. La distinction masculin/féminin est visible par la représentation de cheveux plus longs pour la femme et la fille. La distinction enfant/adulte est également représentée, par une légère supériorité de la taille des adultes. Des erreurs de proportion sont présentes. Nous pouvons observer des effets de transparence, des formes rapportées mais aussi des formes incluses (le toit et la façade de la maison ne sont pas distingués).

L'ensemble du paysage occupe la moitié inférieure de la feuille. Le trait est net, suffisamment appuyé sur le papier, comportant quelques reprises pour les personnages et quelques disjonctions.

L.S privilégie le format portrait pour cette épreuve. Il réalise les éléments dans l'ordre suivant (je lui répète la consigne trois fois pendant l'épreuve) : le garçon, la fille, la rivière, l'auto (mais il changera d'interprétation et dira que c'est une moto), les montagnes, la route, le lion, une voiture conduite par l'homme, la maison et la femme. Il n'omet aucun détail mais en ajoute certains (un garçon, une voiture, une moto). Les personnages sont quasiment tous effectués de profil, et respectent le type employé lors du dessin libre. La distinction masculin/féminin est signalée par une robe et des cheveux, mais la distinction enfant/adulte n'est pas clairement établie. La montagne n'est représentée que par trois petites pointes, la route par la simple ligne continue menant à la maison et sur laquelle figurent la voiture et la moto, la rivière en deux dimensions. Les éléments semblent uniquement placés les uns à côté des autres, leur disposition n'apporte aucune valeur narrative au dessin, mais le patient nous raconte tout de même ce qui se passe dans son dessin : le garçon et la fille jouent ensemble, l'homme rentre à la maison, où la femme l'attend, le lion représenté sur la route s'est échappé du zoo. Il a choisi le lion car il aime bien cet animal, ce qui attribue une valeur affective au dessin. Cette différence entre ce qui est représenté et son interprétation montre que celle-ci n'était pas son intention primaire et que celle-ci s'est trouvée modifiée compte tenu du résultat final de son dessin.

Les éléments dispersés dans le centre de la feuille, et occupent environ deux tiers de l'espace graphique. Les montagnes, la rivière ou la route ne sont pas offices de paysage : cette dimension de la consigne n'est pas représentée.

Le trait est net, assez appuyé sur le support, et le coloriage de la rivière n'est pas très structuré.

L'enfant a pris plus de temps essentiellement car il a eu besoin qu'on lui répète à trois reprises la consigne.

L.I et P.A (8 ans 3 mois)

L.I a effectué la consigne dans l'ordre, n'a omis aucun élément et n'en a pas rajouté. Tous les éléments sont bien représentés en deux dimensions, certains sont exécutés de profil (le chat, la voiture) ce qui laisse apparaître des incohérences comme la présence des quatre roues de la voiture. Nous pouvons noter la présence de formes incluses (les personnages essentiellement) et rapportées (le chat et la voiture). Les montagnes constituent le décor du paysage et la route, avec les personnages, représente le premier plan de ce paysage : il y a donc deux plans représentés. Nous pouvons noter quelques erreurs de proportion, essentiellement des personnages. Ceux-ci sont de même type que les autres épreuves (automatisme graphique) et sont représentés de manière statique, malgré le récit de l'enfant (« ils sont de la même famille, il sont garé la voiture et vont aller se promener dans les montagnes avec leur chat »). La distinction des sexes est indiquée par la présence des cheveux pour la femme et la fille, la distinction entre les enfants et

les adultes est également marquée par la supériorité de taille de ces derniers. L'ensemble des éléments occupe soixante-quinze pour cent de l'espace graphique, mais nettement concentré dans le tiers inférieur, sur le premier plan.

Le tracé est finement exécuté sur le papier, avec rapidité, ce qui cause des maladresses de contact entre les diverses parties d'un élément. Nous observons néanmoins que le tracé de la voiture est nettement plus appuyé et moins soigné, ainsi que le coloriage de la rivière.

P.A a exécuté les éléments de la consigne dans l'ordre suivant : l'homme, la route, la fille, la femme, le garçon, la maison, la moto (à la place de l'auto), le chat (qu'elle fait à deux reprises), les montagnes, la rivière. Elle n'a omis aucun élément mais en a modifié un. Elle a établi le lien sémantique entre les personnages et les a donc représentés à la suite. Elle représente les éléments du paysage en deux dimensions, contrairement aux personnages qui sont effectués en une seule dimension. Ceux-ci sont du même type que dans les autres épreuves. La distinction masculin/féminin est clairement représentée par la longueur des cheveux et la présence de la jupe pour les personnages féminins. Les adultes sont également bien différenciés des enfants. Les éléments sont concentrés dans le tiers supérieur de l'espace graphique, excepté la rivière présente dans le tiers inférieur. La patiente nous raconte uniquement que les personnages marchent sur le bord de la route pour rentrer chez eux, mais sont pourtant statiques sur le dessin. Les proportions entre les éléments sont inexactes (la maison est aussi grande que la montagne par exemple).

Le tracé est de pression suffisante, continu, net mais comporte quelques reprises et de mauvaises jonctions ce qui donne un aspect légèrement déstructuré au dessin.

P.A a pris légèrement plus de temps car elle a montré quelques hésitations, et de plus a regardé la consigne pour chaque élément à dessiner.

S.E et A.E (8 ans 5 mois)

S.E réalise les éléments dans l'ordre suivant : la route, l'auto, l'homme, la femme, la fille, le garçon (un adolescent), les montagnes, les maisons, l'étang (à la place de la rivière), le lapin (choisi car « beaucoup de lapins sont dans les montagnes »). Aucun détail n'est omis, l'un des éléments est modifié et des ajouts peuvent être constatés : le trottoir sur lequel sont situés les personnages, les roseaux. L'enfant s'est beaucoup inspirée de son propre dessin libre pour effectuer cette épreuve. L'ensemble du dessin occupe à peine la moitié inférieure de l'espace graphique, ce qui crée un entassement des éléments les uns sur les autres. Les montagnes sont représentées comme des collines et font office de second plan dans ce paysage. Tous les éléments sont exécutés en deux dimensions. Nous pouvons observer d'importantes erreurs de proportion (l'auto est plus petite que les personnages, eux mêmes plus petits que le lapin). Les maisons et l'étang sont plus petits car « ils sont plus loin » nous signale l'enfant. Les personnages féminins sont de même type que le dessin du bonhomme et que la dame de Fay (automatisme graphique). Ils sont clairement distingués des personnages masculins par les robes et la longueur des cheveux.

La distinction entre les enfants et les adultes est également bien restituée (le garçon est plus grand que la fille car il est plus âgé). L'ensemble des personnages est statique, malgré le récit de l'élève : « ils se dépêchent pour aller au parc ». Nous pouvons noter des formes rapportées, mais aussi des formes incluses (le lapin) et des effets de transparence (les personnages par rapport au trottoir).

Le tracé est finement exécuté sur la feuille, avec soin et peu de reprises.

A.E commence par tracer le trottoir avant l'ensemble des personnages (l'homme, le garçon, la fille, la femme) pour poursuivre avec la route, l'auto, la rivière, la maison, l'animal et les montagnes. Elle semble donc s'intéresser aux détails avant de poser le décor du paysage. Aucune détail n'est omis, elle rajoute un trottoir et une barrière qui le sépare de la route. Le lien entre les personnages est établi, elle les fait donc successivement. Ils sont effectués en une dimension et respectent quelque peu le type adopté pour la dame de Fay. La distinction masculin/féminin est bien restituée (cheveux et jupe) ainsi que la distinction enfant/adulte. L'enfant change d'interprétation à deux reprises quant au lien existant entre eux : ils ne connaissent pas mais habitent ensemble, pour finalement dire qu'ils sont de la même famille quand nous la mettons face à cette incohérence, puis se corrige à nouveau en disant que le garçon est juste un invité de la fille. Elle décide comme histoire qu'ils sont tous en chemin pour aller manger au restaurant, mais tous sont statiques sur le dessin. La rivière est symbolisée tel une cascade, les montagnes constituent une chaîne, la route est exécutée en deux dimensions et l'enfant signale même les sens de circulation : elle fait alors preuve d'informativité. L'ensemble de l'espace graphique est utilisé, les montagnes sont représentées tout en haut de la feuille et constituent un plan plus lointain que celui de la route et des personnages situés en bas et au milieu de la feuille. Nous pouvons observer des effets de transparence, mais aussi des proportions incorrectes.

Le tracé est appuyé imprécis et impulsif, ce qui donne un aspect fortement déstructuré et désorganisé au dessin. La route, la barrière et le trottoir ne sont pas nettement distingués.

P.M et M.A (8 ans 5 mois)

P.M a préféré le format portrait pour cette dernière épreuve. Elle effectue le dessin dans cet ordre : l'homme, l'auto, la route, la femme, les montagnes, le garçon, l'ensemble des maisons, la fille, le chat, l'étang (au lieu de la rivière). Le lien auto/route est bien établi, elle les fait donc à la suite. Tous les éléments sont représentés en deux dimensions. Les personnages sont de même type que la dame de Fay (automatisme graphique), la distinction masculin/féminin est bien représentée (cheveux et robe) et la distinction enfant/adulte aussi (la fille est en premier plan avec le chat, et donc plus grande que les autres personnages, d'après les explications de l'enfant). Seul le garçon est représenté de face. « Ils se promènent dans un parc », mais ils sont pourtant statiques sur le dessin. Nous pouvons remarquer des formes rapportées et des formes incluses. L'ensemble de l'espace graphique est occupé par le dessin, mais davantage dans la moitié supérieure : les

montagnes sont tout en haut de la feuille car elle représentent le fond du paysage. Ne sachant comment faire la rivière, elle fait un étang. Elle ne souhaite pas le colorer en bleu.

Les proportions entre les différents éléments sont dans l'ensemble bien respectées (hormis les têtes trop grandes des personnages, et la voiture).

Le trait est net, continu, suffisamment appuyé et comporte quelques reprises.

M.A a réalisé les différents éléments dans cet ordre : la route, la rivière, l'homme, les montagnes, la femme, le garçon, la fille, la maison, le tigre, le bus (pour l'auto). Elle n'omet aucun détail, mais ajoute des routes dans les montagnes, le soleil, des personnages dans le bus, une partie de zoo. Tous les éléments sont effectués en deux dimensions : la route comprend la ligne discontinue, la maison comporte des tuiles, ce qui montre une volonté de réalisme. Les personnages sont assez semblables aux autres épreuves. Les distinctions masculin/féminin (longueur des cheveux) et enfant/adulte (taille des personnages, brassards pour les enfants) sont clairement représentées. Il s'agit « d'une famille qui va se baigner dans la rivière parce qu'ils ont chaud » : elle ajoute alors le soleil mais il est mal situé. Nous pouvons noter l'absence de transparence de la rivière, concernant les personnages. Mais ceux-ci sont représentés avec peu de dynamisme. Elle choisit de dessiner des flocons pour signifier qu'il neige au sommet de la montagne. Elle ajoute des routes dans les montagnes pour indiquer le chemin du bus « qui va en Asie ». L'enfant se montre assez informative et apporte beaucoup de détails pour enrichir l'ensemble du dessin. La totalité de l'espace graphique est utilisé, de façon harmonieuse (aucune partie n'est plus chargée qu'une autre) : les montagnes sont tout en haut de la feuille car elle représentent le fond du paysage, la rivière est représentée au premier plan, et la route sépare ces deux plans. Cela indique une mise en perspective des divers éléments du dessin. Nous pouvons observer quelques erreurs de proportion (la taille du tigre, les flocons) ainsi que des formes rapportées.

Le tracé est exercé d'une pression assez faible par endroits. Il est continu, mais manque de précision dans les jonctions. Le coloriage est bien organisé et effectué avec soin et finesse.

M.A a pris plus de temps car elle s'est laissée distraire pendant l'épreuve : elle a souvent voulu raconter des anecdotes personnelles en rapport avec des éléments du dessin, et s'arrêtait de dessiner pendant ces instants-là. De plus, contrairement à son homologue, elle a fait quelques ajouts aux éléments de la consigne.

H.O et N.N (9 ans 7 mois)

H.O exécute le dessin dans l'ordre suivant : les montagnes, la route, la maison, la rivière, l'auto, l'homme, le garçon, la femme, la fille, le chien. Aucun élément ne manque, mais le soleil, les arbres et les nuages sont ajoutés, dans un souci de parfaire le paysage. Il choisit de poser le décor, avant d'effectuer les détails. Les montagnes sont représentées avec de la neige pour être plus réalistes, et occupent les trois quarts de l'espace graphique. Il s'agit du plan principal, tous les

autres éléments dépendent de lui. Les personnages sont exécutés successivement car ils constituent un lien sémantique. Ils sont représentés en une dimension (sauf les vêtements), la distinction masculin/féminin et enfant/adulte sont bien restituées. Ils sont exécutés selon le même type que la dame de Fay, mais différents du dessin du bonhomme. Selon l'enfant, ils forment une famille et vont tous se promener près de la rivière avec leur chien (l'enfant a choisi cet animal car il en a un : cela apporte une valeur expressive et affective au dessin). Le père et le garçon sont représentés avec davantage de dynamisme car ils jouent au football. Tous les autres éléments sont réalisés en deux dimensions, la maison est même réalisée en perspective. Nous pouvons observer un effet de transparence. Les proportions des éléments sont correctes. L'enfant a voulu le mouvement de la rivière par de légers traits représentant le cours de l'eau : tout appartient au réalisme visuel.

Le trait est suffisamment appuyé, continu et net, et ne comporte que peu de reprises.

N.N effectue son dessin dans cet ordre : la route, le garçon (avec la casquette), la fille, la voiture avec l'homme qui la conduit et la femme à l'arrière, les montagnes, la maison, la rivière, le chien. Le choix des éléments est fait au hasard. L'ensemble du dessin occupe les $\frac{3}{4}$ de l'espace graphique (l'extrémité droite n'est pas du tout utilisée) : les montagnes sont dessinées en haut car il s'agit du fond du paysage, la rivière constitue le premier plan et est séparée des montagnes par la route et la maison. Nous y voyons une mise en perspective des différents plans du paysage. Nous pouvons remarquer que la maison est effectuée par rabattement (comme dans le dessin libre). Les autres éléments sont bien représentés en deux dimensions, hormis les deux personnages dans la voiture, réalisés en une dimension sans doute par manque de place. La voiture, par ailleurs, a été effectuée en transparence. Les deux autres personnages sont effectués en deux dimensions et correspondent au même type observé dans les autres épreuves. Ils apparaissent tous statiques ici. Le sujet a pu nous expliquer ce qui se passait dans son dessin : la fille et le garçon sont les enfants respectifs de l'homme et de la femme. Celle-ci rentre chez elle grâce au taxi que conduit l'homme. L'enfant est donc capable d'imaginer une interprétation à partir d'un dessin. Concernant la représentation curieuse de la rivière en rectangle, il nous explique qu'elle passe sous la route qui est située sur un pont, mais nous ne voyons pourtant pas le reste de la rivière de l'autre côté. L'enfant n'y trouve pas d'explications et ne modifie ni son interprétation ni son dessin.

Le trait est net, continu, mais parfois plus fortement appuyé. Le coloriage est également effectué avec une forte pression du crayon sur la feuille, et de façon désorganisée.

N.N a pris plus de temps pour l'épreuve car il a souvent dû vérifier dans la consigne ce qui restait à réaliser sur le dessin et pour effectuer son choix. Il a fait preuve d'une grande lenteur.

K.M et L.U (9 ans 7 mois)

K.M réalise son dessin dans l'ordre suivant : la route, la voiture, les montagnes, la rivière, le garçon (interprété au départ comme étant l'homme), la fille (interprétée au départ comme étant la femme), l'homme, la femme, la maison et le chat. L'enfant a voulu représenter un paysage qu'elle connaît ce qui témoigne d'une forte volonté de réalisme en rapport avec un endroit concret. Tous les éléments sont effectués en deux dimensions. Les montagnes sont davantage représentées en collines, une seule montagne pointue au sommet enneigé apparaît dans le dessin, de taille plus modeste « car elle est très loin ». L'ensemble du dessin occupe environ deux tiers de l'espace graphique. Ce sont essentiellement des collines. Les personnages sont représentés selon le même type que la dame de Fay et le dessin du bonhomme (automatisme graphique). Les distinctions masculin/féminin et enfant/adulte sont nettement restituées. Les interprétations des personnages ont changé quand l'enfant s'est aperçue que les tailles ne correspondaient pas à son intention primaire. Nous pouvons observer quelques formes incluses et des formes rapportées, ainsi que des effets de transparence. De plus, quelques erreurs de proportion peuvent être également constatées. Certains éléments sont effectués par lien sémantique (route/auto, les quatre personnages fait successivement) ce qui montre la faculté d'association d'idées. L'enfant ne parvient pas à créer une histoire à partir de son dessin, ni même à établir un lien entre certains éléments, notamment entre les personnages qui sont statiques.

Le trait est net, soigné, continu et ne comporte que peu de reprises.

L.U réalise le dessin en suivant l'ordre de la consigne. Aucune association d'idée (la route/l'auto), ni aucune catégorisation (dessiner tous les personnages à la suite) ne s'est donc faite dans son esprit ou du moins dans sa façon de représenter la consigne. Aucun détail ne manque, et aucun ajout n'est effectué. La rivière est représentée sans lien avec les autres éléments, et les montagnes (ressemblant davantage à des collines) sont isolées. De plus, certains éléments éparpillés et l'effet de transparence de l'auto sur la route signent également un manque d'anticipation. Cette structuration du dessin ne correspond pas à un paysage. Néanmoins, l'espace graphique est utilisé dans son intégralité, de façon harmonieuse. Par ailleurs, les différents détails sont réalisés en deux dimensions (la rivière est formée de vagues par exemple). Les personnages respectent le type employé pour les autres épreuves. La patiente nous expose leur histoire : la femme, la fille et le garçon vont à la rivière avec le chien, pendant que l'homme, qui ne les connaît pas, rentre chez lui. Mais ils sont tous statiques sur le dessin. Les distinctions masculin/féminin et enfant/adulte sont bien restituées. Les proportions sont assez bien respectées (la maison est de même taille que les personnages mais est plus loin d'après l'enfant).

Le tracé est assez fin mais extrêmement impulsif, effectué avec rapidité : cela donne un aspect griffonnée, imprécis et déstructuré au dessin.

S.N et A.D (10 ans 2 mois)

S.N réalise ce dessin dans l'ordre suivant : la route, la rivière, l'homme, la femme, le garçon, la fille, les montagnes, la maison, l'auto, le chat. Aucun détail n'est omis, mais elle rajoute un arbre, dans lequel se situe un hibou. Les éléments sont visibles dans la maison, effectuée en transparence. Tous les éléments sont représentés en deux dimensions. Les personnages sont du même type que le dessin du bonhomme et ont tous la même posture (automatisme graphique). Le lien sémantique entre eux a permis à l'enfant de les représenter successivement. Les distinctions masculin/féminin (cheveux, bijoux) et enfant/adulte (différence de taille des personnages) sont bien restituées. D'après S.N, les personnages sont de la même famille et vont faire un pique-nique. Pourtant aucun dynamisme n'est représenté dans le dessin pour signifier cette interprétation. Nous pouvons observer quelques formes incluses mais aussi des formes rapportées. Concernant le reste du paysage, nous voyons que la montagne est assez petite et ressemble davantage à une colline, et qu'une maison aussi grande y est érigée. L'espace graphique est à moitié utilisé, et essentiellement par la colline et la maison qui tiennent une grande place. Les autres éléments sont placés les uns à côté des autres. Plusieurs erreurs de proportion sont à relever dans ce dessin. De plus, nous pouvons constater que la route et la rivière sont effectuées par rabattement.

Le tracé est net, continu mais comporte de nombreuses reprises et de traits retracés pour être corrigés.

A.D effectue le dessin dans l'ordre de la consigne. En observant l'emplacement des éléments, nous pouvons noter le manque d'anticipation dû à cet ordre car ils sont disposés au hasard, sans lien. Aucune omission de détail mais une autoroute a été tracée en haut d'une montagne, car l'enfant a d'abord identifié le mot « auto » comme autoroute. Néanmoins cet ajout est irréaliste totalement incohérent avec le reste du dessin. L'enfant n'a pourtant pas d'explication ni même de rectifications à apporter. L'ensemble du dessin est majoritairement présent dans la moitié inférieure de la feuille. L'espace graphique est essentiellement occupé par les montagnes. Celles-ci n'ont pas les mêmes dimensions, l'une est totalement étriquée car « elle est plus petite » explique la jeune patiente. Devant la présence incohérente de la maison entre ces deux montagnes, elle change d'interprétation : elle serait sur une seule des deux montagnes. Mais la représentation est tout de même incorrecte ! Les personnages, statiques, sont représentés en une seule dimension, ainsi que la rivière, pour laquelle l'enfant n'utilise pas de couleur. Elle n'attribue de valeur esthétique particulière à son dessin. Les personnages correspondent néanmoins au même type que le dessin du bonhomme (automatisme graphique). Nous pouvons déceler la différence entre les personnages masculins et les personnages féminins (présence de robes effectuées en transparence), mais seul l'homme est représenté plus grand que les trois autres personnages : l'enfant n'a pas pu expliquer ni corriger cette incohérence. Aucune histoire n'est apportée au

dessin ce qui révèle un déficit de l'imaginaire chez cet enfant. L'aspect de paysage n'est pas représenté. Le dessin ne semble être qu'une succession d'éléments sans la moindre relation. Le tracé est de pression insuffisante sur le papier, fin, continu et effectué avec rapidité.

E.N et M.E (10 ans 3 mois)

E.N privilégie le format portrait pour cette épreuve. Il effectue son dessin dans l'ordre suivant : la maison, la rivière, les montagnes, la route, l'homme, la fille, la femme, l'auto, le garçon, chat. Aucune omission n'est à signaler, ni aucun ajout. Il a disposé les éléments au hasard sur l'espace graphique, n'a pas établi de lien spécifique afin de représenter un vrai paysage. Les détails sont simplement juxtaposés les uns aux autres. L'ensemble du dessin occupe à peine la moitié de l'espace graphique. Ces constatations nous laissent à penser qu'il n'a pas l'intention d'en créer une histoire. D'ailleurs, les personnages sont représentés dans une position statique. Ceux-ci sont assez différents des personnages représentés dans les autres épreuves. Les distinctions masculin/féminin et enfant/adulte sont bien visibles. Ces derniers sont représentés en deux dimensions (hormis les jambes) alors que les enfants sont effectués en une dimension : cela a été utilisé par l'enfant pour signifier que « les enfants sont plus petits et moins forts que les adultes ». Nous pouvons aussi souligner des erreurs de proportion (les montagnes sont de la même taille que la maison, les personnages sont trop grands par rapport à la maison, etc.).

Le trait est par moments appuyé et parfois finement tracé sur le papier. Nous pouvons constater de nombreux arrêts et reprises.

M.E effectue l'épreuve dans cet ordre : les montagnes, la route, le garçon, l'homme, la femme, la maison, la rivière, le chien, l'auto, la fille. Il choisit donc de préparer l'ensemble du décor avant d'y introduire les personnages et les détails. Les montagnes sont représentées comme des collines. Tous les éléments sont en deux dimensions. L'ensemble du dessin occupe les deux tiers de l'espace graphique, essentiellement grâce aux montagnes et à la route. Les détails, assez espacés, semblent donc ne pas être en lien. L'enfant nous raconte cependant que les personnages sont ensemble (mais il ne précise pas leur lien) et qu'ils se promènent sur le bord de la route. Leur dynamisme peut être visible par leurs pieds représentés de profil. Les personnages et le chien sont représentés selon le même type que dans le dessin libre et le dessin du bonhomme (automatisme graphique). Les distinctions masculin/féminin et enfant/adulte sont restituées. Nous notons toutefois des erreurs de proportion dans la structure des personnages (de plus, l'un n'est pas fini), mais aussi entre les éléments du dessin. Nous notons aussi la présence de formes incluses et rapportées. Le garçon fait la voiture toute petite pour qu'elle ne dépasse pas de la route.

Le tracé est fin, soigné, parfois appuyé et comporte quelques reprises. Ce soin apporté au tracé lui vaut d'avoir pris plus de temps que son homologue pour l'épreuve.

P.E et A.X (10 ans 4 mois)

P.E a effectué le dessin dans cet ordre : la route, l'auto, les montagnes, la maison, l'homme, la rivière, la femme, le garçon, la fille, le chien. Il s'est servi du lien sémantique route/auto pour les dessiner à la suite, et a utilisé le même raisonnement pour représenter les personnages successivement (hormis l'homme). Il a de toute évidence favorisé le décor avant les détails. Les montagnes sont de petite taille, l'ensemble du dessin ne prend d'ailleurs que la moitié de l'espace graphique. Les éléments sont effectués en deux dimensions, mais certaines proportions ne sont pas respectées. Néanmoins, concernant les personnages, nous pouvons remarquer que les distinctions de sexe et d'âge sont bien restituées. De plus, le même type que dans le dessin du bonhomme est utilisé pour leur représentation (automatisme graphique). Il est intéressant de remarquer que les personnages sont statiques mais que le chien, lui, est effectué de profil dans une volonté de dynamisme : cela démontrerait la présence de deux types différents pour deux modèles différents. L'enfant a voulu représenter la rivière passant au travers des montagnes : cela donne donc lieu à un effet de transparence.

L'élève nous explique que les personnages forment une famille, qu'ils reviennent de la montagne et rentrent chez eux, heureux de leur journée. Néanmoins, ce récit ne correspond pas tout à fait à la disposition des personnages : cette interprétation est venue après l'exécution du dessin. Il ne s'agit donc pas de l'intention primaire. Le tracé est net, continu, mais comporte quelques reprises.

A.X exécute en premier lieu les montagnes, afin de présenter le décor, puis y ajoute les quatre personnages de droite à gauche, et finit par la rivière, le mouton, la caravane (comme office d'auto), et la maison. Les $\frac{3}{4}$ de l'espace sont occupée, de façon harmonieuse (dont la moitié correspond aux montagnes). Nous pouvons observer que les personnages sont représentés en une seule dimension, de la même taille : la distinction enfant/adulte est donc non représentée. La distinction masculin/féminin est elle bien restituée (cheveux). Leur type n'est pas semblable à celui des personnages des autres épreuves. Par ailleurs, les proportions sont globalement respectées (la maison, les montagnes et les personnages sont petits car ils sont plus loin, ce qui indique une mise en perspective réussie) hormis le mouton qui est aussi grand que la caravane. Tous les éléments, excepté les personnages comme nous l'avons vu mais aussi la rivière, sont représentés en deux dimensions. L'enfant ne nous fournit pas de récit sur le dessin, les personnages ont une posture statique.

