

Angela MEYER BORBA¹, Université Fédérale FLUMINENSE- BRÉSIL
Thème Questions de méthode

Dessin : une voie d'expression et de production des cultures enfantines

Au cours de ces vingt dernières années sont apparus de nouveaux champs de connaissances relatives à l'enfance, comme la *sociologie de l'enfance* et l'*anthropologie de l'enfance*. Ces domaines s'organisent autour de la proposition centrale consistant à connaître les enfants à partir d'eux-mêmes et de leurs manières propres de s'insérer dans la société et dans la culture. En révélant la vitalité et la puissance des actions des enfants, ces nouvelles approches font sortir de l'invisibilité ce groupe générationnel : l'enfance se trouve alors vue dans sa spécificité et non plus comme un degré inférieur et préalable, du parcours vers la vie adulte. Non pas que l'enfance n'ait pas fait l'objet de nombreuses études depuis l'époque moderne, moment où s'est forgée l'idée que les enfants constituaient un segment particulier de la population, dissemblable des adultes. Mais la question est que les études qui ont contribué à consolider l'idée de l'enfance qui est aujourd'hui dominante, limitées à une approche psychologique et biologisante du développement, ont pour base un regard centré sur l'adulte et incapable de percevoir les modalités propres selon lesquelles les enfants pensent et vivent dans le monde. En cherchant à normaliser l'enfance, en définissant un enfant « idéal » et en prescrivant des actions pour éduquer les enfants au sein d'une logique des étapes, linéaire et progressive, ce regard, en vérité, a occulté les différences, les inégalités et les déterminations historiques et culturelles qui conditionnent les manières d'être enfant. Ce qui a été occulté, c'est principalement l'enfance et les enfants en eux-mêmes, puisque ces derniers apparaissent non pas comme des sujets complets, qui pensent et agissent dans le monde de façon singulière, mais comme des *non-adultes*, comme des êtres qui acquièrent et accèdent aux compétences pour ne devenir des sujets et des citoyens à part entière que dans le futur.

Dans ce contexte, plusieurs thèmes en rapport à l'enfance ont été réexaminés, avec pour objectif de construire de nouveaux cadres d'interprétation qui soient capables de capter les voix des enfants et, ainsi, de rompre avec les visions épistémologiques centrées sur le point de vue de l'adulte. En conséquence, de nouvelles méthodologies sont désormais exigées, de façon à rendre viable l'accès au monde des enfants et à les inclure comme sujets à part entière et participants actifs du processus de recherche. Une telle entreprise est loin d'être facile, et demande que l'on dépasse nombre d'idées et de pratiques qui ont jusqu'à peu dominés les études menées avec les enfants.

Avec pour intention de contribuer au débat autour de ces questions, ce travail esquisse la voie méthodologique d'une recherche qui a eu pour principal point focal le dessin enfantin¹. La conception de l'enfant comme acteur social et la compréhension du dessin comme expression et production symbolique et culturelle propre à l'enfance nous a amenés à construire une méthodologie capable d'appréhender le point de vue des enfants, en dépassant l'approche centrée sur l'adulte qui caractérise la majeure partie des investigations concernant le dessin enfantin.

En prenant pour cadre théorique la sociologie de l'enfance, l'étude remet en question l'interprétation du dessin d'après l'optique évolutionniste. Cette dernière décrit l'enfant en devenir et son dessin comme une recherche progressive de représentation de la réalité. En opposition à cette perspective, l'acte de dessiner est ici vu comme un processus de ré-interprétation du monde

¹ La recherche s'intitule « L'expérience de l'imagination dans l'enfance : l'enfant, le jeu et le langage plastique », financée par la FAPERJ (Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro), développée entre août 2009 et août 2010.

par lequel les enfants s'approprient la société dans laquelle ils vivent et produisent une culture enfantine indispensable à leur identité.

En recourant à une approche ethnographique appuyée sur l'observation participante, nous avons accompagné, pendant une période de 9 mois, 25 enfants de 3 à 6 ans dans une institution publique d'éducation enfantine², en observant leurs processus de production de dessins dans différentes situations. En plus d'observer le processus d'élaboration des dessins au quotidien, nous avons également développé des activités en petits groupes — « ateliers de dessin » —, pour accompagner de plus près le processus de production des enfants et les interactions entre pairs.

Considérant le dessin comme une production sérieuse, et en tant que contexte de dialogue avec les enfants, nous avons cherché à écouter les paroles et les récits qui les accompagnent, en nous intéressant à leur manières de penser, de sentir et d'être avec leur entourage, ainsi qu'à la compréhension du dessin comme voie d'expression et de production symbolique et culturelle de l'enfant.

Le dessin enfantin : une voie d'expression et de production des manières d'être enfant

Dans les études sur le dessin prédominent encore les approches psychologiques, dont l'axe principal d'analyse réside dans l'appréhension des étapes qui composent le parcours du développement en direction de l'être-adulte-rationnel-compétent-complet. Depuis une perspective qui considère l'adulte comme point final et référence principale du parcours de développement, ces approches impriment aux productions enfantines un regard marqué par le manque, par l'incomplétude, par l'absence. C'est d'ailleurs ce même regard qui a orienté la compréhension de l'enfant comme *un être à venir, un être futur* et non pas comme des enfants, des être qui *sont*, qui vivent *ici et maintenant*, dans un contexte social et culturel déterminé. Le dessin, dans cette perspective, se transforme en instrument de mesure et de standardisation du développement des enfants. Il est courant dans le champ institutionnel et éducatif d'utiliser le dessin comme dispositif d'évaluation, de classification, révélateur de l'évolution du développement de l'enfant, et comme instrument préparatoire à l'apprentissage futur de l'écriture.

Ainsi, le premier défi de la recherche a été de construire un système de références théoriques qui, d'un côté, confère aux enfants la position de sujets à part entière, qui formulent des hypothèses sur le monde, produisent de la culture et qui, d'un autre