Le trait est continu, net, avec quelques mauvaises jonctions.

Y.N et L.O (10 ans 5 mois)

Y.N effectue son dessin dans l'ordre suivant : la route, la maison, la rivière (et le pont), les montagnes, le garçon, l'homme, la femme, la fille, les nuages, le chien, l'auto. La catégorisation des personnages lui a permis de les représenter successivement. Tous les éléments sont représentés, l'ajout des nuages est constaté. Dans l'espace intrinsèque du dessin, qui occupe tout

l'espace graphique, l'enfant semble créer deux plans dans ce paysage : les montagnes figurent au loin tandis que la route et le reste des éléments figurent plus en avant. Tous les éléments sont représentés en deux dimensions et respectent de bonnes proportions les uns par rapport aux autres. Nous pouvons déceler des effets de transparence (la voiture), de rabattement (la rivière), des formes incluses et des formes rapportées. Les personnages sont réalisés selon le même type observé dans les épreuves antécédentes (automatisme graphique), la distinction masculin/féminin n'est pas représentée, mais les enfants sont bien distingués des adultes (ceux-ci sont plus grands). A propos de son dessin, l'enfant explique simplement que les personnages sont au bord de la route pour attendre le bus (c'est à cet instant qu'il fait l'arrêt et les marques au sol). Son interprétation est conforme à sa représentation.

Le tracé est effectué avec une pression suffisante, mais est emprunt de plusieurs reprises, traits retracés, et légères ratures.

L.O alterne l'ordre de la consigne et certaines associations d'idées : l'homme, la route, la voiture, les montagnes, la femme, le garçon, la maison, la fille, la rivière, le chien. Nous ne relevons aucun oubli ni aucun ajout. Les trois quarts de l'espace graphique sont utilisés, essentiellement pour les montagnes et la route. Nous pouvons noter en premier lieu que la route et la voiture sont effectuées par rabattement. Par ailleurs, il est important de signaler que tous les personnages sont réalisés de façon statique, en une seule dimension (automatisme graphique) alors que le chien a tout de même son corps en deux dimensions et qu'aucune distinction de sexe n'est effectivement signifiée dans le dessin. En revanche, les enfants sont bien différenciés des adultes. Quelques erreurs de proportion sont relevées (maison, auto).

Le tracé est net, continu, d'une pression suffisante mais comporte quelques hésitations. De plus le coloriage de la rivière est fortement appuyé sur le papier et avec vivacité, ce qui donne un aspect peu soigné.

N.E et M.N (10 ans 6 mois)

N.E effectue le dessin dans cet ordre : les montagnes, la route, le garçon, la maison, la fille, la rivière, le bus (pour l'auto), la girafe, l'homme et la femme. Elle explique cet ordre en disant qu'elle a commencé par ce qui prend le plus de place et ce qui est le plus facile. Elle n'a pas fonctionné par associations d'idées et a progressé davantage au hasard. L'ensemble du dessin occupe toute la feuille, essentiellement à cause de la taille des montagnes. Les éléments sont majoritairement concentrés dans la moitié supérieure, créant un léger déséquilibre. Nous pouvons noter que la rivière, située au bas de la rivière, est réalisée en transparence. Les éléments sont effectués en deux dimensions, excepté les personnages. La distinction masculin/féminin est bien présente mais les enfants ne sont pas différenciés des adultes puisque tous les personnages sont de la même taille. L'enfant nous raconte peu de choses sur son dessin : les enfants (situés à côté de la

girafe) sont frère et sœur, ne connaissent pas les adultes, et sont sur la montagne pour faire du ski. Pourtant, tous les personnages sont statiques sur le dessin.

Le tracé est appuyé, continu, et comporte quelques reprises ;

M.N a exécuté son dessin dans cet ordre : les montagnes, un arbre, un escalier, la fille, la route, la voiture, la rivière, le garçon et une moto. Comme on peut le constater, trois éléments manquent (l'homme, la femme, l'animal), alors que la consigne lui a été répétée à trois reprises sur sa demande. Les éléments sont assez dispersés sur l'espace graphique, et n'ont pas de lien. La montagne représente le fond du dessin, la rivière le premier plan. L'ensemble ne restitue pas réellement une idée de paysage. Tout est réalisé en deux dimensions (l'enfant a même ajouté des vagues dans la rivière pour accentuer le relief et le dynamisme), la route et la voiture sont effectués par rabattement. Les personnages correspondent au même type étudié lors des épreuves précédentes. La fille est bien différenciée du garçon. La patiente a rajouté des bâtons de ski aux enfants car « ils vont aller skier à la montagne et vont prendre l'escalier pour y aller ». Elle ne représente aucun dynamisme chez ces personnages. Face à l'incohérence de la route partant de nulle part et arrivant tout droit dans la rivière, elle n'a pas d'explication.

Le tracé est légèrement hésitant pour la réalisation de la montagne, mais semble net et continu pour le reste du dessin. Le geste semble donc affirmé.

M.N a mis plus de temps du fait de ces quelques hésitations. De plus, j'ai du lui répéter à 3 reprises la consigne lors de l'épreuve. Malgré ce temps supplémentaire, elle n'a pourtant pas représenté tous les éléments demandés.

C.A et J.E (10 ans 9 mois)

C.A a réalisé les détails dans l'ordre suivant : la route, la femme, le garçon, les montagnes, les maisons, la fille, l'homme, la rivière, la voiture, le chat. Elle n'en omet aucun mais en rajoute deux (le rond-point, une autre maison). La totalité de l'espace graphique est utilisé, de façon harmonieuse, et dans le but d'effectuer un dessin fidèle à un paysage. Nous pouvons constater que la route et la rivière sont effectuées par rabattement. Tous les éléments sont en deux dimensions. Les personnages sont bien différenciés, les distinctions masculin/féminin et enfant/adulte sont en effet correctement opérées. De plus, les personnages respectent le type observé lors de la dame de Fay (automatisme graphique). Les proportions sont parfaitement respectées. L'enfant nous a indiqué que la seconde maison a été ajoutée car la petite fille et son papa habitent dans une maison, et le garçon et sa maman habitent dans une autre maison. Les parents (non issus de la même famille donc) sont partis chercher leurs enfants respectifs à l'école et les ramène à leur maison. Néanmoins, aucune forme de dynamisme n'est montrée chez les personnages. L'enfant a pris soin de représenter ces quelques détails de façon à rendre le dessin plus réaliste. Nous pouvons noter que les montagnes sont représentées en une chaîne tout en haut de la feuille car elles sont à l'horizon, ce n'est que le fond du paysage (ce qui explique leur petite taille): le plan

principal du dessin est donc celui de la route et des maisons. Il est intéressant de constater que les cheminées sont dessinées perpendiculaires au toit (réalisme intellectuel).

Le tracé est net, suffisamment appuyé sur le support, mais comporte tout de même de nombreux arrêts et reprises.

J.E a préféré le format portrait pour cette épreuve. Elle a effectué la consigne dans cet ordre : les montagnes, la route, la rivière avec un pont, la voiture, la maison, le mouton, l'homme, la femme, le garçon, la fille. Comme nous pouvons le constater, aucun élément n'est omis, et un autre est ajouté par association d'idées. L'enfant a visiblement préféré installer le décor du paysage avant les personnages. Le dessin est divisé en deux parties : le fond du paysage représenté par les montagnes, la route, l'auto et le mouton, puis le premier plan constitué de la maison, des personnages et de la rivière. L'ensemble occupe les trois quarts de la feuille mais il n'est donc pas homogène. La curieuse représentation de la rivière dans un rond nous en fait demander la raison à l'enfant, qui nous répond simplement qu'elle a l'habitude de les faire ainsi. Nous pouvons constater que les personnages, représentés sans dynamisme, sont du même type que les personnages des autres épreuves, indiquant un automatisme graphique. Par ailleurs, les distinctions masculin/féminin et enfant/adulte sont parfaitement restituées. Tous les éléments sont représentés en deux dimensions. La route est effectuée en rabattement. Nous notons également que certaines proportions sont mauvaises. Des liens sont faits entre les éléments du haut, mais ceux du bas semblent n'être que les uns à côté des autres. D'ailleurs, la jeune patiente ne trouve aucune histoire qui pourrait découler de son dessin.

Le tracé net, pas trop appuyé, mais se montre parfois hésitant quand l'enfant y prête plus d'attention. Nous pouvons constater de nombreuses reprises.

J.E a pris plus de temps que C.A qu'elle s'est montrée très soigneuse dans toutes les épreuves, et a effectué tous ses dessins avec une certaine lenteur.

A.N et L.C (11 ans 4 mois)

A.N privilégie le format portrait pour son dessin. Il représente les éléments dans l'ordre suivant : la maison, la fille, le garçon, la route (effectuée en deux fois), la voiture, l'homme, la femme, les montagnes, l'animal et la rivière. Il n'omet aucun détail, et en rajoute quelques uns (à l'intérieur de la maison, les arbres). Nous pouvons très vite repérer que ce dessin ressemble curieusement à son propre dessin libre. L'enfant trouve quelques associations d'idées (garçon/fille, route/auto) pour l'ordre d'exécution. Nous pouvons observer tout d'abord que la maison est effectuée en transparence, l'enfant a ajouté des éléments situés à l'intérieur. Tout est représenté en deux dimensions, excepté les personnages : ils ne respectent pas le type observé lors des épreuves précédentes. Néanmoins les distinctions de sexe et d'âge figurent bien dans le dessin. Concernant l'espace graphique, nous notons que la totalité de la feuille est utilisée mais pas de façon homogène : certains éléments (la maison, les personnages, l'auto) se trouvent dans la partie

inférieure, d'autres dans la partie supérieure (les montagnes, au loin, le lapin). Un espace ambiant les sépare. L'enfant a bien distingué deux plans dans son dessin, mais les a trop dissocié ce qui déstructure un peu l'idée du paysage.

Le trait est assez fin, souvent continu mais comporte de nombreuses reprises et jonctions maladroites.

L.C effectue dans l'ordre : les montagnes, la rivière, la maison, la femme, l'homme, la fille, le chien, la mer, la route, le garçon, l'auto. L'enfant pose l'ensemble du décor avant de s'atteler aux détails qui dépendent de ce décor. Nous pouvons remarquer, comme chez son homologue A.N, que son dessin ressemble beaucoup à son propre dessin libre : beaucoup d'éléments sont représentés de la même façon (les arbres, les personnages, la rivière) ce qui démontre un automatisme graphique. Nous ne notons aucune omission mais un ajout, celui de la mer par association d'idées avec la rivière. L'ensemble du dessin occupe la totalité de l'espace graphique, de façon harmonieuse et homogène. Nous pouvons néanmoins remarquer que les montagnes représentent la plus grande partie du dessin. Les proportions sont bien respectées, ce qui donne un aspect vraiment réaliste au dessin. Tous les éléments sont réalisés en deux dimensions, exceptés les personnages qui correspondent à ceux représentés lors du dessin libre. Cela s'explique par une vision plus reculée du paysage, il est alors plus facile de les représenter ainsi. Nous pouvons toutefois observer que les distinctions de sexe et d'âge sont bien effectuées. L'enfant n'a cependant trouvé aucun récit à raconter, hormis qu'il s'agit d'une famille à côté de leur maison.

Le tracé est net, appuyé mais comprend de nombreux arrêts et hésitations. Le coloriage est effectué avec rapidité mais est néanmoins réalisé assez proprement. Il a mis plus de temps pour l'épreuve car a fait preuve de beaucoup de soin pour représenter ce dessin.

D.N et C.R (11 ans 5 mois)

D.N exécute la consigne dans l'ordre suivant : les montagnes : la rivière, la route, l'auto, l'homme (situé au volant de la voiture), la fille, le garçon, la maison, la femme, le garage et le chat. L'enfant place l'ensemble du paysage avant de représenter le reste des détails. Il n'en omet aucun, mais en ajoute quelques uns pour accentuer le réalisme du paysage. Les montagnes sont représentées en une chaîne, la rivière en découle, des liens sont ainsi faits. L'espace intrinsèque du dessin, qui occupe environ les $\frac{3}{4}$ de l'espace graphique, est comme dissocié en deux : les montagnes situées dans la moitié supérieure de la feuille, représentant l'horizon, et tout le reste, situé dans la moitié inférieure de la feuille, signifiant le premier plan. Tous les éléments sont effectués en deux dimensions. Les personnages ne respectent pas du tout le même type observé dans les autres épreuves : l'enfant en a adopté un nouveau, pour accentuer le réalisme de ce paysage. Les distinctions masculin/féminin et enfant/adulte sont bien représentées. Nous pouvons remarquer des effets de transparence et de nombreuses formes rapportées. Néanmoins, les proportions sont bien respectées.

Le tracé est fin, parfois continu mais le plus souvent griffonné. Nous ne repérons aucune reprise ou mauvaise jonction.

C.R a exécuté la consigne dans l'ordre suivant : la rivière, la route, la fille, le garçon, les montagnes, la voiture, l'animal, le soleil, la maison, le lampadaire et les fils électriques, une moto. L'enfant a oublié de représenter l'homme et la femme, et a rajouté quelques éléments pour que son dessin soit en accord avec son interprétation : la maison est abandonnée, les fils électriques l'alimentent en électricité. L'ensemble de l'espace est utilisé pour le dessin mais de façon assez désorganisée. Les éléments de la consigne sont représentés en deux dimensions. Nous pouvons toutefois noter que les personnages ne sont pas exactement terminés, qu'ils sont à peine esquissés. Ils sont également différents du type observé lors des autres épreuves. La distinction masculin/féminin semble être représentée (cheveux plus longs pour l'un des personnages). Concernant les autres détails, la moto et la voiture lui ont pris plus de temps et sont assez réalistes. L'animal annoncé devait être un chien, mais jugeant sa représentation erronée, le patient a changé d'interprétation et l'a modifié en cochon. Il a été réceptif à l'incohérence de son dessin face à son discours et a pu y remédier pour que le dessin et son interprétation soient en accord.

Durant l'épreuve, C.R se montre assez instable du point de vue moteur : il change beaucoup de position, ne tient pas en place, et cela s'en ressent énormément dans son tracé. Celui-ci est fin (parfois plus appuyé dans un souci de perfection) mais très impulsif et rapide. Cela donne un effet désorganisé et déstructuré au dessin.

M.D et A.A (11 ans 7 mois)

M.D exécute la consigne dans cet ordre : la route, la rivière, le lapin, les montagnes, l'auto, le garçon, la maison, la fille, la femme, l'homme, un renard. Tous les éléments attendus figurent dans le dessin, l'enfant ajoute même un autre animal. Le premier élément dessiné, la route, envahit déjà la moitié de la feuille, en la partageant en deux. Les montagnes sont représentées tout en haut pour faire le fond du paysage, et la plupart des éléments se situent dans la partie inférieure de la feuille. L'ajout des autres éléments surcharge encore plus l'espace graphique, occupé dans sa totalité, et de façon totalement désorganisée. L'ordre d'exécution semble choisi au hasard car rares sont les liens établis entre deux éléments dessinés à la suite (le lapin et les montagnes). Concernant les éléments en eux-mêmes, ils sont tous correctement représentés en deux dimensions, excepté la rivière représentée par un seul trait et sans couleur. Nous pouvons remarquer la présence de formes rapportées mais aussi de formes incluses. Des effets de transparence sont également à noter (la voiture, les personnages sur la route). De plus, nous pouvons également signaler l'incohérence de la maison perpendiculaire à la montagne, non expliquée ou modifiée par la jeune fille. Ces éléments tiennent du réalisme intellectuel. Les personnages sont bien différenciés au niveau du sexe mais pas de l'âge (ils ont tous globalement la même taille). Cela constitue une des nombreuses erreurs de proportions présentes dans ce

dessin. Elle les a représentés de façon statique, car ils ne font pas d'activité particulière : seule la femme est censée se baigner dans la rivière, mais le dynamisme est absent ! Enfin, nous devons ajouter qu'ils correspondent tout à fait au type observé dans les épreuves précédentes. Elle choisit comme animal le lapin car celui-ci peut « souvent se promener dans les montagnes, comme le renard ».

Le trait est assez appuyé, continu, et peu de débordements ou de mauvaises jonctions peuvent être notées. L'ensemble du dessin semble tout de même déstructuré par la taille imposante des éléments. De plus, ce manque d'organisation et le manque de couleur (remarqué aussi lors du dessin libre) indiquent une absence de valeur esthétique dans ce dessin.

A.A exécute la consigne selon l'ordre suivant : la route, l'homme, la femme, les montagnes, la rivière, le garçon, la femme, la maison, la voiture, le chat. Aucun élément n'est omis ou ajouté. Le dessin occupe environ la moitié de l'espace graphique, les éléments sont disposés harmonieusement au sein de cet espace intrinsèque. L'enfant semble avoir voulu réaliser prioritairement le paysage avant les personnages. Certains éléments semblent toutefois simplement juxtaposés les uns aux autres sans qu'un lien entre eux soit établi. Ainsi la maison est placée au même niveau que les montagnes, elle fait la même taille et aucun rapport n'est établi par l'enfant. Concernant les différents éléments du dessin, ils sont tous représentés en deux dimensions, hormis la route qui n'est qu'un seul trait. Les personnages sont réalisés selon le même type employé dans les autres épreuves. De plus, la distinction masculin/féminin est bien nette, mais la distinction enfant/adulte n'est pas clairement identifiable. Nous pouvons repérer des formes rapportées ainsi que des formes incluses, mais aussi des effets de transparence (la voiture). Nous avons interrogé la patiente sur le fait que certains personnages ne touchaient pas le sol, elle a d'abord dit qu'ils étaient plus loin, mais en lui faisant remarquer que pourtant ils n'apparaissaient pas plus petits, elle a changé d'interprétation en disant que les trois personnages étaient en train de sauter. Mais les personnages demeurent statiques. De plus, en imaginant l'identité de ces personnages, elle dit d'abord des voisins qui habiteraient dans la maison représentée. Mais elle modifie son interprétation en déclarant que c'est une famille. Nous pouvons ainsi noter cette remise en question devant l'incohérence. De plus cela montre aussi que son jugement n'est pas sûr.

Le trait est exercé avec une pression normale du crayon, net, et continu. Il est composé par moments de quelques arrêts mais peu de mauvaises jonctions. L'enfant a montré quelques hésitations mais aussi une certaine lenteur à effectuer ses tracés ce qui lui a valu plus de temps utilisé pour l'épreuve.

T.S et M.K (11 ans 10 mois)

T.S choisit l'ordre suivant pour exécuter le dessin : la route, la voiture, l'homme, la femme, le garçon, la fille, la rivière, les montagnes, l'animal, la maison. L'enfant établit des liens logiques

pour respecter cet ordre (route/auto, les quatre personnages à la suite), cela révèle un stade plus avancé du raisonnement. Aucun détail n'est omis, d'autres sont ajoutés par association d'idées et par volonté de réalisme (tous les éléments autour de la maison, et la poussette pour la fille). L'ensemble de l'espace graphique est occupé par le dessin, de façon homogène, sans surcharge sur une quelconque partie de la feuille. Les montagnes occupent le tiers supérieur, la route le tiers médian, puis la maison en premier plan. L'enfant parvient aisément à représenter la succession de ces trois plans du paysage, en respectant notamment les proportions entre tous ces éléments. Les éléments sont représentés en deux dimensions, excepté la maison qui, elle, est en trois dimensions grâce à l'utilisation de la perspective. Les personnages sont de profil, et légèrement différents du type observé dans les autres épreuves, car ici ils sont situés plus loin, donc plus petits. Ils sont représentés avec dynamisme car « ils marchent sur le bord de la route pour aller se promener ». Seules des formes incluses sont utilisées pour eux. Nous ne décelons aucun effet de transparence ou de rabattement.

Le tracé est continu, de pression normale, et net pour tous les éléments du paysage. Tout ce qui demande un peu plus de précision (les personnages, la maison, etc) est légèrement griffonné sur le papier, mais avec soin.

M.K effectue la consigne dans cet ordre : les montagnes, la rivière, la route, la maison, l'auto, l'homme, la femme, le garçon, la fille, le garage, le chien. Tous les éléments sont présents, et seul le garage est ajouté. Le dessin occupe environ deux tiers de l'espace graphique, mais pas de façon homogène : les éléments sont un peu dispersés. Tout en haut se trouvent les montagnes (qui manquent de réalisme) car il s'agit du décor principal de ce paysage. De cette montagne, part la route et coule la rivière. Le reste des éléments se situe essentiellement en bas de la feuille, ce qui laisse un relatif vide dans l'espace médian du dessin. Nous pouvons remarquer des formes rapportées, et un effet de rabattement concernant la voiture et la route. L'ensemble des éléments semble respecter de bonnes proportions. Les personnages ne sont représentés que par leurs têtes : l'homme et la femme dans la voiture, le garçon et la fille dans la maison. Ce type est simpliste et ne correspond pas du tout au type utilisé jusqu'ici. L'enfant a visiblement fait au plus vite et au plus simple. Les distinctions de sexe et d'âge ne sont pas représentées. Le dynamisme de la situation n'est évidemment pas présent dans le dessin.

Le tracé est exercé avec une pression suffisante sur le support, il est continu et net mais comporte toutefois quelques arrêts et reprises.

C.E et L.A (12 ans 3 mois)

C.E choisit l'ordre d'exécution suivant : les montagnes, le soleil et les nuages, la rivière, la maison, la route, l'homme, la femme, le garçon (jouant au ballon), la fille à cheval dans le manège, et la caravane (en guise de voiture). Elle n'omet aucun détail, mais en ajoute d'autres (ce qui contraste un peu avec le peu d'imagination qu'elle avait lors du dessin libre). Son dessin est

très riche. L'ensemble de l'espace graphique est occupé de façon assez homogène. Dans la moitié supérieure figurent les montagnes (paysage de fond), enneigées, sur lesquelles un garçon fait du ski. La rivière les sépare de la moitié inférieure où figurent le reste des éléments. Quelques-uns d'entre eux semblent simplement juxtaposés sans n'avoir aucun lien avec ce qui les entoure (la caravane, la route) et sont placés à tel endroit sans utilité précise. Les proportions sont globalement conservées (excepté le garçon qui skie). Aucun effet de transparence ou de rabattement n'est à noter. Concernant les personnages, ils sont représentés en une seule dimension car il ont été réalisés très petits dans le paysage. Néanmoins la distinction masculin/féminin est visible et la distinction enfant/adulte est moins évidente : les adultes semblent légèrement plus grands que les enfants mais pas de façon flagrante. Ce type est totalement différent de celui observé lors des épreuves précédentes, mais les circonstances sont également différentes. En revanche, le type est le même pour tous les personnages du dessin. La jeune fille nous explique qu'il s'agit d'une famille : les parents sont dans le hamac (mais n'y sont pas correctement placés), le jeune garçon joue au ballon et la fille monte à cheval. Deux des personnages semblent statiques, mais les deux autres sont dynamiques.. Hormis les personnages, tous les autres éléments sont correctement effectués en deux dimensions.

Le tracé est exercé avec une pression suffisante sur le papier, légèrement griffonné en mouvement de va-et-vient laissant place à des reprises et des mauvaises jonctions. Certains traits sont néanmoins retracés et donc plus appuyés.

L.A exécute la consigne selon l'ordre suivant : les montagnes, la rivière, la route, l'homme, la fille, la femme, le garçon, la voiture, le chat, la maison. Tous les éléments sont représentés et seuls les passages piétons sur la route et le chemin de la maison sont ajoutés, pour une vision plus réaliste. Environ la moitié de l'espace graphique est utilisé pour ce dessin, les détails sont rapprochés. L.A s'attaque d'abord aux éléments du paysage, avant les personnages. Les éléments sont tous en deux dimensions, excepté les personnages. Certaines erreurs ou incohérences sont présentes : les montagnes ressemblent à des collines, la rivière arrive sous la route (mais l'enfant ne parvient pas à trouver une interprétation pour l'expliquer), et la voiture est faite de profil mais nous voyons tout de même ses quatre roues. Les personnages, malgré la seule et unique dimension, respectent le type déjà remarqué auparavant (automatisme graphique). La distinction masculin/féminin est bien présente, mais la distinction enfant/adulte est erronée : seule la mère est plus grande que les autres. L'enfant nous raconte qu'il s'agit d'une famille qui va se baigner dans la rivière, mais les personnages sont davantage statiques que dynamiques. Des effets de transparence sont à noter.

Le tracé est continu, net et soigné, mais comporte toutefois des arrêtes et des reprises, et des jonctions mal faites.

Nous allons à présent tenter de rassembler les principaux faits observés lors de cette épreuve.

- ✓ Avant tout, nous indiquons les temps obtenus par les enfants lors de cette épreuve :

AGE	DYSPHASIQUES		NON DYSPHASIQUES	
	ENFANT	TEMPS (mins)	ENFANT	TEMPS (mins)
Vers 7 ans	L.N	10'29	L.R	12'01
	N.H	6'53	A.S	8'20
	L.S	7'56	M.O	5'08
Vers 8 ans	P.A	6'09	L.I	4'41
	A.E	6'49	S.E	8'15
	M.A	13'39	P.M	7'23
Vers 9 ans	N.N	8'22	H.O	6'02
	L.U	10'52	K.M	12'04
Vers 10 ans	A.D	7'36	S.N	8'39
	M.E	12'30	E.N	5'58
	A.X	6'09	P.E	10'47
	L.O	5'27	Y.N	9'27
	M.N	8'51	N.E	7'13
	J.E	9'13	C.A	6'53
Vers 11 ans	L.C	8'51	A.N	6'55
	C.R	7'27	D.N	9'37
	A.A	9'35	M.D	7'42
Vers 12 ans	M.K	6'19	T.S	7'45
	L.A	7'23	C.E	7'50

- ✓ Les deux populations ont réalisé l'épreuve, en moyenne, sur huit minutes, mais neuf enfants dysphasiques ont pris plus de temps que cette moyenne, contre sept enfants non dysphasiques ayant dépassé les huit minutes.
- ✓ Neuf enfants dysphasiques (dont sept appartiennent aux neuf dysphasiques ayant dépassé le temps moyen de l'épreuve) ont pris plus de temps que leurs homologues non dysphasiques.
- ✓ Les enfants des deux populations ont utilisé au minimum la moitié de l'espace graphique, mais les enfants dysphasiques étaient plus nombreux que les enfants témoins à utiliser l'ensemble de la feuille. Néanmoins, cette façon d'occuper l'espace s'est révélée clairement moins harmonieuse et homogène que chez les enfants témoins.
-

-
- ✓ Le format paysage a été privilégié par quatre-vingt-quinze pour cent des dysphasiques et quatre-vingt pour cent des enfants témoins.
 - ✓ La qualité de la représentation des éléments relevait davantage du réalisme intellectuel chez les enfants dysphasiques (effets de rabattement ou de transparence, des personnages exécutés en une seule dimension), alors que le réalisme visuel était davantage présent dans les dessins de la population témoin.
 - ✓ Le geste graphique s'est à nouveau révélé plus vif chez certains enfants dysphasiques, ce qui a amené une légère déstructuration de leurs dessins.
 - ✓ Les enfants dysphasiques commençaient essentiellement par le décor du paysage (les montagnes ou la route le plus souvent) mais sans penser aux autres éléments à ajouter dans le dessin. Cela a amené dans certains dessins une occupation de l'espace désordonnée avec des montagnes pouvant occuper la moitié de la feuille, etc. Les divers éléments étaient représentés et disposés de manière plus harmonieuse, de façon générale, dans les dessins de la population témoin.
 - ✓ La restitution d'un quelconque dynamisme des personnages a de nouveau posé problème et n'a été que très peu représentée dans les deux populations (seul l'un des enfants non dysphasiques, T.S, les a réalisés de profil en train de se promener).
 - ✓ Les deux populations ont, comme LUQUET l'a expliqué, fait preuve d'automatisme graphique et ont donc reproduits les mêmes éléments selon le même type. Cela pouvait se remarquer, entre autres, entre les quatre personnages de cette épreuve, mais aussi par rapport aux personnages apparus dans d'autres épreuves.
 - ✓ Certains enfants de la population témoin, mais pas de la population des enfants dysphasiques, ont davantage tenté d'apporter de la perspective à certains éléments (notamment aux maisons faites en trois dimensions, ou alors en effectuant un paysage plus petit du fait de son éloignement).
 - ✓ Quatre enfants dysphasiques, ceux à qui j'ai dicté la consigne, ont omis un ou plusieurs détails de la consigne.
 - ✓ En revanche, des éléments ont pu être remarqués dans les deux populations, mais plus fréquemment dans la population témoin.

V. INTERPRETATION DES RESULTATS

1. LE DESSIN LIBRE

Nous avons pu remarquer que beaucoup de thèmes se retrouvaient dans les deux populations, mais que plus d'enfants témoins ont cette capacité à imaginer un espace plus abstrait, plus original ou plus élaboré (S.E, L.R, M.O, etc.). Ils sont davantage capables de se décentrer et d'imaginer un décor sorti de leurs esprits. Leur valeur narrative semble donc plus représentée et variée que chez les enfants dysphasiques. Ceux-ci présenteraient dans leur dessin les mêmes difficultés d'évocation, d'idéation, et de narration que dans leur langage. Toutefois, il a été difficile d'obtenir dans les deux populations des histoires ou récits pour un certain nombre de dessins, compte tenu des thèmes choisis (animaux, paysage..) et du peu de personnages représentés. Par ailleurs, nous avons pu noter davantage de motivation à représenter un objet en particulier chez les enfants non dysphasiques, alors que les enfants dysphasiques ont eu davantage tendance à choisir le thème du dessin libre par plaisir de représenter quelque chose qu'ils savaient faire, par automatisme graphique. Cela signerait, une nouvelle fois, le manque d'imagination et d'innovation chez ces patients.

Concernant la valeur expressive des dessins, rappelons qu'elle concerne le tracé, l'utilisation de l'espace graphique et des couleurs. Pour ce dernier point, il s'est avéré qu'autant de dysphasiques que d'enfants témoins (quatorze) ont utilisé des couleurs dans leurs dessins. Les autres sujets en ont soit pas du tout utilisées soit peu par rapport à l'ensemble des éléments du dessin. Cette constatation démontre, d'une part, une forte volonté de réalisme afin de correspondre à l'image mentale qu'ils sont parvenus à se créer, et d'autre part, le désir d'attribuer une valeur esthétique à leur dessin. Comme LUQUET l'a souligné, l'enfant se montre fier quand il fait un joli dessin, et, malgré le manque d'informativité dont peuvent faire preuve les dysphasiques, ils sont capables néanmoins de vouloir représenter quelque chose qui leur plaît et qui peut plaire à autrui. Cependant, nous avons pu remarquer une l'utilisation de la couleur moins variée chez les enfants dysphasiques, mais cela peut s'expliquer aussi par le nombre inférieur d'éléments pour la plupart de leurs dessins.

Dans un second temps, l'étude du tracé, dans les divers dessins, nous a permis de voir que celui-ci pouvait parfois se trouver plus fin, effacé, chez certains enfants dysphasiques. Ce dernier élément correspond davantage à L.U, L.A, A.D : ces jeunes filles se sont montrées très réservées durant l'épreuve, parlant peu et d'une voix faible. Tous ces éléments concordent vers un comportement en retrait, emprunt de timidité, de manque de confiance en soi, et leurs dessins portent la marque de leur tempérament profond. Néanmoins, la majorité des enfants des deux

populations, ont exécuté un trait assez appuyé, net, mais nous avons pu constater chez certains enfants dysphasiques un trait plus vif et impulsif. De plus, chez ces enfants, le coloriage était très souvent désorganisé, plus appuyé, et moins contrôlé. Ces éléments tendraient à souligner un geste graphique emprunt d'une certaine nervosité ou anxiété non contrôlée. Cela pourrait presque être assimilé à une décharge motrice effectuée sur le papier, comme lors du stade du gribouillage dans l'évolution du dessin. Cela révélerait un degré d'immaturité ou de défiance à l'autorité selon les cas.

Enfin, le manque d'idéation, présent dans la dysphasie, peut également se remarquer par l'utilisation de l'espace : neuf enfants dysphasiques, contre quatre enfants témoins, ont utilisé au maximum la moitié de l'espace graphique mis à leur disposition. Cela s'explique essentiellement par le manque d'éléments représentés et l'absence d'associations d'idées. Il a été assez difficile pour quelques patients (P.A, L.A, N.N, A.A, etc) d'établir des liens entre les éléments choisis (P.A, N.N, etc.) mais aussi d'en trouver d'autres. Mais cela pourrait aussi s'expliquer par un déséquilibre intérieur d'après les théories psychologiques énoncées dans la partie théorique.

Concernant la valeur projective, il est extrêmement difficile de tirer une conclusion globale devant l'ensemble des dessins car chacun est une projection personnelle de son auteur. Néanmoins, il nous a semblé, en considérant les thèmes, l'utilisation de l'espace et des couleurs, que les enfants dysphasiques se montreraient plus rationnels dans leurs dessins. Ils semblent privilégier la forme aux couleurs et les choses concrètes aux choses abstraites.

2. LE DESSIN DU BONHOMME

Lors de la présentation des résultats obtenus à cette épreuve, nous avons pu constater plusieurs faits intéressants qui montrent une réelle différence de représentation du schéma corporel entre les deux populations. Nous allons tenter d'expliquer ces différences.

En premier lieu, il est intéressant de voir que, parmi les deux populations, seulement deux enfants (une élève non dysphasique de primaire, un enfant dysphasique de 7 ans et demi) ont représenté quelqu'un de réel dans leur dessin, et trois autres enfants (deux dysphasiques et un élève non dysphasique en classe de sixième) ont réalisé un personnage de dessin animé ou de bande dessinée (un modèle interne est donc tout créé et utilisé ici). Contrairement à ce que LUQUET explique dans son ouvrage, il n'existerait donc pas nécessairement de volonté de réalisme dans les dessins d'enfants : ici, les dessins semblent davantage iconiques car ils représentent l'idée générale d'un personnage, mais ne représentent pas une personne issue de la réalité. Ils sont issus directement de l'imagination des enfants. Nous pouvons voir, en examinant les scores obtenus par les deux populations, que cette imagination est moins développée chez les enfants dysphasiques. Nous avons également évoqué le fait que seuls dix enfants dysphasiques,

contre quinze non dysphasiques, avaient représenté un bonhomme du même sexe qu'eux. Cela pourrait indiquer que les représentations de bonhommes ont moins souvent une valeur projective chez les enfants dysphasiques que chez les enfants tout-venants. Ils ne s'identifient pas nécessairement à leur personnage.

Par ailleurs, nous avons noté que les bonhommes dessinés par les enfants dysphasiques étaient en moyenne légèrement plus petits que ceux représentés par les enfants non dysphasiques. La différence n'est pas suffisamment significative pour en déduire une utilisation différente de l'espace graphique entre les deux populations. Néanmoins, nous avons noté que les items 5, 14, 31-35 sont tous en lien avec la proportion des divers éléments constituant le bonhomme ou avec le relief en deux dimensions et qu'ils sont tous moins réussis chez les enfants dysphasiques (rappelons ici le fait que certains d'entre eux ont représenté leur bonhomme en une seule dimension). Ils éprouvent des difficultés à représenter de façon concrète ce qu'ils voient dans la réalité. Ils restent essentiellement dans la phase de réalisme intellectuel, où ils représentent donc davantage ce qu'ils savent de l'objet que ce qu'ils en voient dans le monde réel. Cela est d'autant plus vrai que les enfants dysphasiques relient les éléments entre eux essentiellement par des formes rapportées plutôt qu'incluses et que certains d'entre eux ont effectué des effets de transparence. Ils distinguent quelque chose de continu, d'uni en plusieurs parties. Les difficultés de proportions notent une difficulté à gérer l'espace intrinsèque des éléments, leur enchevêtrement, mais aussi leurs relations.

Concernant le tracé, nous avons pu remarquer que les items liés à la coordination motrice sont nettement moins réussis par les enfants dysphasiques : il existe en effet davantage d'arrêts-reprises, de formes rapportées, de mauvais emplacements et de mauvaises jonctions dues à un manque d'anticipation. Il semble que ces enfants se construisent l'image du bonhomme au fur et à mesure du tracé et qu'ils n'ont pas le modèle interne avant de commencer. Cela peut aussi se constater par les phénomènes de transparence remarqués dans certains dessins de cette population.

Concernant l'ordre d'exécution du dessin du bonhomme, nous avons pu voir que le premier élément, dans les deux populations, est prioritairement la tête. Mais cet élément est suivi essentiellement par le tracé des détails du visage chez les enfants non dysphasiques, alors que les enfants dysphasiques ont davantage tendance à progresser avec le reste du corps : ils privilégient alors l'enveloppe globale du bonhomme avant de s'occuper des détails. Ce fait se vérifie avec le fait que les enfants dysphasiques négligent certains items que les enfants témoins pensent plus souvent à représenter : les pupilles, le nez (dessiné par quatorze enfants dysphasiques et dix-huit enfants non dysphasiques, les cheveux (présents dans dix-sept dessins de la population témoin contre quatorze dessins de la population des dysphasiques), etc.

3. LA FIGURE DE REY

Lors de la partie précédente, nous avons pu décrire en détails les diverses reproductions de tous les enfants pour les épreuves de copie et de reproduction de mémoire. Selon l'ordre d'exécution, nous avons pu établir des types de reproduction allant du type 1, représentant les capacités de l'adulte, au type 7 représentant la figure incomplète et méconnaissable.

Tout d'abord, nous avons pu observer que sept enfants dysphasiques et sept enfants non dysphasiques avaient choisi de représenter la figure de droite à gauche, c'est-à-dire en ne respectant pas le sens conventionnel de la lecture. Nous avons évoqué une analyse de JUMEL qui montrait que l'apprentissage de l'écriture influençait sur le sens du dessin : ici, nous constatons qu'environ un tiers de chaque population a un mauvais balayage visuel, ce qui a bien entendu une incidence sur le processus d'exécution car ces enfants ne peuvent alors pas copier le rectangle en première intention, ils commencent alors par le losange pour la plupart, effectuent le triangle et seulement ensuite le rectangle, ce qui ne peut correspondre aux types 1 et 2. Ce balayage de droite à gauche entrave ainsi la maturité de leur reproduction graphique. Mais, comme nous l'avons dit, cela ne touche pas plus fortement la population des dysphasiques que la population témoin.

Concernant l'ordre d'exécution des figures, en comparant le moment de copie et celui de reproduction de mémoire, nous pouvons observer que les enfants des deux populations ont tendance à commencer par les mêmes éléments dans les deux épreuves : il s'agit ici d'un effet de primauté.

Grâce au tableau des types de figure obtenus, nous pouvons déjà remarquer que, parmi la population témoin, huit élèves ont amélioré leur façon de représenter la figure en adoptant un type plus mature lors de la reproduction de mémoire, contre deux élèves qui ont adopté un type moins mature. Les neuf autres enfants ont conservé leur processus d'exécution, et sept d'entre eux ont quelque peu modifié l'ordre initial tout en conservant l'idée principale du type auquel il appartient.

Nous pouvons aussi constater que six patients dysphasiques ont réalisé une copie de meilleure qualité, et donc d'un niveau de maturité plus élevé, qu'en épreuve de mémoire, alors que seulement deux dysphasiques (P.A et A.A) ont effectué une reproduction de mémoire avec un niveau d'élaboration plus mature. Les onze autres patients sont restés dans le même fonctionnement global (uniquement le numéro du type), et cinq parmi eux ont modifié une étape dans la réalisation de la figure et ont changé de sous-types entre les deux épreuves. Cela tendrait à montrer déjà que les dysphasiques ont eu des **difficultés à se créer un modèle interne de cette figure**, à se l'organiser mentalement, en reliant les différents détails entre eux, etc. Ce modèle interne permet de trouver un sens à cette image à reproduire pour mieux s'en imprégner puis la mémoriser pour finalement la restituer identique, ou presque, au modèle de la Figure.

De plus, en examinant la durée des épreuves pour tous les enfants, nous avons remarqué, en arrondissant le résultat à la demi-minute ou minute la plus proche (ainsi pour des scores de neuf minutes et huit secondes et neuf minutes et trente-six secondes, nous arrondirons respectivement à neuf minutes et neuf minutes et demi), que **les enfants dysphasiques effectuaient chacune des deux épreuves en prenant plus de temps que les enfants témoins** :

- Pour la copie, les dysphasiques prennent en moyenne six minutes contre à peine cinq minutes pour les enfants du groupe témoin, soit plus d'une minute de plus
- Pour la reproduction de mémoire, ils prennent environ quatre minutes contre un peu moins de trois minutes en moyenne pour les enfants normaux

Parmi les patients dysphasiques nous pouvons en dénombrer quinze sur dix-neuf, soit environ quatre-vingt pour cent, qui prennent davantage de temps à l'une de ces épreuves ou aux deux. Parmi ces quinze sujets, onze s'attardent essentiellement sur la copie, afin de bien examiner la figure en détails. **Cela nous inciterait à croire que ce temps supplémentaire face au modèle favoriserait une représentation globale**, avec peu d'omissions, des détails bien situés, etc. Or, sur les quinze sujets en question, seulement trois ont pu progresser vers une représentation plus mature de la figure pendant l'épreuve de mémoire par rapport à la copie.

Cela nous permet de dire que ce temps complémentaire utilisé par la majorité des enfants dysphasiques ne leur garantit cependant pas un meilleur résultat ! Le déficit vient alors de la **difficulté de ces patients à créer le modèle interne du modèle externe qui leur est présenté**.

Par ailleurs, ils ont eu des difficultés pour restituer (en copie ou en mémoire) de façon correcte certaines relations entre les éléments de la figure. Cela peut s'expliquer par la prédominance des types. Les dysphasiques ont favorisé les types 3 (essentiellement) et 4 lors de la copie. Cela implique que certains ont bien restitué l'armature globale du modèle mais sans différencier les formes géométriques qui composent la figure et en accumulant plutôt les détails. C'est pourquoi des diagonales ne sont pas effectuées en une fois et que des quadrants ne sont pas à la même hauteur, etc. **Ces sujets seraient donc dans une vision de particularisation, et non de généralisation**. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, ce phénomène se retrouve également dans le fonctionnement langagier de l'enfant dysphasique. Seulement, deux enfants dysphasiques ont effectué des reproductions de type 2, où le rectangle est clairement reconnu et tracé sans arrêts.

Ces observations confirment bien, comme il a été démontré également dans le mémoire *Etude de la mémoire visuelle chez l'enfant dysphasique à travers la figure complexe de Rey* [36], que **les sujets dysphasiques auraient des capacités visuo-spatiales limitées ce qui engendrerait plus d'omissions, d'erreurs de positions (aussi bien des détails dans la figure, que de la figure dans l'espace graphique). On constate également, par conséquent, des erreurs de proportions, ainsi que des traits continus effectués en discontinuité** (à nouveau, nous retrouvons l'intérêt pour la partie plutôt que pour l'ensemble).

En revanche, dans notre étude, la corrélation entre le temps utilisé par l'enfant pour la reproduction copiée et le résultat obtenu en mémoire montre, contrairement à ce mémoire, que **le temps utilisé par les enfants dysphasiques lors de la copie n'améliore pas la reproduction de mémoire**. Pour preuve, si l'on considère les 8 enfants dysphasiques ayant mis plus de temps que la moyenne de 6 minutes pour la copie (ce qui est corrélé, rappelons-le, au nombre de recours visuels au modèle), 4 d'entre eux ont une reproduction de type 7, où la figure est incomplète ou méconnaissable, et les autres montrent tout de même beaucoup d'oublis, des emplacements erronés mais aussi un manque de structuration et d'organisation entre les éléments.

Nous aimerions également soulever un fait intéressant que nous avons pu remarquer chez les enfants dysphasiques, et non chez les enfants témoins : lors de l'épreuve de reproduction de mémoire, quelques petits patients, confrontés à leurs oublis, ont souhaité compenser leurs manques et ont ainsi surreprésenté les détails dont ils se souvenaient. Cela s'est manifesté essentiellement par des hachures qui envahissaient l'espace intrinsèque de la figure, ou par des éléments reproduits deux ou trois fois. **Cela pourrait démontrer que ces enfants ont bien conscience de leur déficit mnésique, qu'ils cherchent alors à dissimuler par ce moyen.**

Enfin, concernant la pression du tracé et les exécutions des traits, il est intéressant de noter que **les arrêts-reprises sont davantage présents dans les dessins de la population des dysphasiques**. Lors de la copie, ce phénomène est en corrélation directe avec le nombre de regards dirigés vers le modèle. Certains enfants (dans les deux populations) se sont montrés particulièrement soigneux et désireux de bien faire, et pour cela ont ainsi fait quelques pauses durant l'exécution de la figure, pour vérifier qu'elles la reproduisaient correctement, et cela parfois même pendant le tracé. Néanmoins, cette particularité a été observée plus fréquemment chez les sujets dysphasiques. Lors des deux épreuves, ces arrêts-reprises sont le signe de ces hésitations mais aussi d'un certain manque d'anticipation dans le tracé, que nous pouvons aussi observer par la maladresse de certaines jonctions, plus fréquentes dans les dessins des enfants dysphasiques. Par ailleurs, nous avons pu noter chez certains enfants dysphasiques un **trait impulsif, vif**, qui est en corrélation direct avec les troubles comportementaux que nous avons pu évoquer dans la partie théorique : **ils illustreraient une certaine impulsivité motrice, une anxiété, que nous ne retrouvons pas dans les dessins des enfants témoins.**

4. LA DAME DE FAY

Lors de l'étude des nombreux dessins de cette épreuve, nous avons déjà pu constater que le format paysage a été largement privilégié par l'ensemble des deux populations (seulement 5 enfants dysphasiques et 3 enfants témoins ont opté pour le format portrait) : cela marque déjà une préférence pour dessiner la situation décrite, une orientation plus favorable à la création d'un éventuel paysage, et cela dans les deux populations.

Nous avons également souligné le fait que les enfants dysphasiques avaient eu tendance à ne pas utiliser la totalité des trois minutes autorisées pour l'épreuve : il nous paraît évident qu'ils n'avaient alors pas une idée exacte de ce que cela représentait. Cela a eu des conséquences dans leur dessin. Effectivement, nous avons relevé bien plus d'arrêts-reprises, de mauvaises jonctions mais aussi parfois un tracé plus vif chez ces enfants. Cela montrerait une certaine précipitation, une impulsivité et une angoisse de ne pas finir à temps (alors que nous leur rappelions le temps restant à chaque minute écoulée). En revanche, le tracé est plus net et soigné chez les enfants témoins.

De manière générale, dans les deux populations, nous avons pu observer un tracé assez identique entre la phrase écrite et le dessin, avec tout de même davantage de vivacité dans le geste graphique lors du dessin dans la population des dysphasiques.

Concernant le tableau des différents détails à représenter, nous avons observé qu'aucun dysphasique n'avait représenté tous les éléments alors que quatre enfants témoins y étaient parvenus. **Cela tendrait à démontrer un défaut mnésique** (pour ceux qui ont recopié la phrase mais sans pouvoir la lire) **ou attentionnel** (pour ceux qui pouvaient relire la phrase), ce qui fait effectivement partie des troubles associés à la dysphasie.

Nous avons soulevé le fait que l'élément le moins représenté a été le dynamisme du personnage, et cela dans les deux populations). Quelques enfants dans les deux populations ont pensé à faire soit les pieds (le plus souvent), soit le personnage tout entier de profil. D'autres ont choisi de représenter le mouvement dynamique par des flèches (par une convention symbolique alors) ou à dessiner trois fois le même personnage (il s'agit alors d'une narration graphique, comportant l'incohérence de représenter trois moments différents sur un même espace). Dans la plupart des dessins, les personnages sont statiques : cela signifierait une **difficulté à transcrire une idée d'action provenant d'un espace en trois dimensions sur un espace graphique en deux dimensions. Ce transfert n'est pas encore possible pour la totalité des enfants des deux populations.**

Nous voyons également que les éléments les plus représentés sont le personnage féminin et la pluie : ils sont explicitement dits dans la consigne et ont du sens pour chacun des enfants. Concernant ces deux éléments, nous pouvons observer également que la variété des détails utilisés pour les représenter est un peu plus riche dans la population témoin : cela révélerait une **imagination moins développée mais aussi moins variée par rapport aux critères évalués lors de cette épreuve chez les enfants dysphasiques. Ils semblent rester dans l'exemplarité, la particularité de l'élément et n'accèdent pas à la généralité.**

Nous concluons donc aussi que **les enfants dysphasiques auraient plus de difficultés à représenter quelque chose qui n'est pas explicitement énoncé** : cela expliquerait l'absence d'une protection contre la pluie dans la moitié des dessins des dysphasiques. Cette difficulté est également présente chez les enfants témoins mais est apparue moins souvent. Le même fait est

d'ailleurs à remarquer pour l'exécution d'un paysage : seulement neuf enfants dysphasiques ont en effectué un, contre treize enfants dans la population témoin.

Nous avons pu observer que les enfants dysphasiques utilisaient plus d'espace que la population témoin pour la transcription de la consigne, à cause d'une écriture parfois plus grande, et d'un manque d'anticipation. Cela limite l'espace ambiant destiné au dessin. **Il semblerait que l'espace soit très légèrement plus investi par les enfants dysphasiques mais pas nécessairement de façon plus utile.** Dans la plupart des cas où l'espace intrinsèque du dessin sur l'espace graphique se révèle supérieur chez les dysphasiques, il s'agit davantage d'une surreprésentation de la pluie ce qui équivaut à un **processus de remplissage**, et non à une réelle volonté de l'enfant d'exprimer un souvenir ou une quelconque information, émotion, impression. Les enfants non dysphasiques, par la variété des détails apportés, montrent leur capacité à exprimer quelque chose au travers de leur dessin, malgré la contrainte de la consigne : ils attribuent une valeur expressive à leur œuvre en ajoutant des détails supplémentaires.

De plus, nous pouvons observer que les personnages dessinés par les enfants dysphasiques sont plus petits que ceux des enfants témoins, avec des moyennes respectives de cinq centimètres et huit millimètres, et sept centimètres et un millimètre. Cela confirmerait que leur utilisation de l'espace graphique n'est pas informative et utile pour celui qui va le regarder.

Concernant le personnage féminin, nous voulions également soulever un fait intéressant quand à la **représentation que les enfants se sont faits du mot « dame »** : il s'agit d'une adulte alors est-elle représentée ainsi par les enfants des deux populations ? Nous considérons qu'il s'agit réellement d'une dame quand le personnage est pourvu d'accessoires d'adulte (des bijoux, des talons) ou est d'une taille assez grande par rapport aux autres éléments du dessin. Il s'avère alors que treize personnages dessinés par les enfants témoins ont l'apparence d'une dame, alors que neuf personnages d'enfants dysphasiques correspondent à ces caractéristiques. Les autres personnages dessinés font davantage penser à une petite fille. **Cela nous laisserait penser que cette distinction n'est pas claire dans leur représentation mentale.** Ils ne s'aideraient pas de ce qu'ils voient et ne profiteraient que de certaines informations pour que leur représentation soit plus proche de la réalité : ils resteraient alors en phase de réalisme intellectuel.

5. LE D 10

Lors du passage de cette épreuve, rappelons-le, l'intérêt était d'observer plusieurs points différents :

-
- La structuration du paysage sur l'espace graphique : nous avons pu voir que, dans les deux populations, les enfants utilisaient au minimum la moitié de l'espace graphique, mais que les enfants dysphasiques étaient plus nombreux que les enfants témoins à utiliser l'ensemble de la feuille. Néanmoins, **cette façon d'occuper l'espace s'est révélée clairement moins harmonieuse et homogène que chez les enfants témoins**. En effet, certains de ces enfants dysphasiques (chez les plus jeunes notamment) utilisant tout l'espace ont eu tendance à surcharger la feuille en surdimensionnant des éléments (surtout les montagnes), en ajoutant des éléments inutiles pour remplir l'espace. **Ce n'est en aucun cas dans un but d'informativité, de réalisme**. De plus, certains enfants dysphasiques ont bien utilisé tout l'espace graphique mais de façon tellement désorganisée que le concept même de paysage n'est pas restitué. L'information retenue dans ces cas là a été de faire un dessin avec les éléments cités, mais le but de les représenter harmonieusement les uns avec les autres dans le but d'exécuter un paysage a été négligé. Cette mise en relation des éléments a été d'ailleurs, comme nous avons pu l'évoquer, parfois difficile pour les enfants dysphasiques : quatre d'entre eux (contre un seul enfant témoin) n'ont fait qu'une sorte de juxtaposition des éléments sans même imaginer des liens entre eux.
 - La graphomotricité : comme dans l'ensemble des autres épreuves, il nous est apparu évident que **le tracé s'est trouvé plus souvent emprunt d'impulsivité, de vivacité, et de rapidité chez les enfants dysphasiques**. Le geste se trouvait parfois moins contrôlé, ce qui conduisait à des jonctions maladroites (plus fréquentes chez les enfants dysphasiques), à des arrêts, des hésitations. De plus, certains d'entre eux appuyaient davantage sur le support, ce qui indiquerait une plus grande tension motrice. **D'autres enfants dysphasiques (L.E, A.D principalement) ont adopté un tracé très fin, à peine esquissé sur la feuille** : cela correspond davantage à un tempérament réservé, un manque de confiance en soi. Les enfants témoins avaient généralement un tracé de pression normale, effectué de façon nette, dans la continuité, sans trop d'à-coups ou d'arrêts ce qui montrerait une meilleure maîtrise du geste, une meilleure affirmation de soi.
 - Le dynamisme : pour l'ensemble des enfants des deux populations, les personnages étaient essentiellement représentés de profil et statiques (seul un enfant témoin de 11 ans les a réellement représentés en train de marcher). **Cette idée de représenter le dynamisme des personnages ne vient donc pas spontanément à l'esprit des enfants**, même quand leur interprétation le suggère. Néanmoins, leur interprétation venait une fois le dessin achevé, et ne correspondait peut être pas à une intention primitive, étant donné qu'il n'était pas explicitement demandé de chercher une histoire éventuelle à leur dessin. Mais nous avons
-

vu, lors de l'épreuve de la Dame de Fay, que même quand l'action dynamique de se promener par exemple est énoncée, celle-ci n'est pas représentée, la plupart du temps.

- Le symbolisme des éléments : nous tenons tout d'abord à évoquer, concernant l'ordre d'exécution, que les enfants témoins privilégiaient le plus souvent les montagnes, la rivière et la route, ce qui démontrerait une certaine anticipation car le décor doit bien sûr être représenté avant les détails (comme l'animal, les personnages, etc.). **Cette anticipation manquait parfois chez les enfants dysphasiques, ce qui est aussi à l'origine du manque d'organisation et de structuration de certains de leurs dessins.** Cette population a opté en priorité pour la représentation des montagnes, la route et les personnages, mais sans anticiper sur les éléments suivant, ce qui a créé entre autres des erreurs de proportion (parfois par manque de place), nettement plus fréquentes chez les enfants dysphasiques (et cela dans toutes les épreuves). Par ailleurs, nous avons pu remarquer de façon générale les mêmes types de représentations :
- Les montagnes : en chaîne ou assimilées à des collines. Ce dernier cas est d'ailleurs plus fréquent chez les enfants dysphasiques que chez les enfants témoins, ce qui témoignerait aussi de leur approximation lexicale. Par ailleurs, la représentation des montagnes est plus généralement effectuée en grande dimension chez les enfants dysphasiques : cela est dû à ce besoin de remplissage de l'espace graphique, attribué à une certaine immaturité. Certains enfants dysphasiques plus âgés ont eux aussi utilisé l'ensemble de l'espace graphique mais de façon harmonieuse afin de créer une vraie image de paysage.
 - La route a le plus souvent été représentée en deux dimensions, avec la ligne discontinue au milieu pour faire preuve de plus de réalisme. Nous avons pu y observer un effet de rabattement dans trois dessins d'enfants dysphasiques, **ce qui indiquerait un niveau de représentation légèrement inférieur chez cette population.**
 - La maison a elle aussi été le plus souvent effectuée en deux dimensions. **Elle est apparue en trois dimensions dans deux dessin d'enfants témoins de onze et douze ans : cela démontrerait un niveau de représentation légèrement plus réaliste et plus abouti dans cette population.**
 - La rivière a été globalement représentée en deux dimensions, le plus souvent liée aux montagnes. Dans deux dessins d'enfants dysphasiques elle est apparue en une seule dimension et isolée : il s'agit des enfants ayant choisi uniquement de juxtaposer les éléments sans faire de lien entre eux.
 - Les personnages étaient le plus souvent en deux dimensions, parfois en une dimension par manque de place. Il a été remarqué que la plupart du temps, dans les

deux populations, le type de représentation de cet objet avait été conservé par **automatisme graphique**, comme l'avait signalé LUQUET. Cependant, nous avons pu noter que **quelques dessins d'enfants dysphasiques ne représentaient pas les distinctions masculin/féminin ou enfant/adulte : cela montrerait encore une fois une difficulté de différenciation entre ces concepts.**

- L'animal a été choisi en général soit par association d'idée avec le paysage (le lapin, le mouton, le bouquetin, etc.) soit par goût affectif (le chat, le chien) soit par facilité de représentation. Nous trouvons dans les deux populations le même type de motivation.
- L'auto a posé quelques soucis de compréhension chez certains enfants (deux enfants témoins, six enfants dysphasiques) qui nous ont demandé ce que c'était : nous répondions alors « une automobile ». Cependant, la majorité des enfants ont bien représenté une voiture (deux fois en rabatement chez les enfants dysphasiques), mais certains ont représenté une caravane (un enfant de chaque population), un bus (deux enfants témoins, un enfant dysphasique), un camion ou une moto (chez les enfants dysphasiques). Une enfant dysphasique avait même compris une autoroute.

Dans les deux populations, le symbolisme de chaque élément était assez similaire, mais **nous notons chez les enfants dysphasiques quelques digressions d'ordre lexical.**

Nous avons pu observer que quatre enfants dysphasiques ont omis des détails : il s'agit de N.H, C.R, A.X et M.N, enfants à qui j'ai dicté la consigne trois fois pendant l'épreuve (car ils éprouvaient des difficultés avec le langage écrit). **Cela tendrait à révéler des difficultés mnésiques, un manque d'attention mais également un déficit au niveau des associations d'idées.** Dans les trois cas, il manque notamment un ou deux personnages, mais aussi la route ou l'animal. Ils n'ont pas élaboré de stratégie pour faire des liens entre les éléments. Par ailleurs, ils n'ont pas souhaité vérifier si tout était bien représenté ce qui montre aussi un non respect de la consigne.

Inversement, nous avons pu relever que quinze enfants témoins et dix enfants dysphasiques ont ajouté un ou plusieurs détails : **cela montrerait un effort de créativité, un processus d'association d'idées efficace, toutefois moins présents chez les enfants dysphasiques.** Cette créativité, malgré tout présente (même si le plus souvent il ne s'agit que d'un seul détail ajouté, comme des passages piétons ou une autre maison par exemple) contraste avec la pauvreté d'imagination lors du dessin libre : cela mettrait donc en évidence une difficulté, chez eux, à initier une représentation et à développer une création par eux-mêmes. Le processus d'association d'idée peut donc être présent chez ces enfants (mais malgré tout moins efficace).

CONCLUSION

En tout premier lieu, rappelons l'hypothèse ayant motivé cette étude : *en prenant en compte d'une part le fait que le langage et le dessin sont tous deux issus de la fonction symbolique, et d'autre part l'existence de différents troubles dépendants ou associés à la dysphasie (trouble spécifique du langage), nous pensions que les capacités graphiques, imaginatives et représentatives inhérentes au dessin pourraient être atteintes chez les enfants dysphasiques.*

Par le biais du travail accompli, nous avons donc essayé de mettre en lumière l'idée que le dessin, chez les enfants dysphasiques, serait perturbé. La globalité de l'analyse nous amène à constater que certaines composantes sont effectivement perturbées.

Durant l'ensemble des six épreuves, nous avons comparé les différents dessins par couples d'enfants (enfant témoin et enfant dysphasique du même âge). Voici les conclusions que nous avons pu tirer des dessins des enfants dysphasiques par rapport aux enfants non dysphasiques :

- une **valeur narrative différente et significativement moins riche** a pu être révélée chez les enfants dysphasiques : ils fournissent moins d'éléments et certains d'entre eux sont assez peu communs (choix des thèmes des dessins libres). Cela tendrait à se rapprocher de leur trouble de la généralisation, ils restent dans le cas particulier ;
- l'utilisation de l'espace graphique et le tracé ont montré plusieurs types de comportements chez les enfants dysphasiques : une utilisation trop limitée de la feuille (comme lors du dessin du bonhomme, pour une grande partie des enfants), **un remplissage excessif** (comme dans la dame de Fay ou le test du D10) et inutile (**manque d'informativité**) ou une désorganisation complète, souvent liée à un trait impulsif et vif, montrant un **geste graphique peu contrôlé** : cela indiquerait alors une valeur expressive très forte, et un signe de sentiments de nervosité ou d'anxiété.
Les couleurs étaient utilisées de manière quasi identique dans les deux populations, mais les enfants dysphasiques ne s'en servaient que pour le coloriage et non pour le tracé : ils ne semblent pas avoir établi que la forme et la couleur de l'objet doivent coïncider ;
- **les enfants dysphasiques étaient moins nombreux à attribuer une valeur projective à ce dessin.** Peu ont dessiné quelque chose de personnel dans leurs dessins libres, ou quelqu'un de leur entourage dans le Dessin du bonhomme ;

-
- les enfants dysphasiques privilégiaient, pour l'ordre d'exécution des dessins, la **progression par détails**, contre une vision plus globale chez les enfants non dysphasiques qui favorisaient d'abord l'enveloppe corporelle (Dessin du bonhomme, Figure de Rey) : ils étaient dans la **particularisation** ;
 - la présence de **plus de discordances** entre les détails de certains dessins de cette population a pu être constatée ce qui reflèterait leur **manque de cohérence** de la pensée et du langage ;
 - une grande majorité des enfants dysphasiques était encore en phase de réalisme intellectuel : **cela tendrait donc à révéler un degré de maturité intellectuelle inférieur chez la population des dysphasiques**. De plus, cela s'est révélé également lors de l'épreuve de la Figure de Rey durant laquelle les dysphasiques ont généralement exécuté des figures d'un type moins mature que les enfants témoins ;
 - **leurs capacités visuo-spatiales sont davantage altérées**. De plus, le temps supplémentaire que certains enfants dysphasiques ont pris lors de la copie, et donc le nombre de recours visuels au modèle ne leur ont même pas été profitables car l'épreuve de mémoire n'était pourtant pas mieux réussie grâce à cela ;
 - le test de la Dame de Fay a pu révéler que les deux populations avaient eu des **difficultés à représenter le dynamisme** : quelques enfants ont néanmoins utilisé le profil des pieds ou du personnage entier, mais davantage chez les enfants témoins ;
 - les enfants dysphasiques ont présenté des **difficultés à associer des idées entre elles**, ce qui explique le manque d'imagination et d'idéation. Cela s'apparente à leur **trouble d'évocation lexicale**. Ainsi, les ajouts ont été plus fréquents dans la population témoin grâce à cette faculté de faire des liens, à évoquer d'autres éléments à partir de la consigne.

Durant cette étude, compte tenu du lien d'expression et de transmission existant entre le langage et le dessin, il nous a paru intéressant de rapprocher les compétences graphiques des dysphasiques à leurs troubles langagiers, et nous avons pu observer que certains des marqueurs positifs de la dysphasie (trouble sévère et structurel du langage, rappelons-le) pouvaient également se retrouver dans une autre expression de la fonction symbolique, comme le dessin. Nous avons retrouvé une certaine hypospontanéité dans le comportement de certains enfants dysphasiques, une manifestation de leur trouble lexical avec des approximations dans certaines représentations, un manque d'associations d'idées, une imagination pauvre, etc. La représentation

du lexique est alors fortement liée à la représentation sensorielle de l'objet. Enfin nous avons pu observer aussi une difficulté d'abstraction et de généralisation.

Cependant, il aurait été sans doute plus probant de pouvoir effectuer cette étude sur plus de cas, mais cette présentation permet d'ores et déjà de mettre en évidence des éléments significatifs.

Cette étude a été particulièrement enrichissante par rapport aux divers fonctionnements de représentations de tous ces enfants. Elle s'est montrée essentiellement qualitative et quelque peu subjective, mais il serait judicieux de pouvoir créer et utiliser des épreuves étalonnées de dessin et de capacités graphiques pour cette population, en prenant même en compte des âges inférieurs à la tranche d'âges étudiée ici. Des épreuves spécifiques pour les stades de gribouillages, de réalisme fortuit, de réalisme manqué pourraient éventuellement être imaginées pour apporter un complément pour le diagnostic de dysphasie.

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages :

- [1] AIMARD, P. « Les débuts du langage chez l'enfant », *Paris, 1996, Dunod, 226 pages.*
- [2] AIMARD, P. « Le langage chez l'enfant », *Paris, 1981, PUF, 199 pages.*
- [3] AJURIAGUERRA, J. « Manuel de psychiatrie de l'enfant », *Paris, 1974, Masson, 1089 pages.*
- [4] ANZIEU, A. « Le dessin de l'enfant : de l'approche génétique à l'interprétation clinique », *Grenoble, 2004, La pensée sauvage, 392 pages.*
- [5] BRIN-HENRY, F, COURRIER, C, LEDERLE, E, MASY, V. « Le dictionnaire d'orthophonie », *Isbergues, 2004, Ortho édition, 303 pages.*
- [6] CHEVRIE-MULLER, C, NARBONNA, J. « Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques », *Paris, 1996, Masson, 427 pages.*
- [7] COGNET, G. « Comprendre et interpréter les dessins d'enfant », *Paris, 2011, Dunod, 216 pages.*
- [8] COQUET, F. « Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent: méthodes et techniques de rééducation », *Isbergues, 2004, Ortho édition, 449 pages.*
- [9] DE BOISSON-BARDIES, B. « Comment la parole vient aux enfants ? », *Paris, 1996, O Jacob, 289 pages.*
- [10] DESBIENNE, M-C. « Le dessin chez l'enfant », *Paris, 1968, PUF, 124 pages.*
- [11] DE WECK, G, ROSAT M-C. « Troubles dysphasiques », *Paris, 2003, Masson, 223 pages.*
- [12] GERARD, C-L. « L'enfant dysphasique : évaluation et rééducation », *Bruxelles, 1993, De Boeck, 138 pages.*
- [13] GERARD, C-L, BRUN, V. « Les dysphasies », *Paris, 2003, Masson, 172 pages.*
- [14] GOLZE, B. « Le développement affectif et intellectuel de l'enfant : compléments sur l'émergence du langage », *Issy-les-Moulineaux, 2008, Elsevier Masson, 379 pages.*
- [15] GOODENOUGH, F. « L'intelligence d'après le dessin : le test du bonhomme », *Paris, 1957, PUF, 132 pages.*
- [16] JAKOBSON, R. « Langage enfantin et aphasie », *Paris, 1969, Edition de minuit, 191 pages*
- [17] JUMEL, B. « L'aide mémoire du dessin d'enfant : observation, analyse, interprétation », *Paris, 2011, Dunod, 238 pages.*
- [18] LUQUET, G-H. « Le dessin enfantin », *Neuchâtel, 1991, Delachaux et Niestlé, 211 pages.*
- [19] MAZEAU, M. « Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant : du trouble à la rééducation », *Paris, 1999, Masson, 248 pages.*
-

-
- [20] MONFORT, M, JUAREZ SANCHEZ, A. « L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales, une proposition de modèle interactif », *Molinghem*, 1996, *Ortho édition*, 294 pages.
- [21] MUCCHIELLI, R, MUCCHIELLI-BOURCIER, A. « La dyslexie : maladie du siècle », *Paris*, 1974, *ESF*, 172 pages.
- [22] PECH-GEORGEL, C, GEORGE, F. « Prises en charge rééducatives des enfants dysphasiques », *Gemenos F*, 2010, *Solal*, 100 pages.
- [23] PIAGET, J, INHELDER, B. « L'image mentale chez l'enfant : étude sur le développement des représentations imagées », *Paris*, 1991, *PUF*, 461 pages.
- [24] PIAGET, J. « La formation du symbole chez l'enfant », *Paris*, 1989, *Delachaux et Niestlé*, 310 pages.
- [25] PIAGET, J. « Le langage et la pensée », *Neuchâtel CH Paris*, 1968, *Delachaux et Niestlé*, 213 pages.
- [26] WALLON, H, LURCAT, L. « Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant », *Paris*, 1987, *ESF*, 151 pages.
- [27] WALLON, H. « De l'acte à la pensée », *Paris*, 1970, *Flammarion*, 202 pages.
- [28] WALLON, P. « Le dessin d'enfant », *Vendôme*, 2007, *PUF*, 128 pages.
- [29] WALLON, P, MESMIN, C. « La figure de Rey : une approche de la complexité », *Paris*, 2002, *Eres*, 462 pages.
- [30] WIDLÖCHER, D. « L'interprétation des dessins d'enfants », *Bruxelles*, 1981, *P. Mardaga*, 266 pages.

Les articles et revues :

- [31] AIMARD, P. « Critères de dysphasie », *Bulletin d'audiophonologie-Ann.Sc.Univ.Fr. Vol XII- n°5 et 6, 1996*, pp 443-446
- [32] BADAF, G. « De quels critères disposons-nous pour diagnostiquer la dysphasie ? », *Glossa, les cahiers de L'Unadrio*, n°41, 1994, pp 10-14.
- [33] GEORGE, F. « Les dysphasies », *Rééducation Orthophonique* n°230, pp 12-24
- [34] MONFORT, M. « Dysphasie développementale chez l'enfant : commentaires à propos de l'évaluation et de l'intervention », *Glossa*, n°74, 2000, pp 18-29.

Les mémoires :

- [35] BRUNEL, J. « Troubles du langage et imagination », *Mémoire d'orthophonie*, Nice, 2000, 160 pages.

-
- [36] DUCARRE, V. « Etude de la mémoire visuelle chez l'enfant dysphasique à travers la figure complexe de Rey », Mémoire d'orthophonie, 2008, 130 pages.
- [37] HENNEBERT, D : « Représentation et langage chez l'enfant dysphasique », Mémoire d'orthophonie, 2001, 248 pages.
- [38] PASCALE, M. « L'enfant dysphasique : coordination et motricité fine », Mémoire d'orthophonie, Nice, 2009, 115 pages.
- [39] PEYRONNE, E. « L'imaginaire chez l'enfant dysphasique », Mémoire d'orthophonie, Nice, 2011, 178 pages.

ANNEXES

Annexe I : Items de la population non dysphasique au dessin du bonhomme

	A.S	C.A	K.M	L.I	L.R	M.D	M.O	C.E	P.M	S.E
1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	X	X	X	X		X
3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6	X		X					X	X	X
7	X	X	X	X	X	X	X	X		X
8	X	X	X	X	X	X		X		X
9	X	X	X	X	X		X	X	X	X
10	X	X	X	X	X			X	X	X
11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12	X	X	X	X		X	X	X	X	X
13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14	X		X	X		X		X	X	X
15										
16	X	X	X	X	X		X	X	X	X
17			X							X
18	X		X		X	X		X	X	X
19			X		X	X		X		X
20										
21										
22										
23	X	X	X		X	X	X			X
24		X	X		X		X			X
25		X	X		X					X
26					X					
27	X		X							

	A.S	C.A	K.M	L.I	L.R	M.D	M.O	C.E	P.M	S.E
28	X		X					X	X	X
29	X									
30	X					X	X	X		X
31	X			X	X	X		X		X
32		X	X	X	X			X		X
33	X	X	X		X	X	X	X		X
34	X	X	X	X	X	X		X		X
35			X		X			X		X
36	X	X	X	X	X					X
37		X	X							X
38		X						X		
39			X		X	X				
40	X	X	X	X	X					
41		X								
42	X	X								
43										
44	X									
45	X		X		X			X	X	X
46	X		X	X						X
47										
48	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
49										
50										
51										
TOTAL	31	26	34	21	28	20	16	27	16	33

	Y.N	E.N	S.N	N.E	P.E	H.O	T.S	D.N	A.N	TOTAL
1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	19
2	X		X	X	X	X	X	X	X	17
3	X		X	X	X	X	X	X	X	18
4	X		X	X	X	X	X	X	X	18
5	X		X	X	X	X	X	X	X	18
6	X			X		X	X	X		10
7	X		X	X	X	X	X	X	X	17
8	X		X	X	X	X	X	X	X	17
9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18
10	X	X	X			X		X	X	14
11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	19
12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18
13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	19
14	X	X			X	X				11
15			X							1
16	X	X	X	X	X	X	X	X		17
17				X		X	X	X		6
18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16
19			X	X	X	X	X	X	X	12
20										0
21							X			1
22										0
23			X		X	X	X	X	X	13
24			X			X		X		8
25			X		X		X		X	8
26										1
27			X		X	X	X	X	X	8

	Y.N	E.N	S.N	N.E	P.E	H.O	T.S	D.N	A.N	TOTAL
28				X		X	X	X		9
29										1
30			X			X	X	X		9
31	X				X		X	X	X	11
32	X		X	X	X	X	X	X		13
33	X		X	X	X		X	X		14
34	X		X	X	X	X	X	X	X	16
35				X				X		6
36			X	X	X	X			X	11
37			X	X	X	X				7
38						X	X			4
39			X	X	X	X			X	8
40				X	X	X				8
41					X					2
42			X		X	X		X	X	7
43			X		X				X	3
44		X					X			3
45		X	X	X	X	X	X	X		13
46	X	X	X		X			X		9
47										0
48	X	X	X	X			X	X	X	17
49										0
50										0
51										0
TOTAL	22	13	32	27	31	32	30	31	24	

Annexe II : Items de la population des enfants dysphasiques au dessin du bonhomme

	M.E	M.N	M.K	J.E	L.S	A.E	M.A	L.O	L.C	N.N
1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	X	X		X	X	X
3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
6	X			X			X		X	
7	X	X	X	X		X		X	X	X
8	X		X	X				X	X	X
9	X		X	X	X		X		X	X
10	X		X	X			X			X
11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12	X			X		X		X	X	X
13	X	X	X	X		X	X	X	X	X
14				X						
15										
16	X			X	X	X	X		X	X
17	X			X					X	
18	X	X		X		X	X	X	X	
19	X	X		X					X	
20										
21										
22										
23	X	X	X	X		X		X	X	X
24	X	X	X	X				X	X	X
25	X	X	X	X					X	X
26			X	X						
27	X	X						X		X

	M.E	M.N	M.K	J.E	L.S	A.E	M.A	L.O	L.C	N.N
28	X			X			X		X	
29										
30		X	X		X	X		X	X	
31	X		X	X			X			
32	X			X	X				X	
33	X		X	X					X	
34	X	X	X	X					X	X
35										
36	X	X	X	X		X	X	X	X	X
37				X						X
38	X			X						
39	X	X	X	X					X	
40	X			X						X
41	X			X						
42				X					X	X
43				X					X	
44		X								
45	X	X	X	X	X	X	X			X
46	X		X				X			
47										
48	X	X	X			X	X		X	
49										
50										
51										
TOTAL	34	21	24	36	11	16	17	16	29	22

	P.A	C.R	L.N	N.H	A.X	L.A	A.D	L.U	A.A	TOTAL
1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	19
2	X	X		X		X		X	X	15
3	X	X	X	X		X	X	X	X	18
4	X	X	X	X		X	X	X	X	18
5		X						X	X	12
6		X							X	6
7		X	X	X		X	X	X	X	15
8		X						X	X	9
9								X		8
10								X		6
11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	19
12	X	X	X	X	X	X	X	X		14
13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18
14					X	X		X		4
15										0
16	X	X	X	X	X	X			X	14
17		X			X	X				6
18	X	X					X		X	11
19		X							X	6
20										0
21		X								1
22										0
23		X				X	X	X	X	13
24						X		X	X	10
25									X	7
26										2
27							X		X	6

	P.A	C.R	L.N	N.H	A.X	L.A	A.D	L.U	A.A	TOTAL
28		X							X	6
29										0
30		X								7
31		X						X		6
32		X							X	6
33		X							X	6
34		X						X	X	9
35										0
36		X	X			X			X	13
37			X						X	5
38				X						3
39		X						X		7
40		X							X	5
41					X	X				4
42	X			X	X			X		7
43					X			X		4
44		X			X			X		4
45					X	X				10
46					X			X		5
47		X								1
48		X	X	X	X	X		X		12
49		X								1
50										0
51										0
TOTAL	10	30	11	12	14	17	10	22	24	

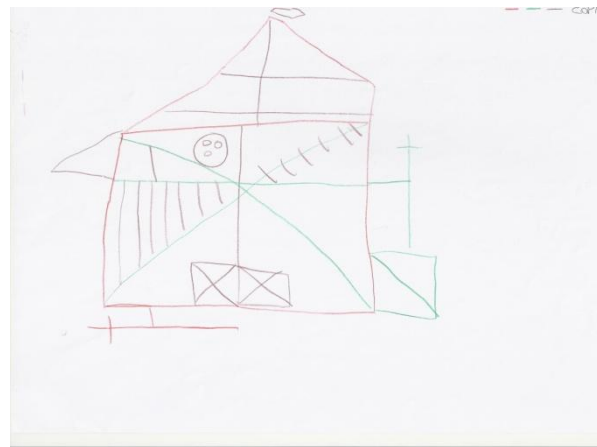
Annexe III : Dessins par couples (non dysphasique-dysphasique)



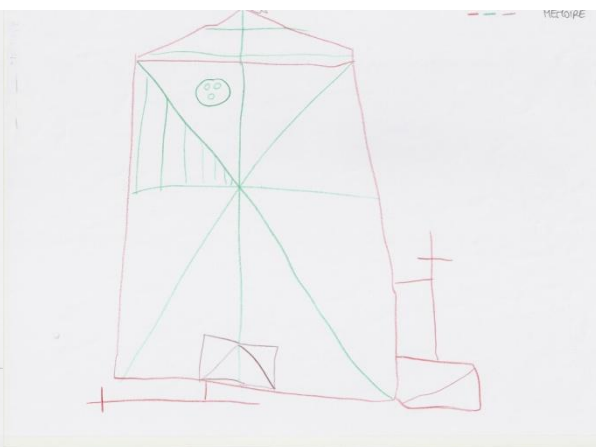
Dessin Libre
Dame de Fay



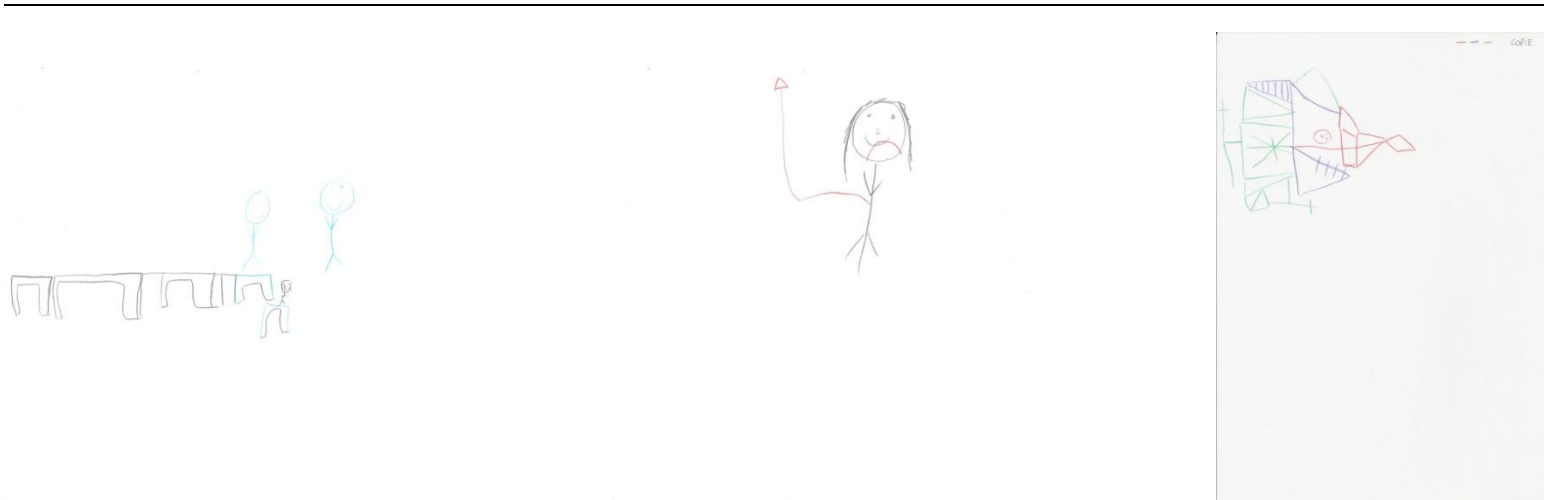
Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



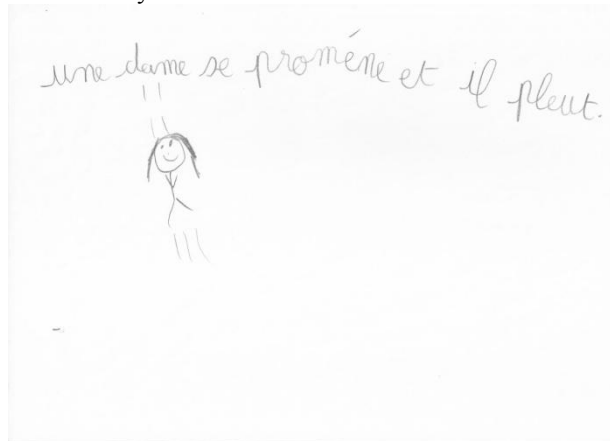
Copie Figure de Rey
D10



DESSINS DE L.R



Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



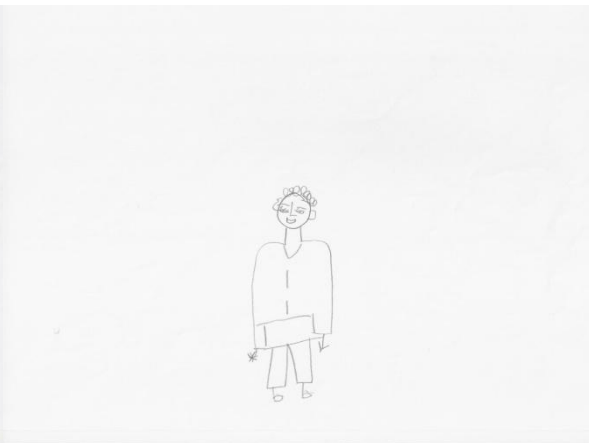
Copie Figure de Rey
D10

DESSINS DE L.N

ANNEXE III



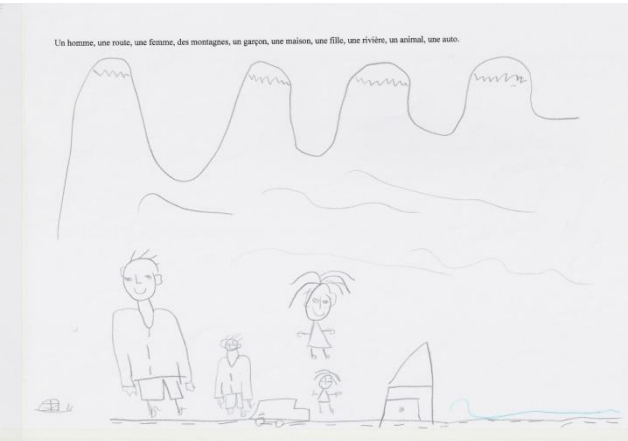
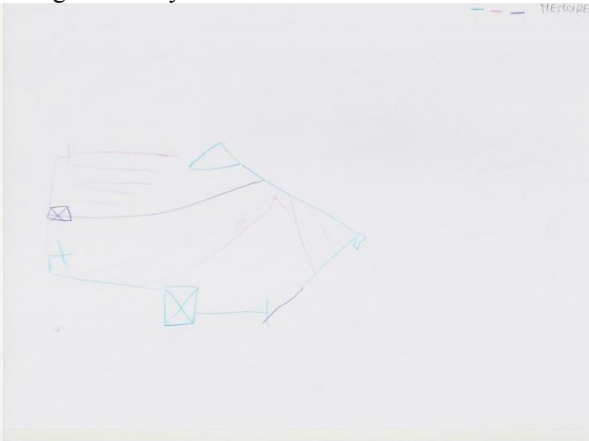
Dessin Libre
Dame de Fay



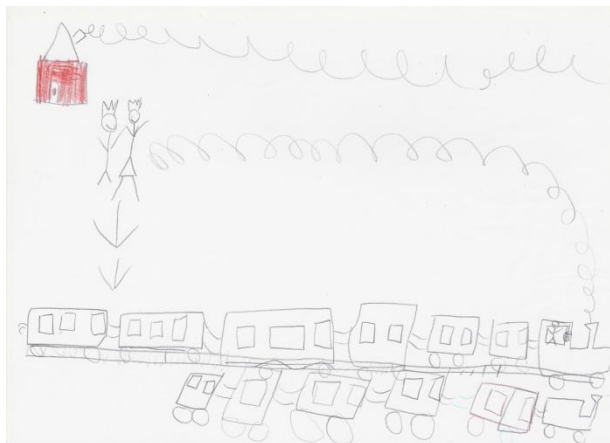
Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



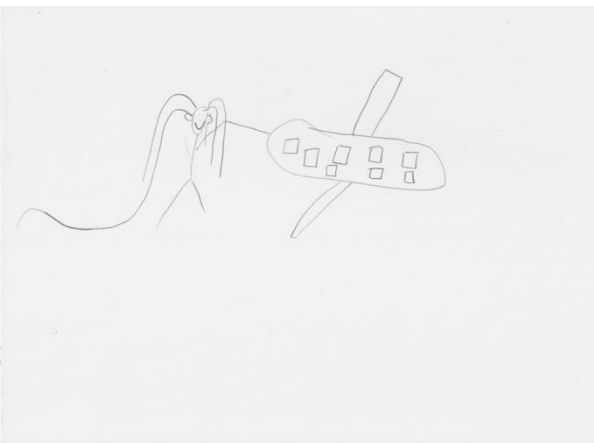
Copie Figure de Rey
D10



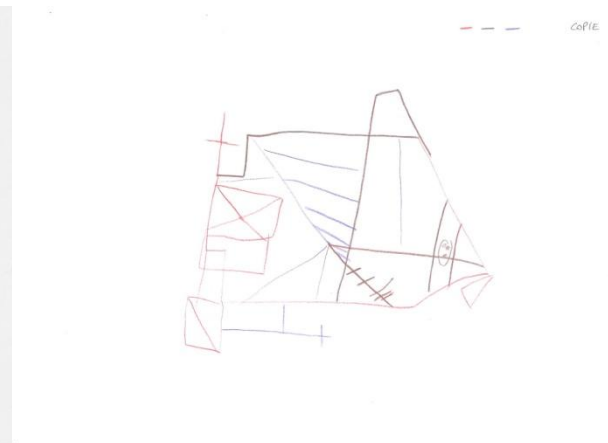
Dessins de A.S



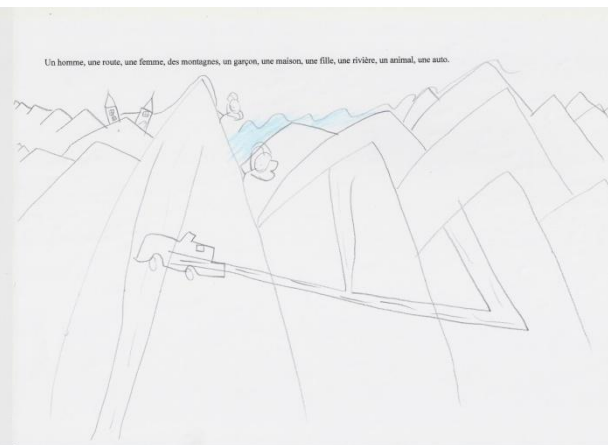
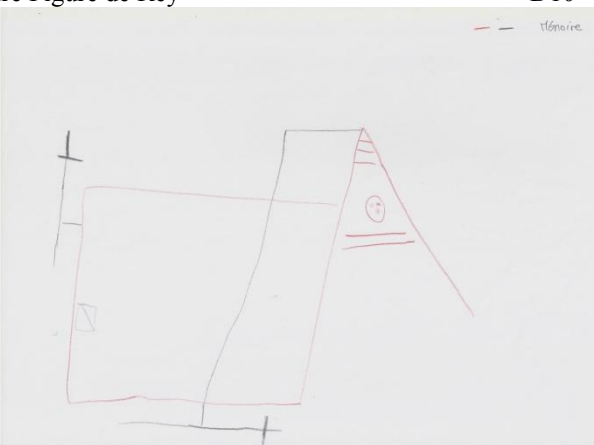
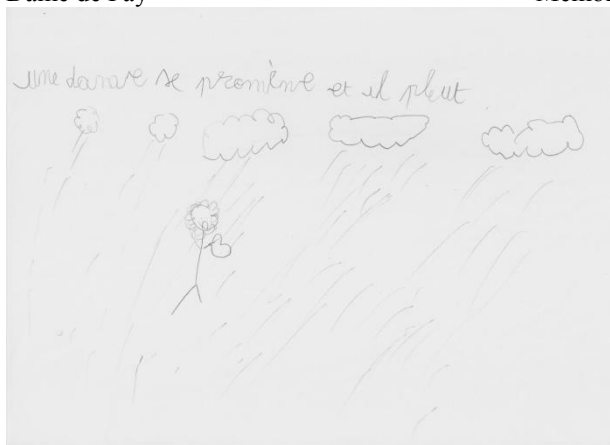
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10

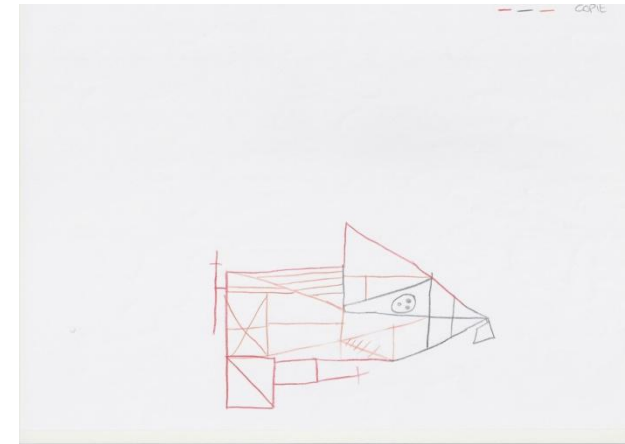


Dessins de N.H

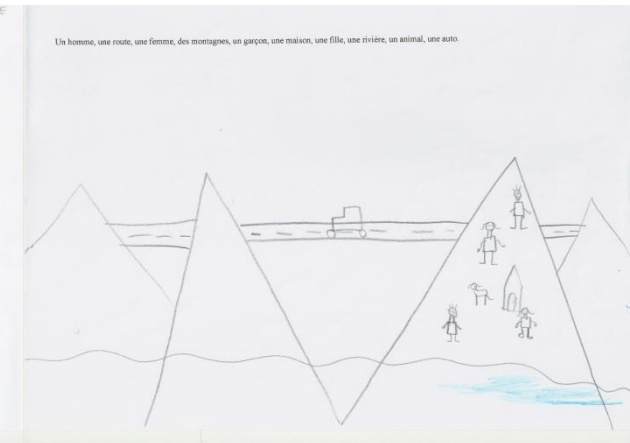
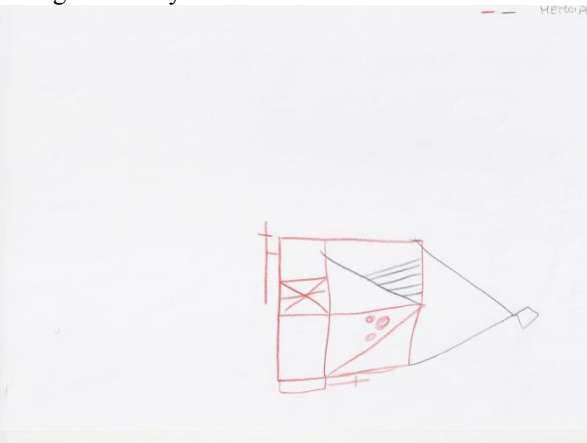


Dessin Libre
Dame de Fay

Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10



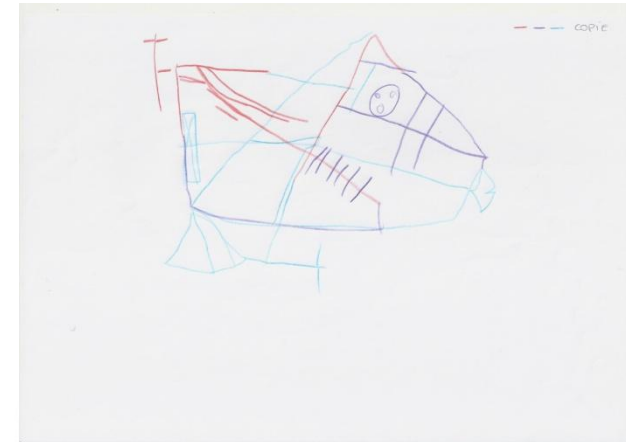
DESSINS DE M.O



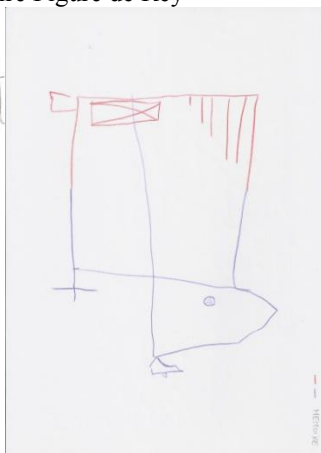
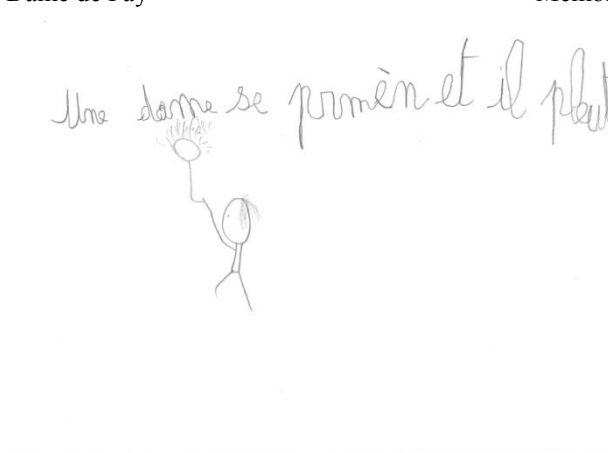
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10



DESSINS DE L.S.

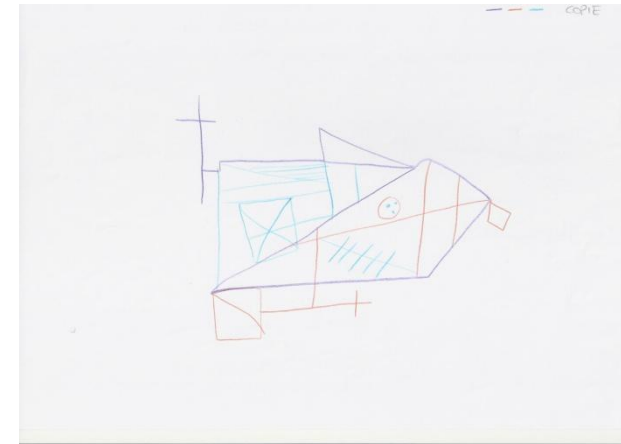




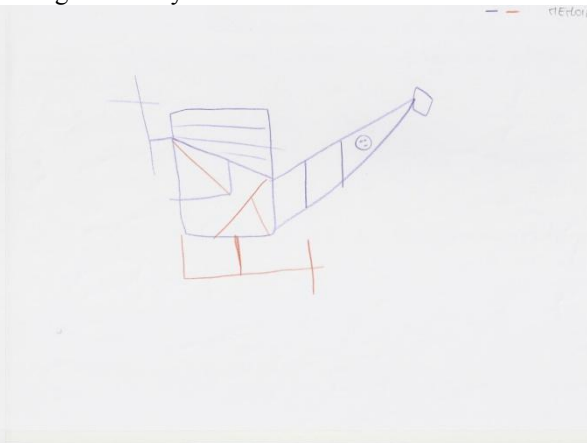
Dessin Libre
Dame de Fay



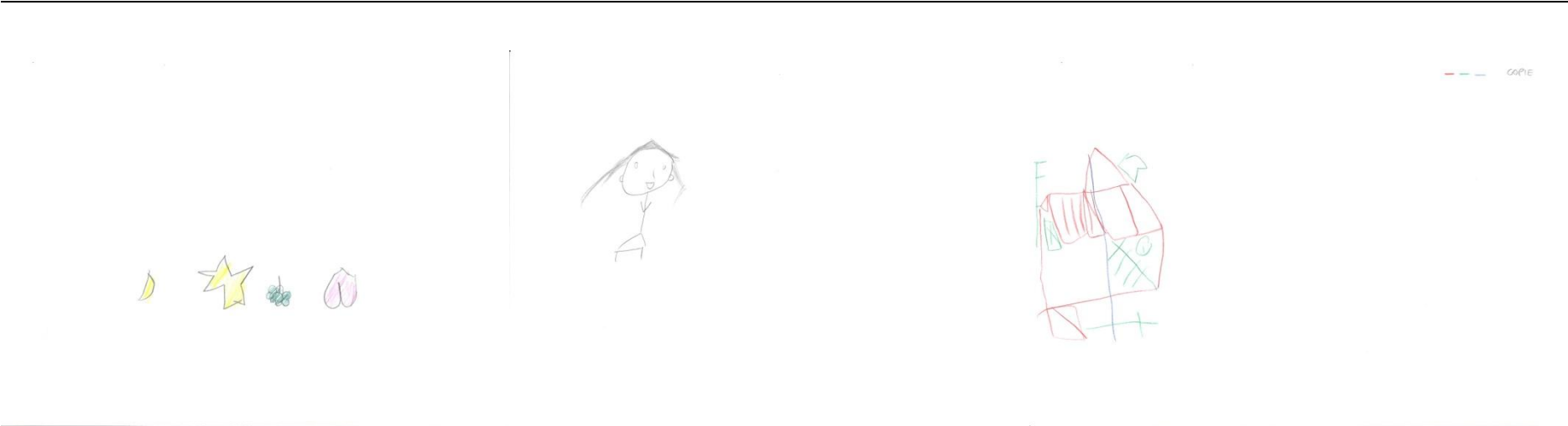
Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10



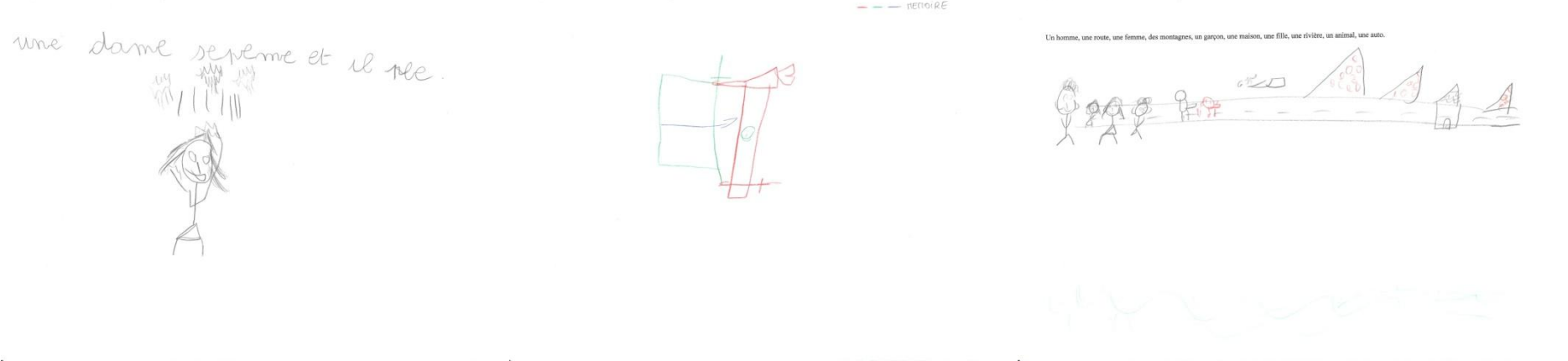
DESSINS DE L.I



Dessin Libre
Dame de Fay

Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey

Copie Figure de Rey
D10



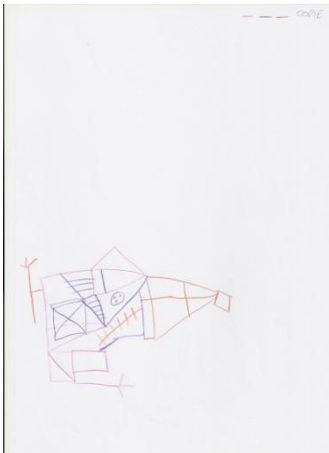
DESSINS DE P.A



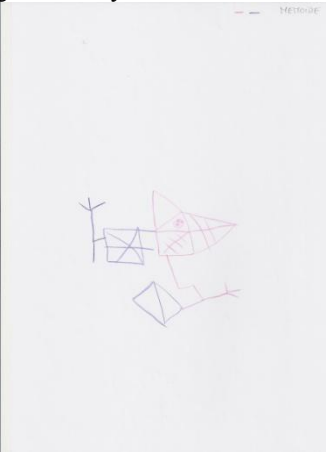
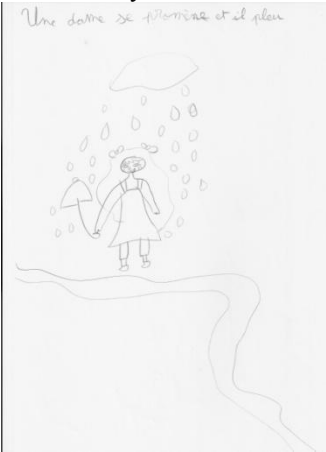
Dessin Libre
Dame de Fay



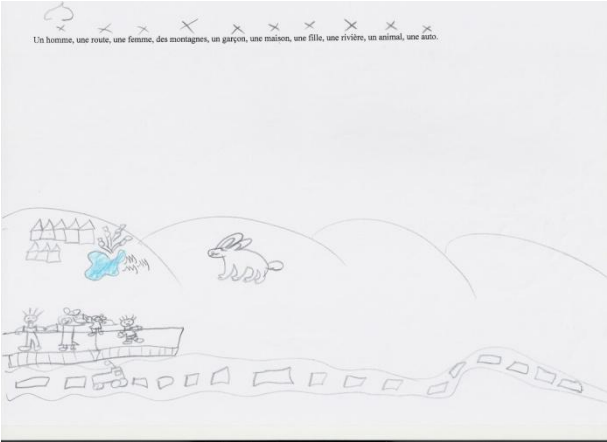
Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10

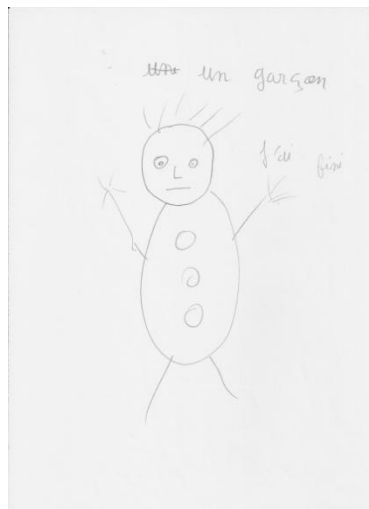


DESSINS DE S.E

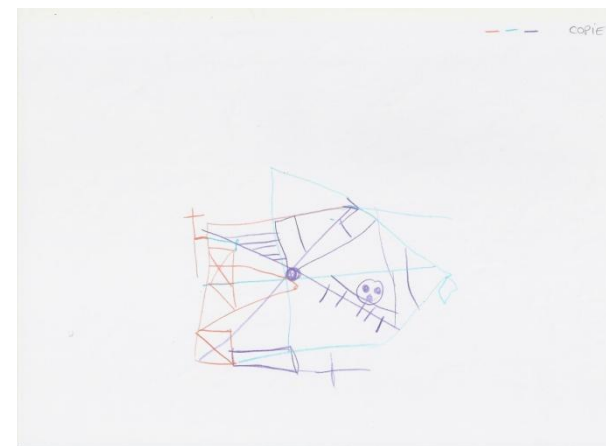




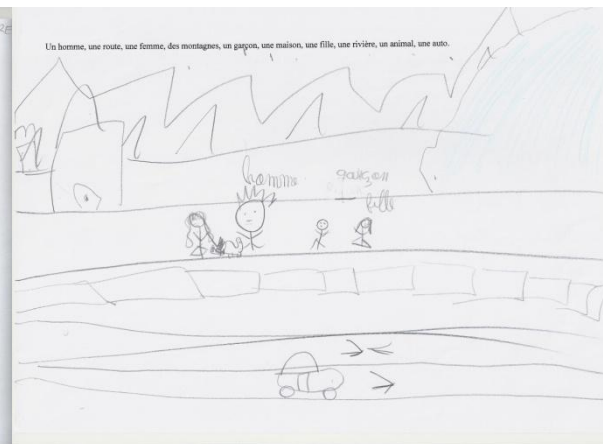
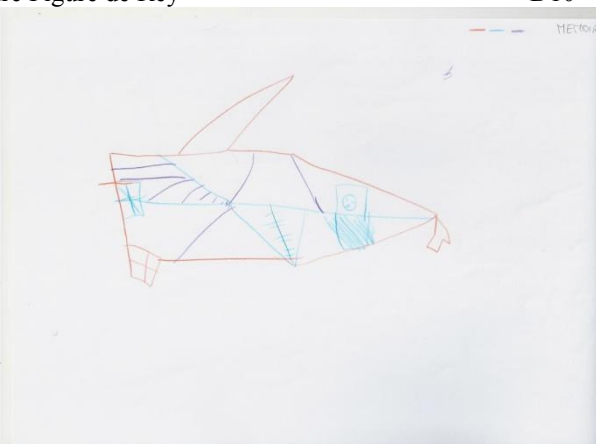
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10



DESSINS DE A.E

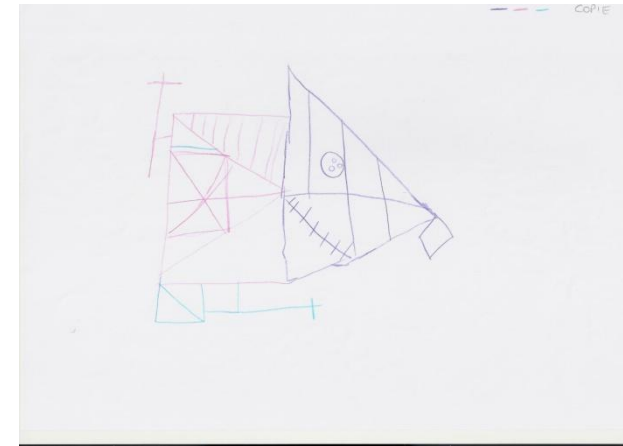
ANNEXE III



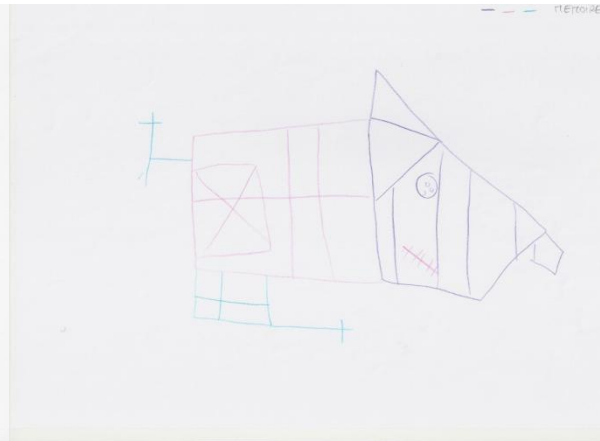
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10

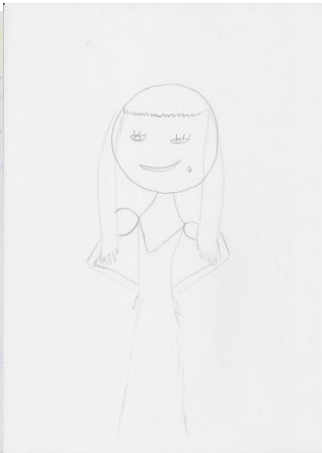


DESSINS DE P.M

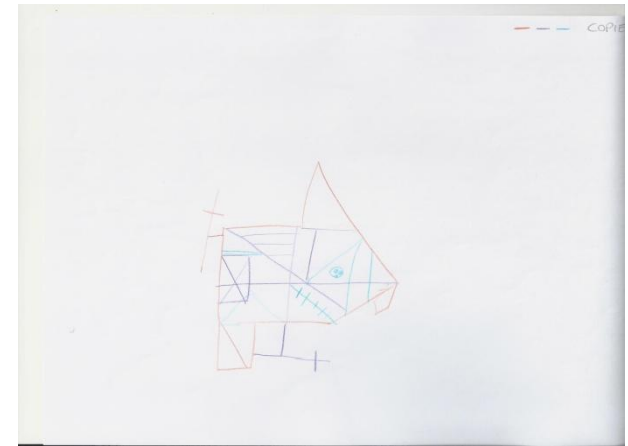




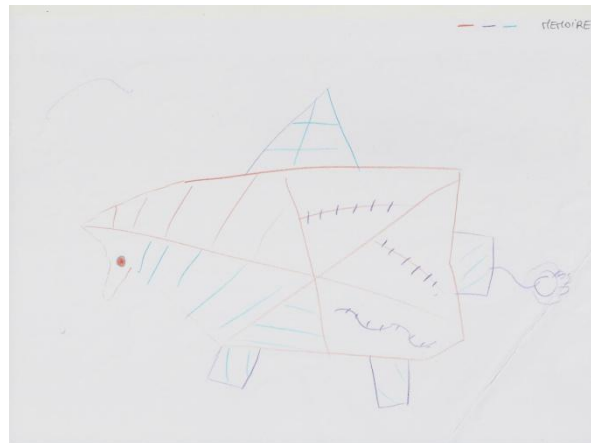
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10



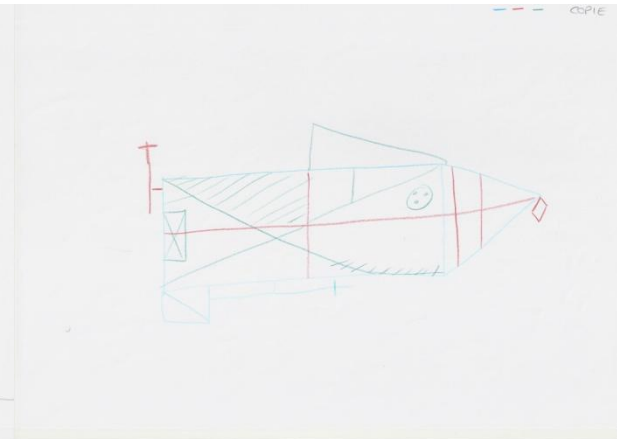
DESSINS DE M.A



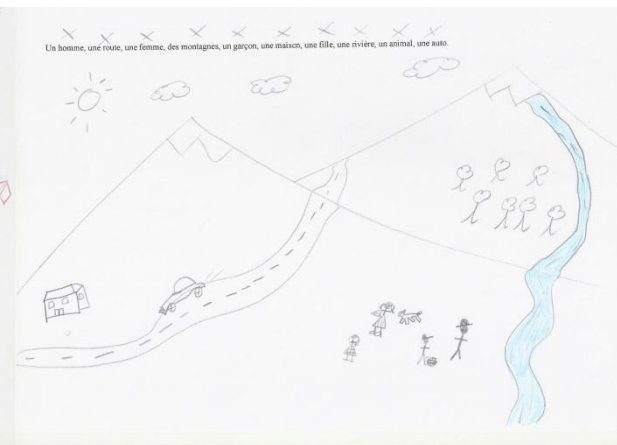
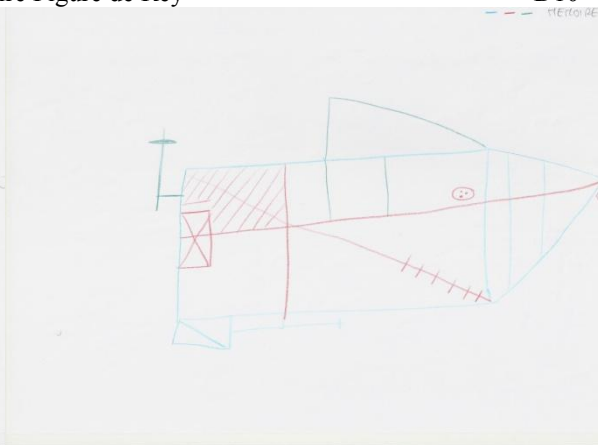
Dessin Libre
Dame de Fay



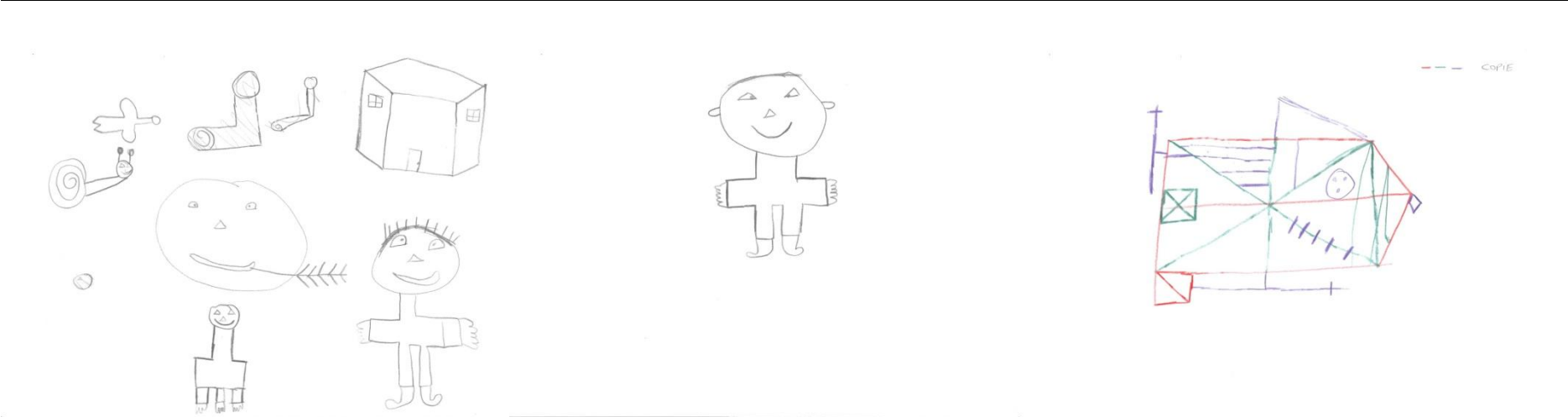
Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10



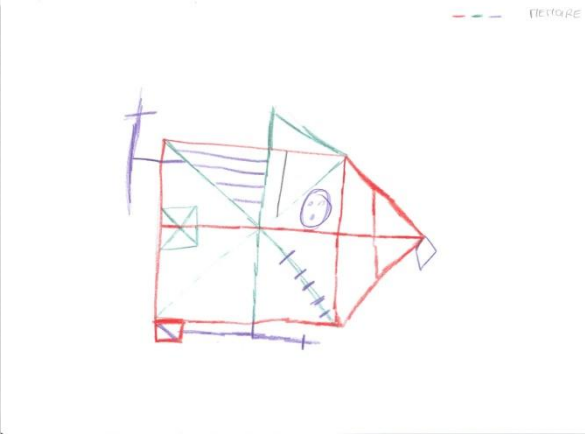
DESSINS DE H.O



Dessin Libre
Dame de Fay

Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey

Copie Figure de Rey
D10



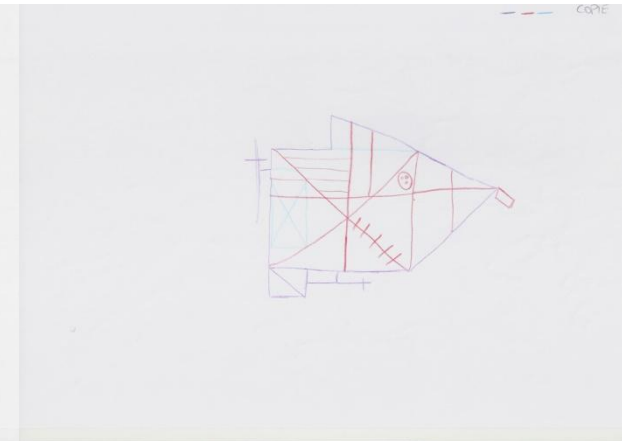
DESSINS DE N.N



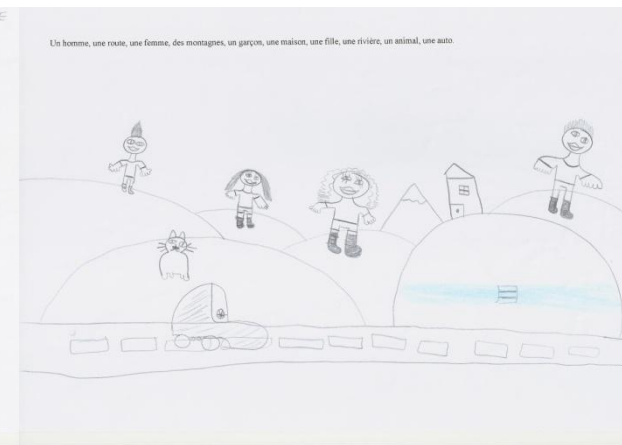
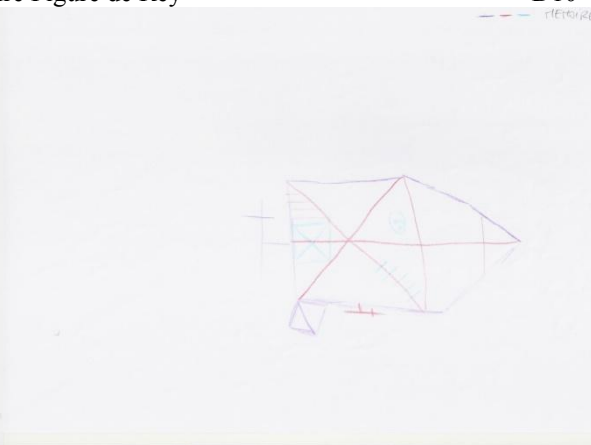
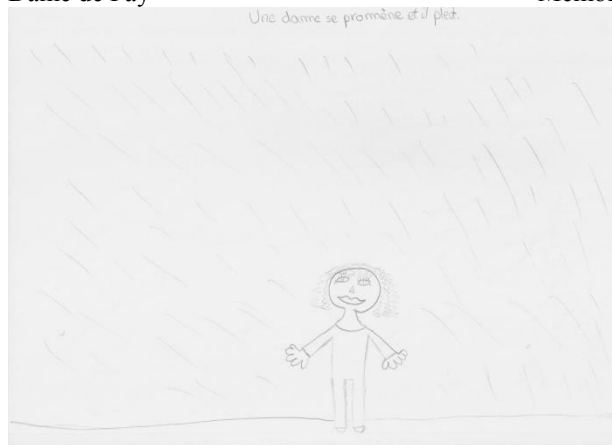
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



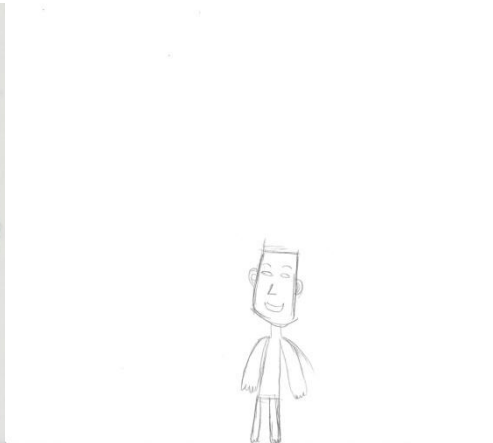
Copie Figure de Rey
D10



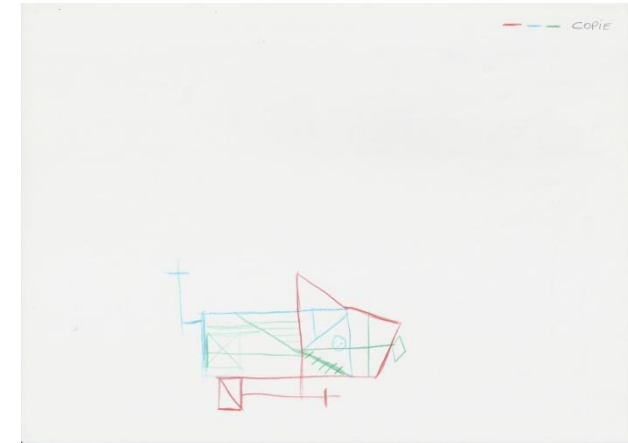
DESSINS DE K.M



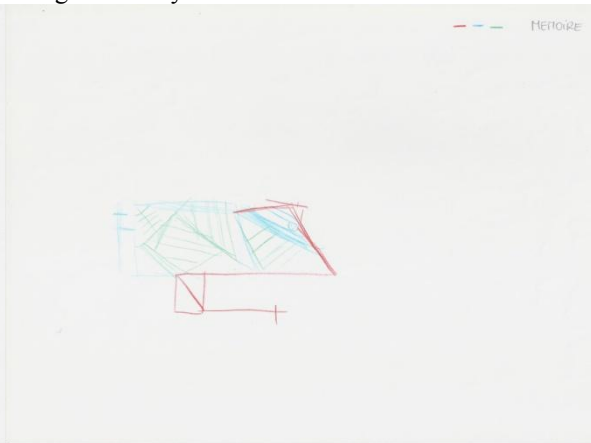
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10



DESSINS DE L.U



Dessin Libre
Dame de Fay

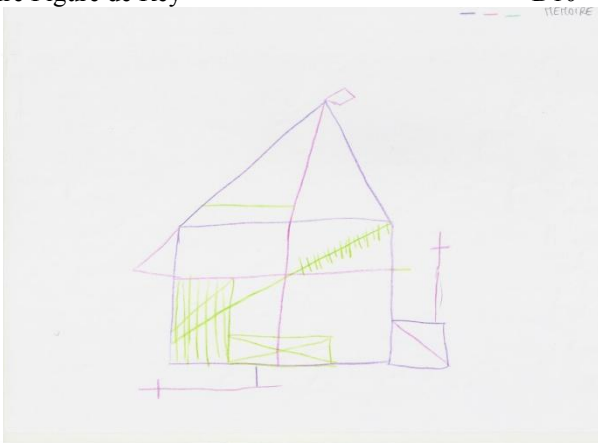
Une dame se promène et il pleut



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey

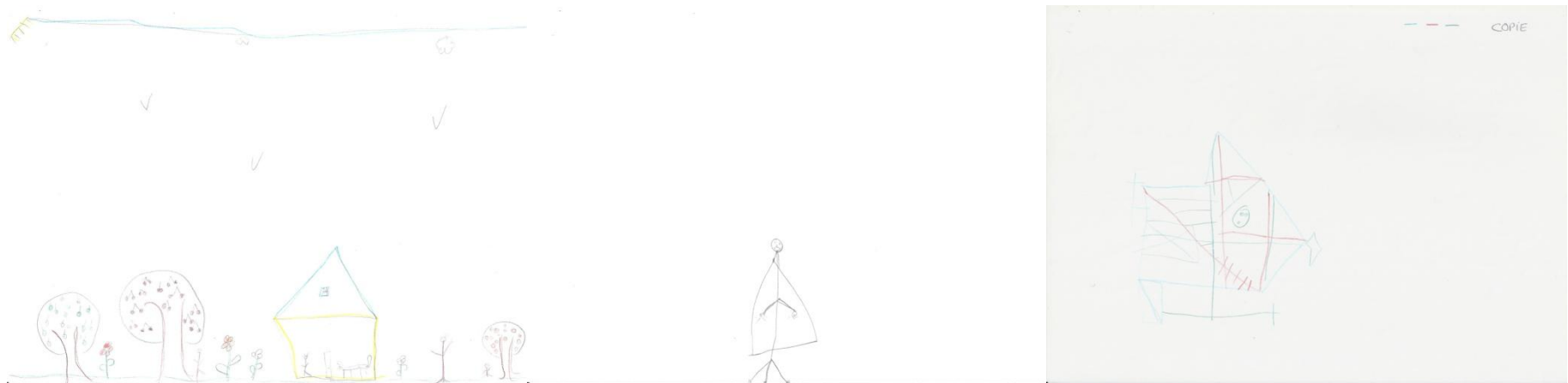


Copie Figure de Rey
D10



DESSINS DE S.N

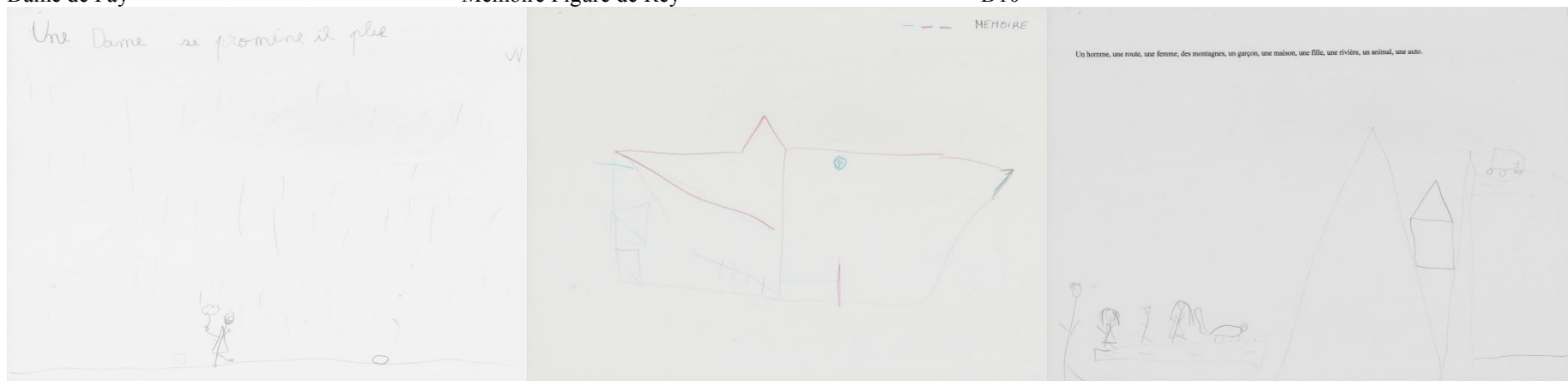
ANNEXE III



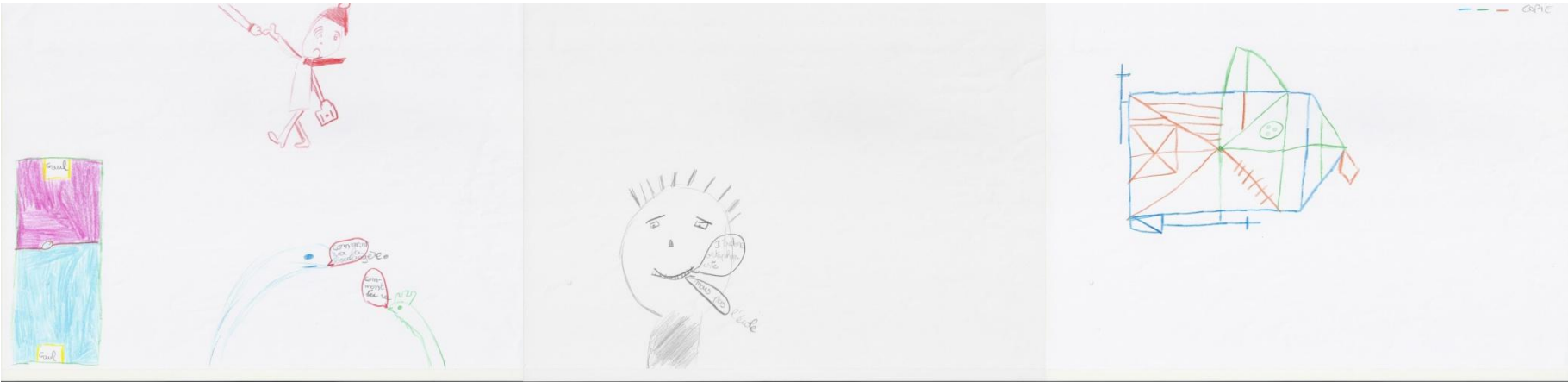
Dessin Libre
Dame de Fay

Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey

Copie Figure de Rey
D10



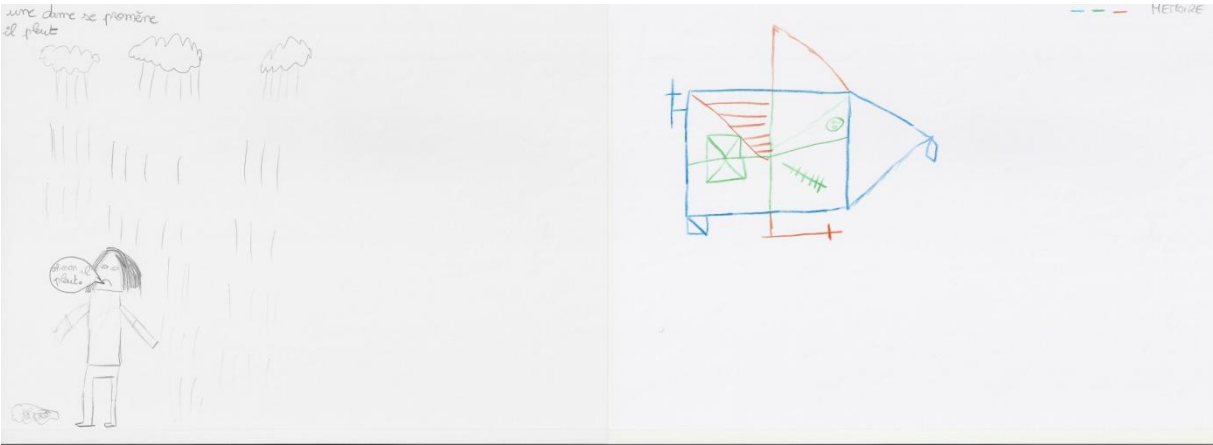
DESSINS DE A.D



Dessin Libre
Dame de Fay

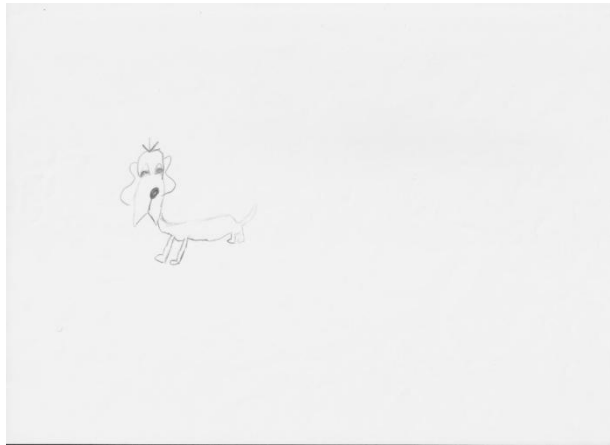
Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey

Copie Figure de Rey
D10



DESSINS DE E.N

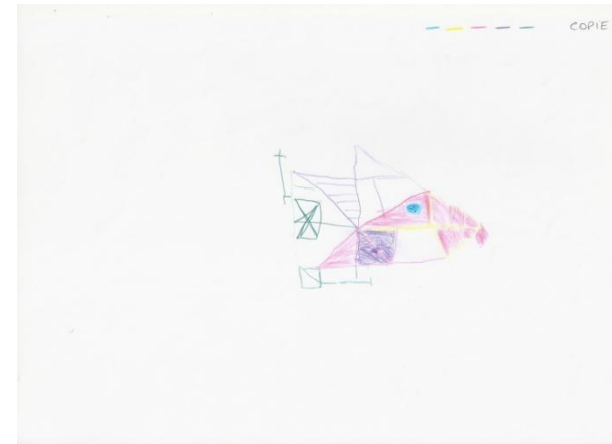




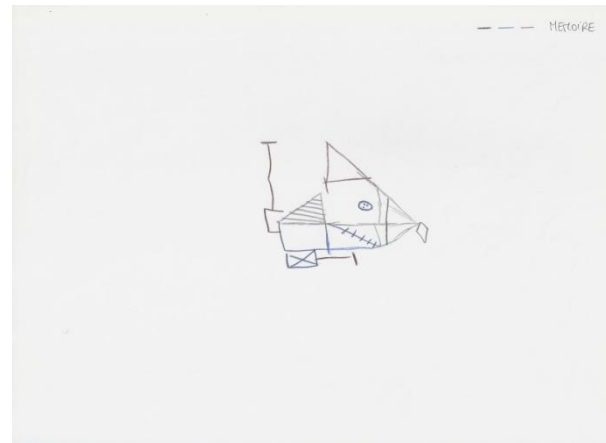
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey

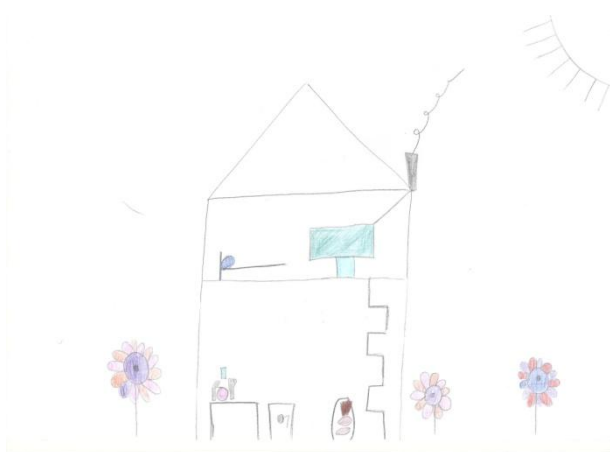


Copie Figure de Rey
D10

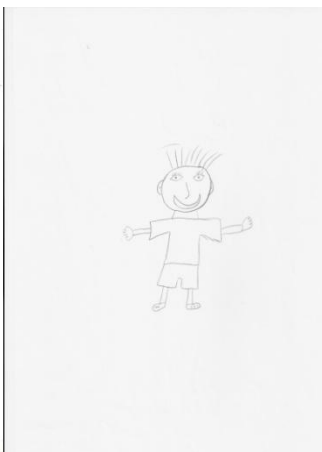


DESSINS DE M.E

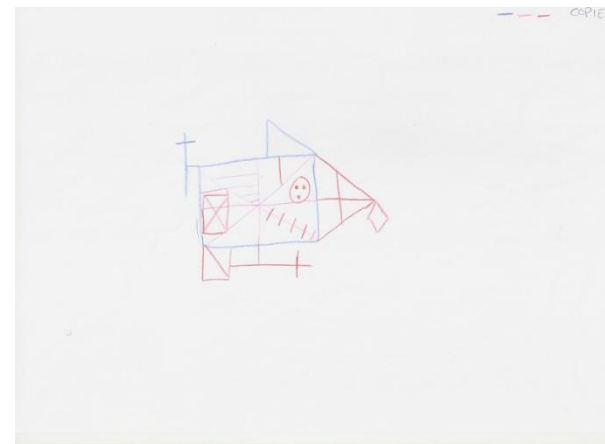
ANNEXE III



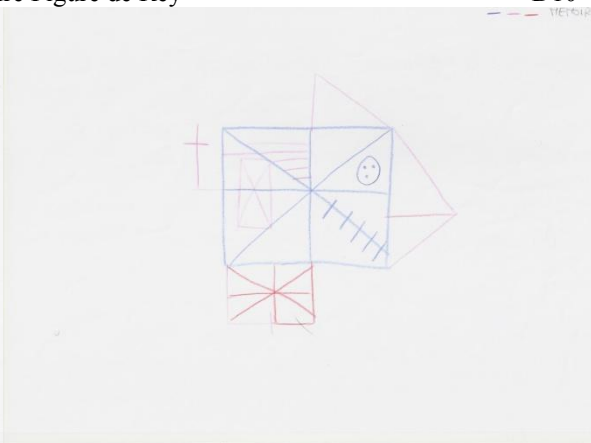
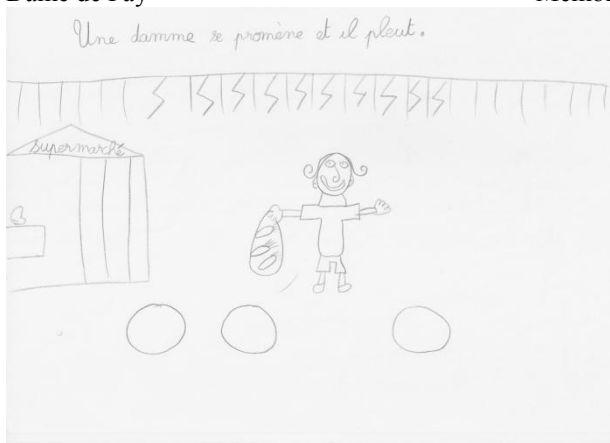
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



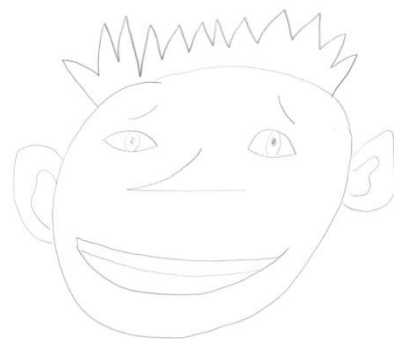
Copie Figure de Rey
D10



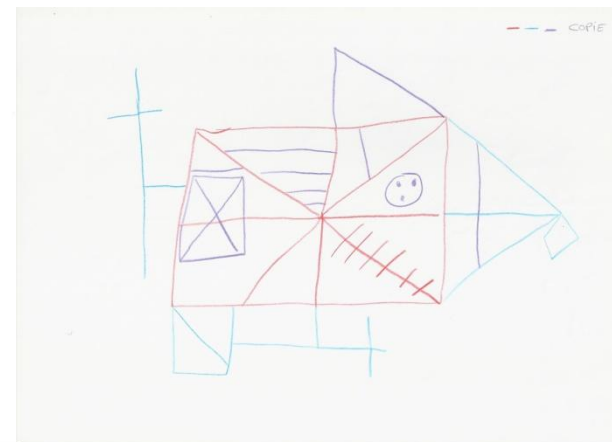
DESSINS DE P.E



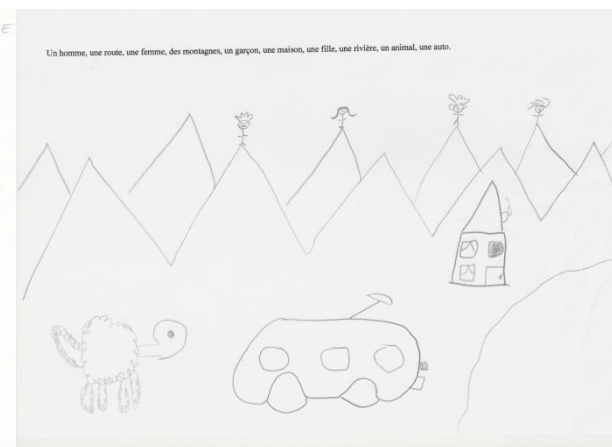
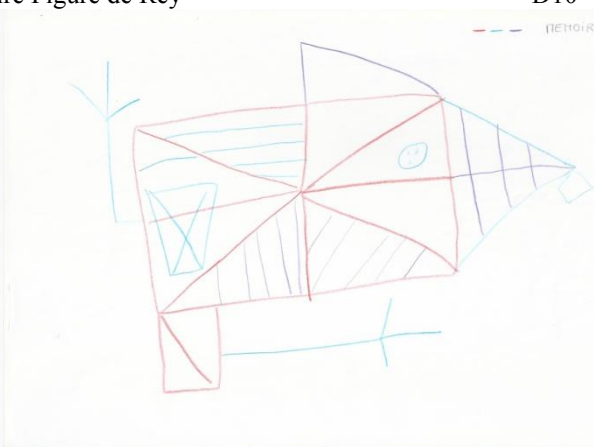
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10



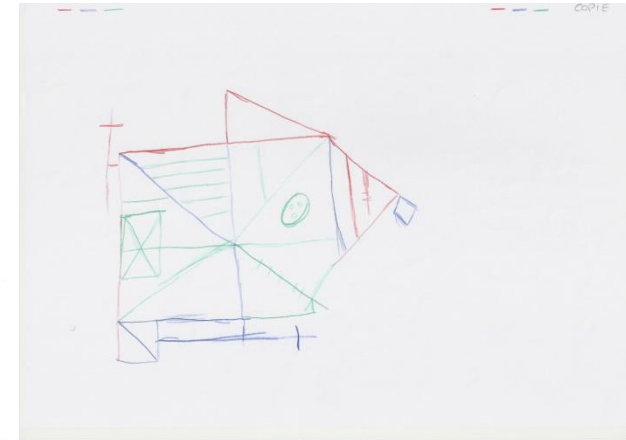
DESSINS DE A.X



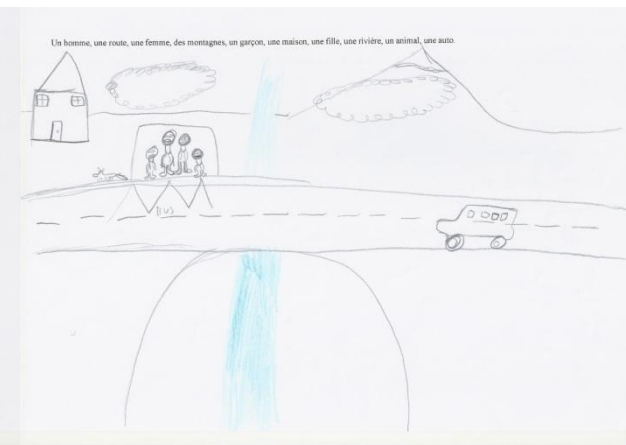
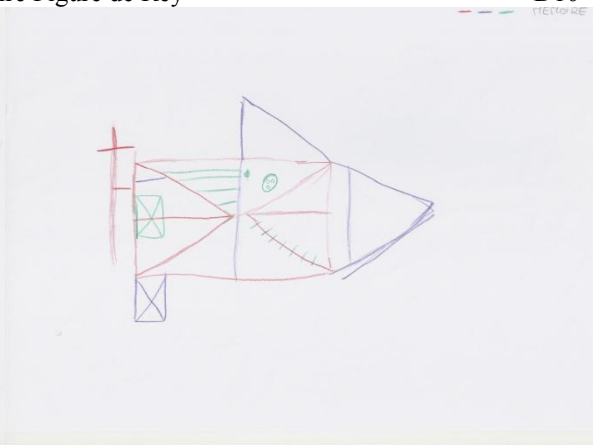
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



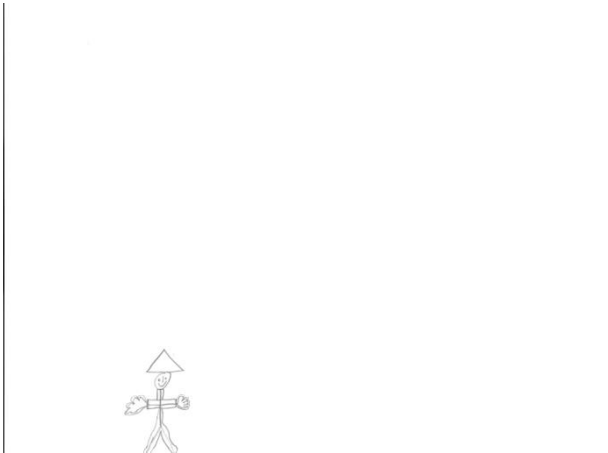
Copie Figure de Rey
D10



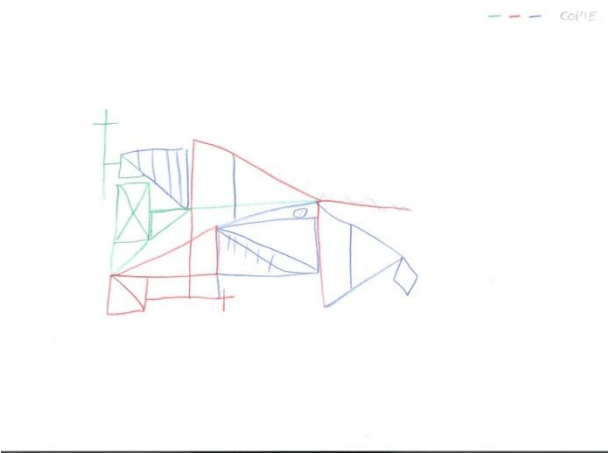
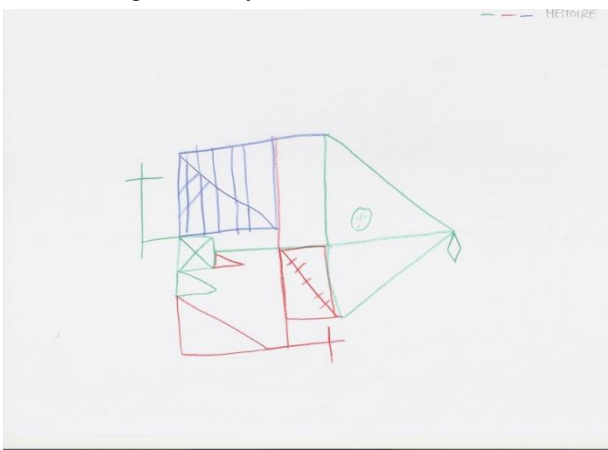
DESSINS Y.N



Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10



DESSINS DE L.O

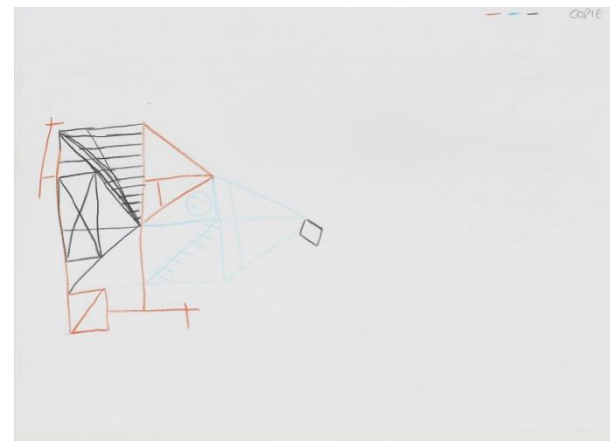
ANNEXE III



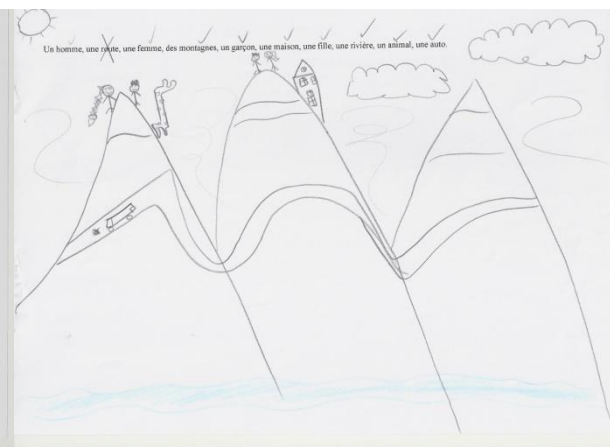
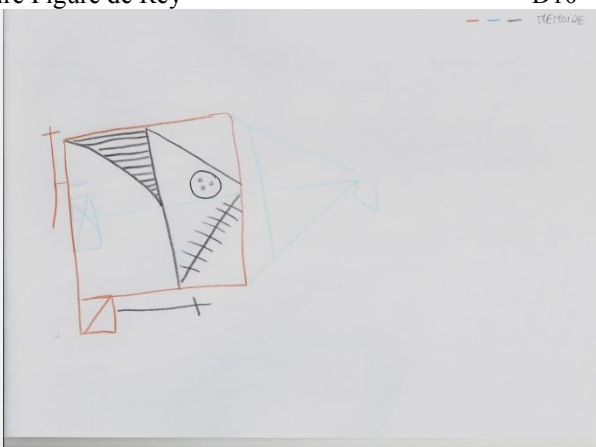
Dessin Libre
Dame de Fay



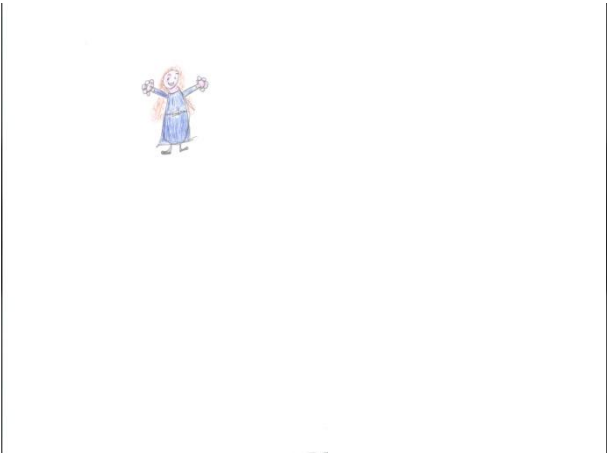
Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



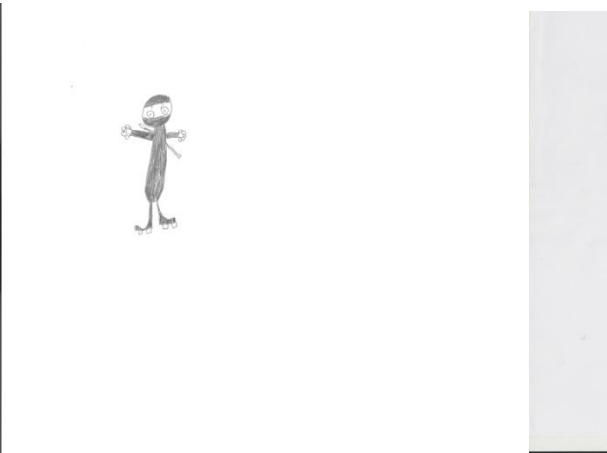
Copie Figure de Rey
D10



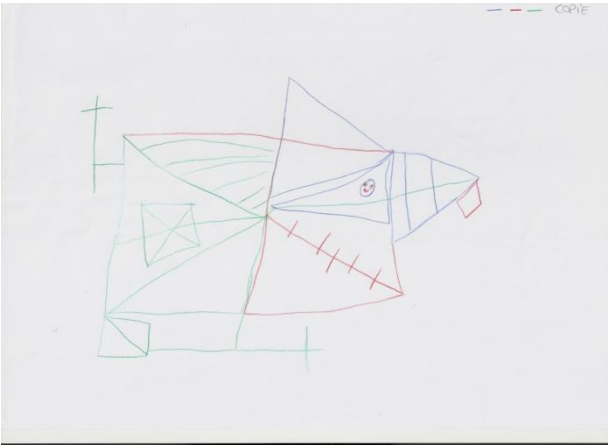
DESSINS DE N.E



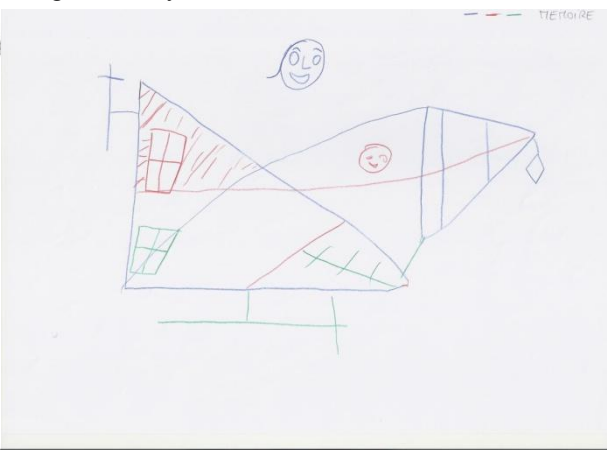
Dessin Libre
Dame de Fay



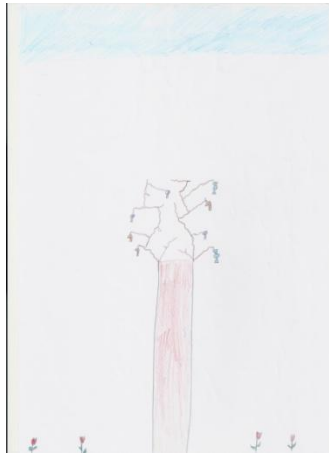
Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



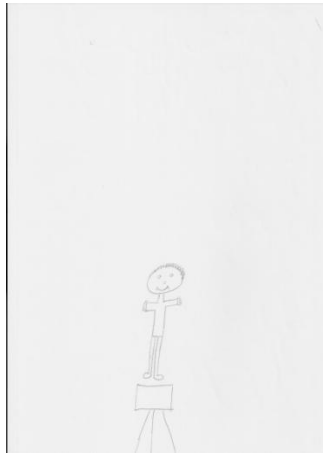
Copie Figure de Rey
D10



DESSINS M.N



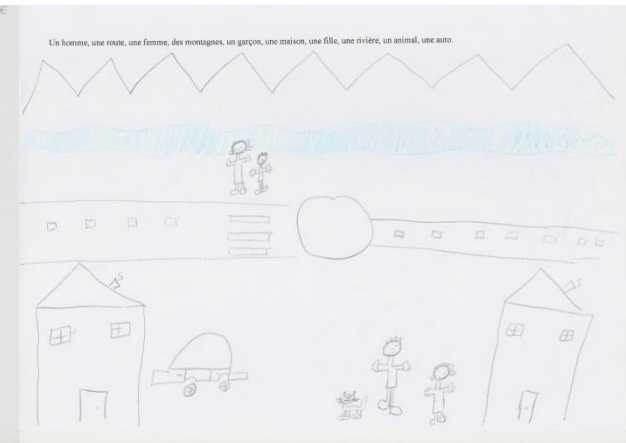
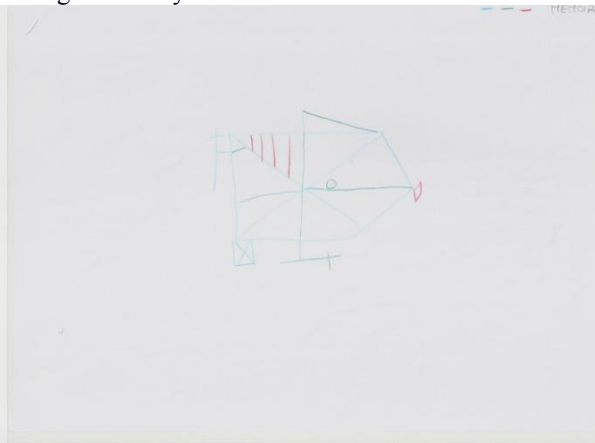
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



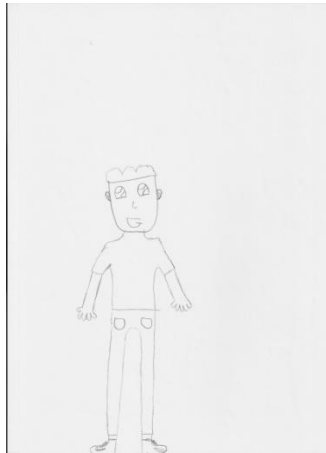
Copie Figure de Rey
D10



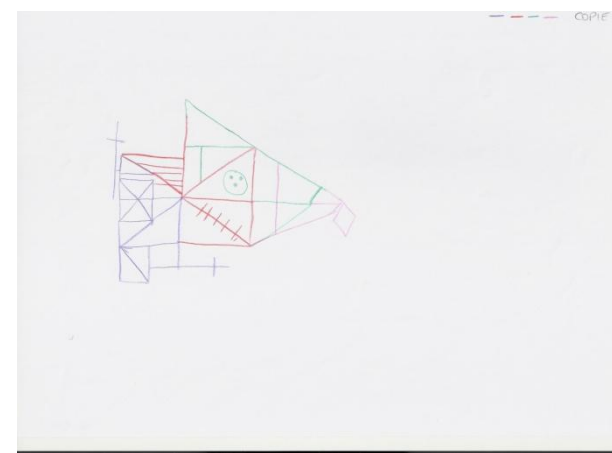
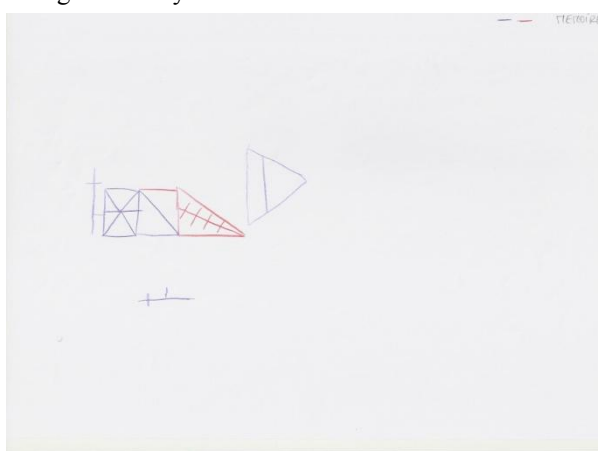
DESSINS DE C.A



Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



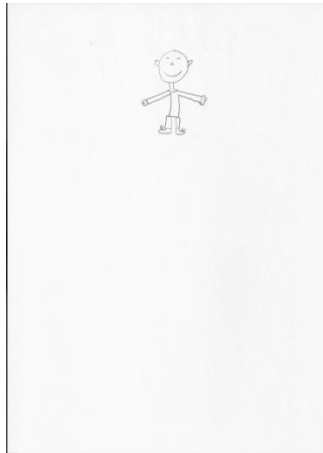
Copie Figure de Rey
D10



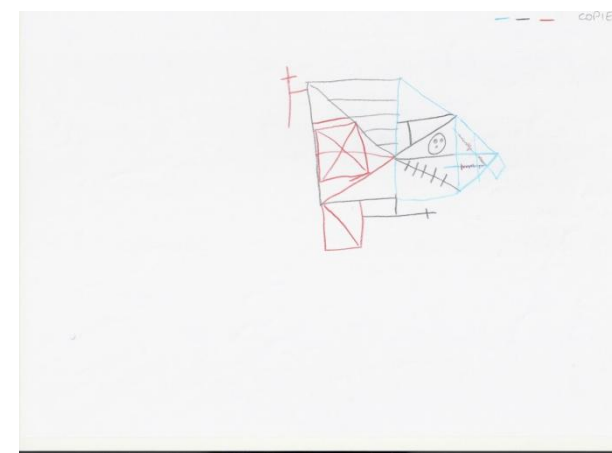
DESSINS DE J.E



Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey

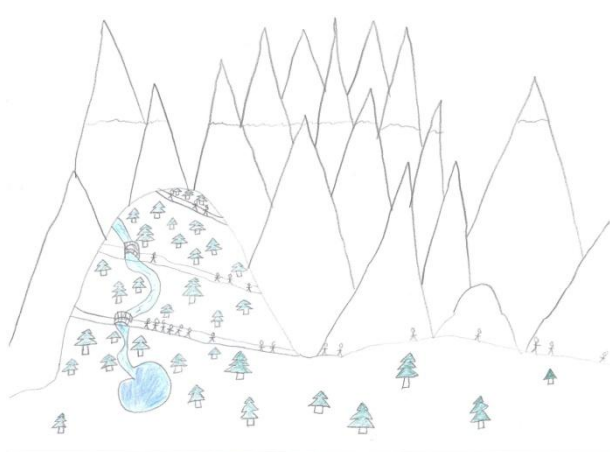


Copie Figure de Rey
D10



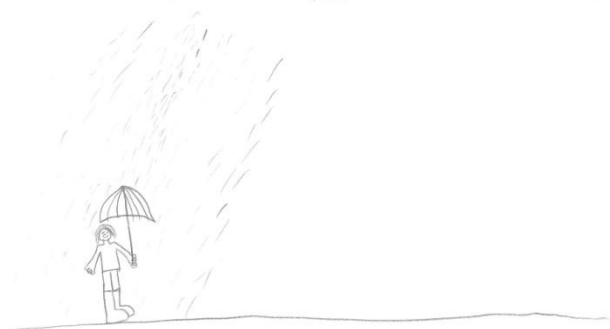
DESSINS DE A.N



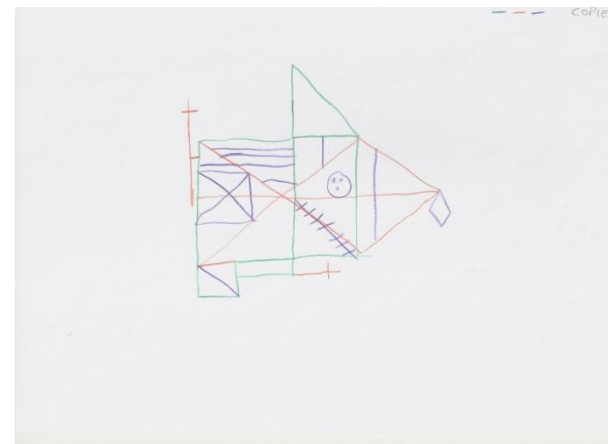


Dessin Libre
Dame de Fay

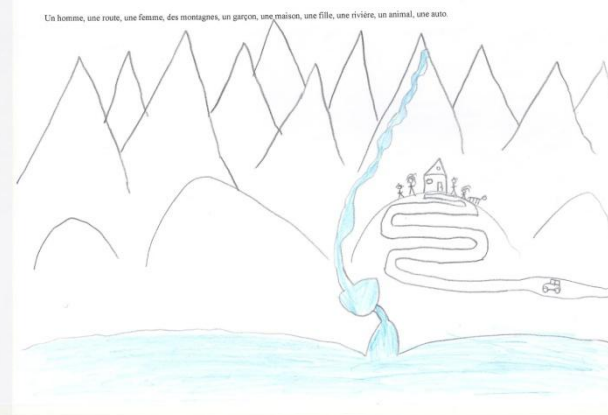
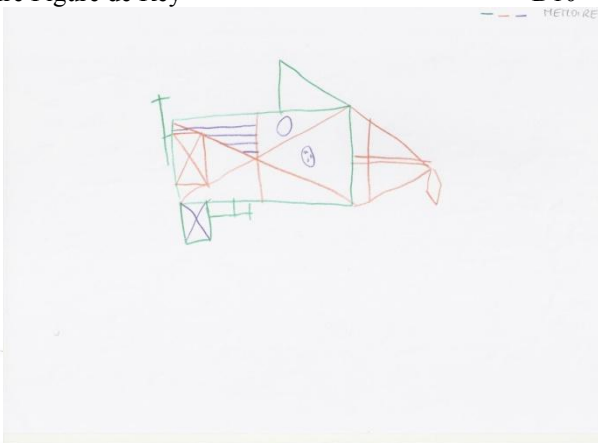
Les Dames se promènent et il pleut



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



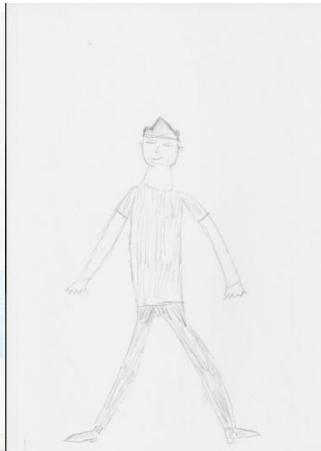
Copie Figure de Rey
D10



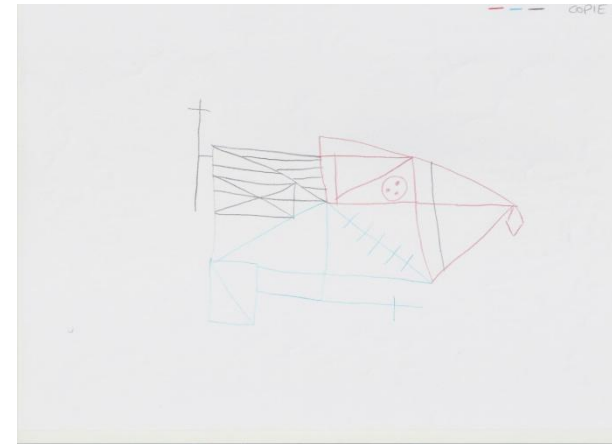
DESSINS DE L.C



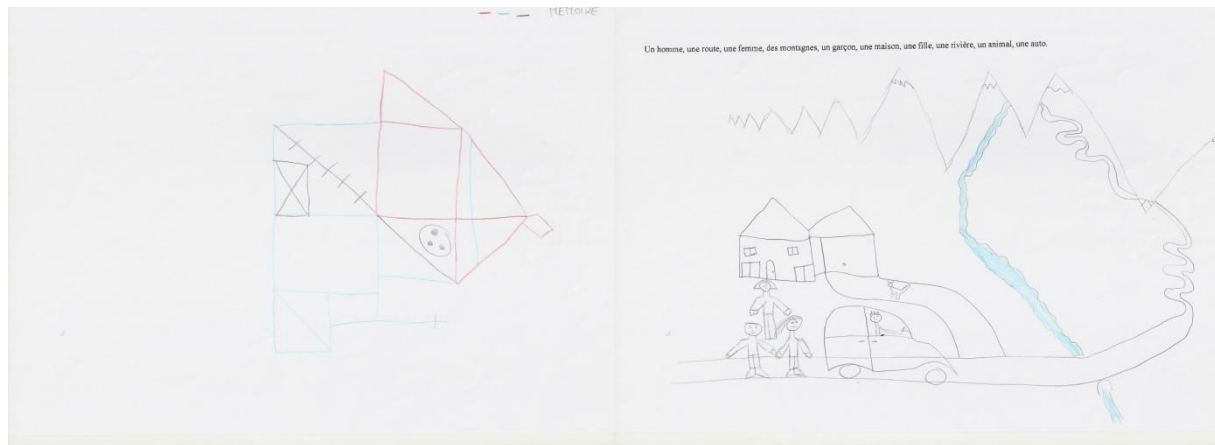
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10



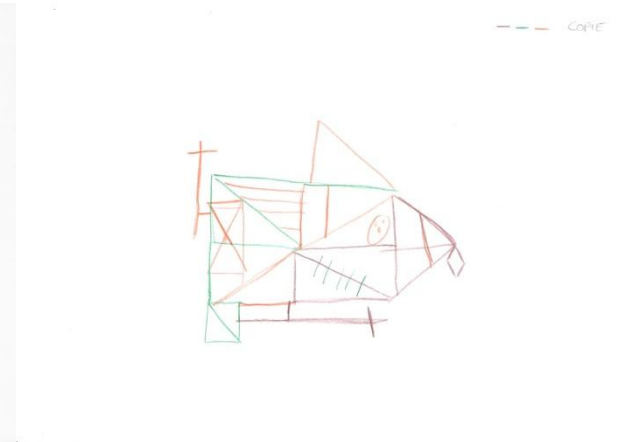
DESSINS DE D.N



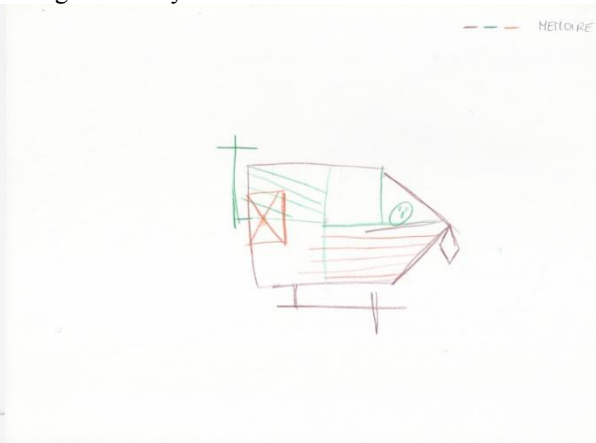
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10



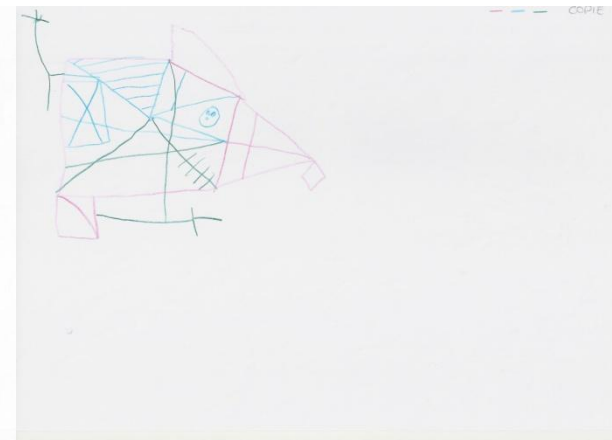
DESSINS DE C.R



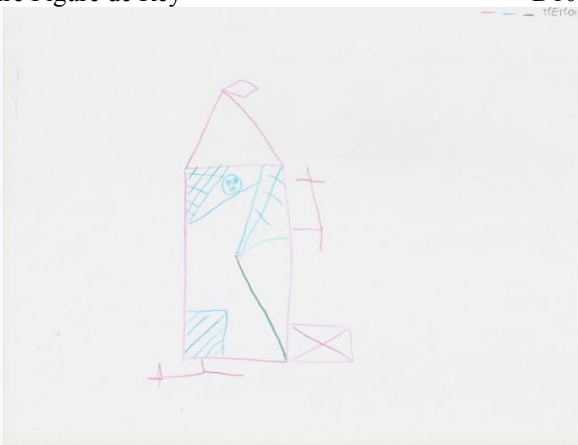
Dessin Libre
Dame de Fay



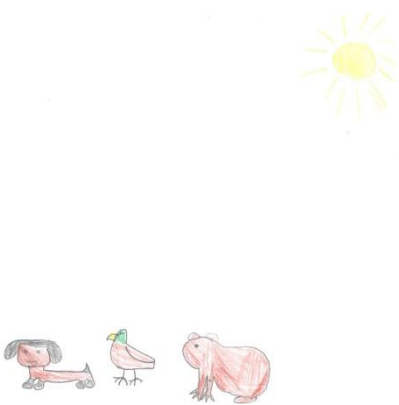
Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10



DESSINS DE M.D



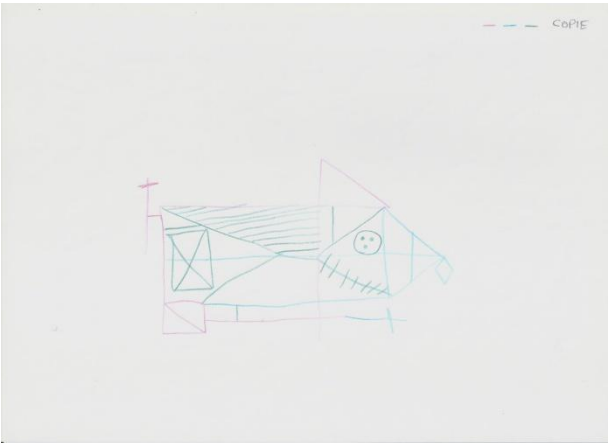
Dessin Libre
Dame de Fay

Une dame se promène et il pleut

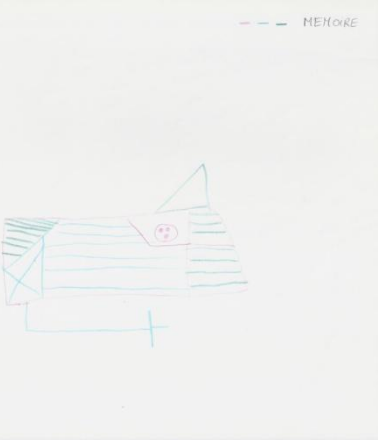




Dessin du Bonhomme



Copie Figure de Rey
D10



Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10

Un homme, une route, une femme, des montagnes, un garçon, une maison, une fille, une rivière, un animal, une auto.

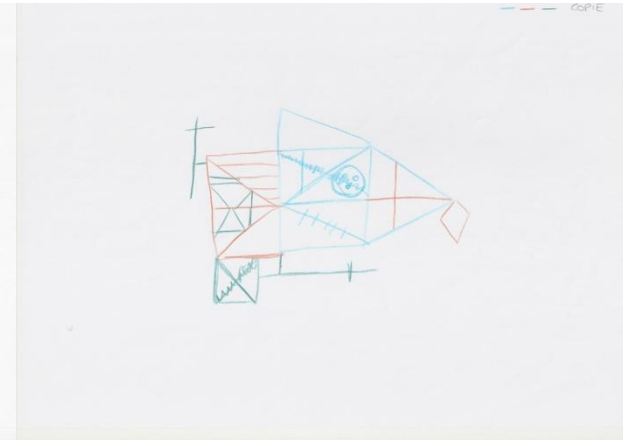
DESSINS DE A.A



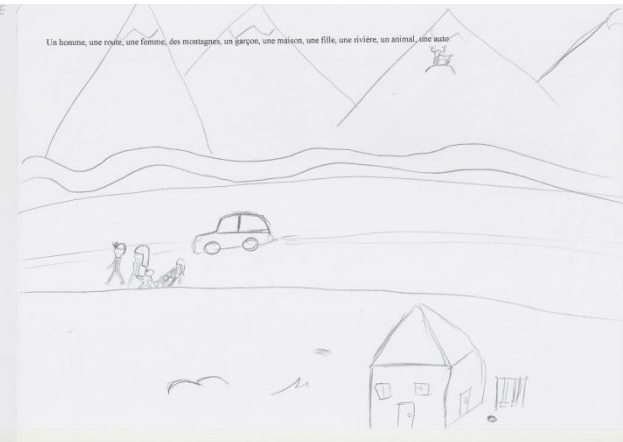
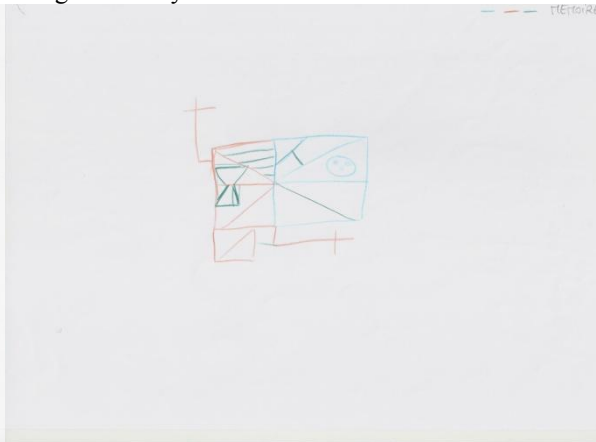
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



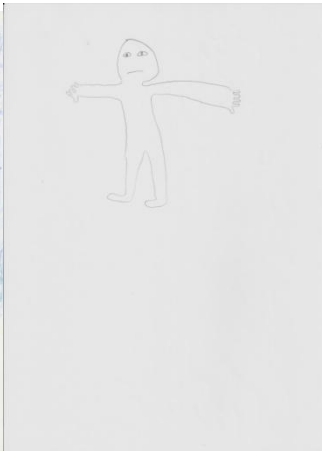
Copie Figure de Rey
D10



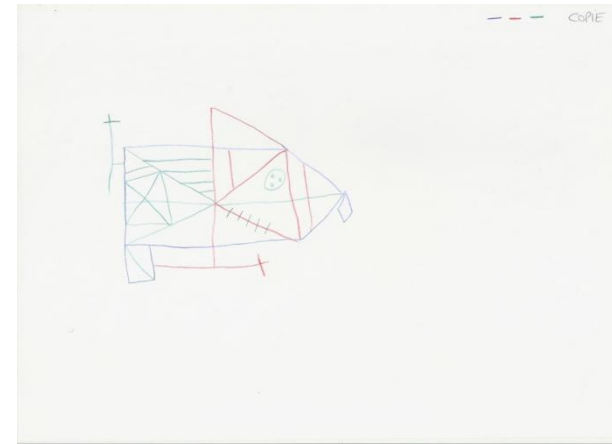
DESSINS DE T.S



Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10



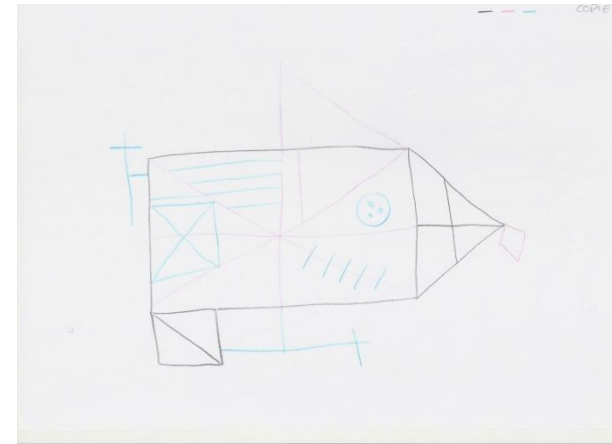
DESSINS DE M.K



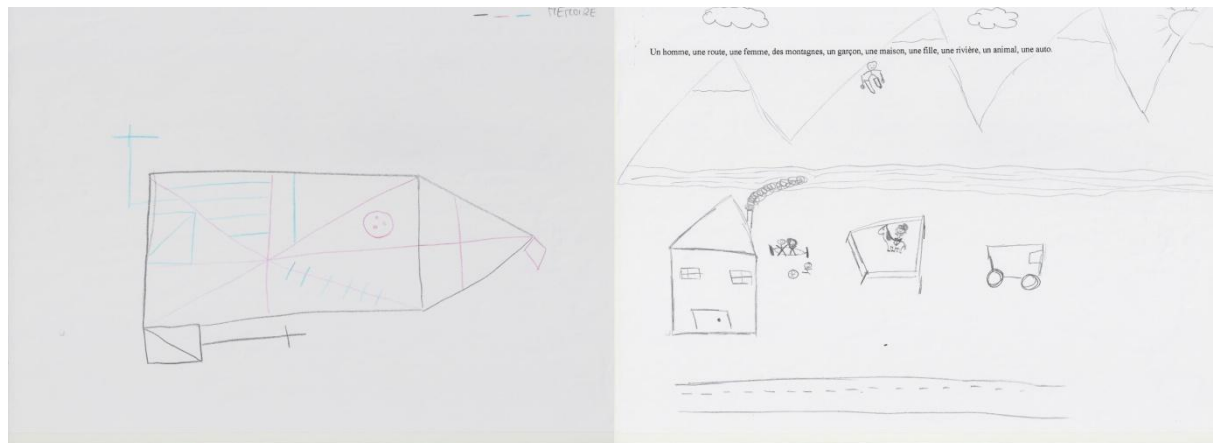
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10



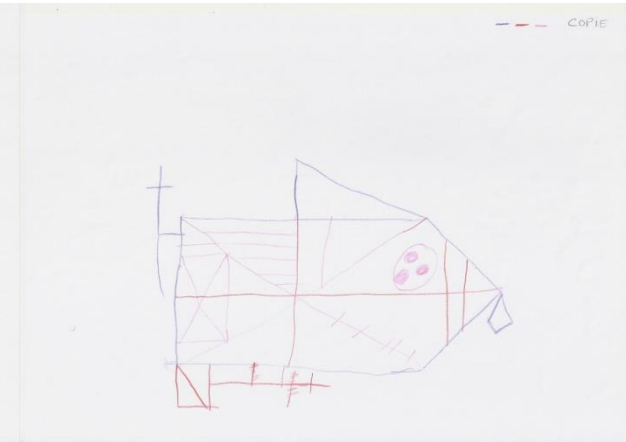
DESSINS DE C.E



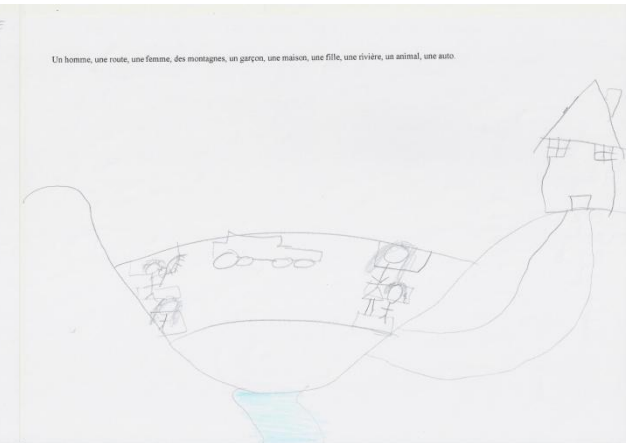
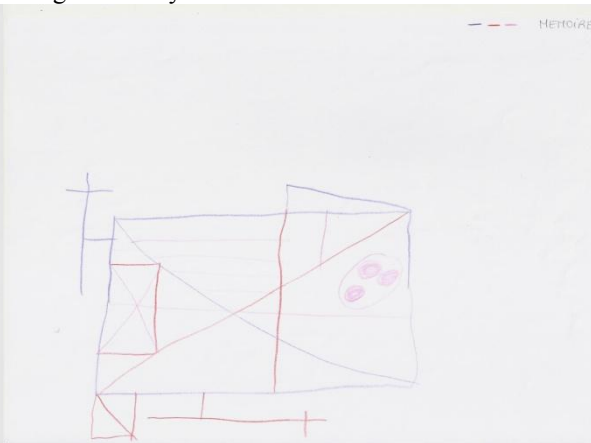
Dessin Libre
Dame de Fay



Dessin du Bonhomme
Mémoire Figure de Rey



Copie Figure de Rey
D10



DESSINS DE L.A

BARDIN JULIE

**LE DESSIN DES ENFANTS DYSPHASIQUES : ETUDE DE 19 ENFANTS AGES
DE 7 A 12 ANS A TRAVERS 6 EPREUVES**

266 pages, 39 références bibliographiques

Mémoire d'orthophonie – UNS / Faculté de Médecine - Nice 2013

RESUME

Lors de l'évolution de l'enfant, apparaît la fonction symbolique qui permet entre autres l'émergence du langage, de l'imitation, du jeu symbolique et du dessin. Parfois, le développement du langage peut présenter des troubles, dont le plus sévère est la Dysphasie, défini comme le Trouble Spécifique du Langage Oral. Ce trouble peut se repérer par la présence de plusieurs marqueurs que nous avons étudiés dans la partie théorique. Il peut être accompagné par des troubles associés d'ordre perceptif, cognitif, comportemental ou psychomoteur. Nous avons ensuite décrit les divers éléments et l'évolution du dessin chez l'enfant afin d'établir le développement simultané des deux domaines qui nous intéressent ici : le langage et le dessin.

Ce mémoire a eu pour objectif d'étudier de quelle façon tous ces éléments pouvaient induire des difficultés dans les capacités graphiques chez les enfants dysphasiques. Pour ce travail de recherche, nous avons opté pour six épreuves distinctes, évaluant plusieurs composantes liées au dessin et à la représentation graphique.

Dans la partie pratique, les diverses analyses effectuées auprès de dix-neuf enfants dysphasiques et dix-neuf enfants non dysphasiques ont montré que certaines des atteintes présentes dans la Dysphasie et des troubles qui y sont associés pouvaient effectivement interférer avec les capacités imaginatives, représentatives, visuo-spatiales, et associatives du dessin. , mais aussi d'abstraction, de généralisation et dans le graphisme même.

MOTS-CLES

Dysphasie, Expression graphique, Information, Comparaison qualitative, Enfant (0-12 ans).

DIRECTEUR DE MEMOIRE

GILBERT ZANGHELLINI

CO-DIRECTEUR DE MEMOIRE

MAURICE CONTANT
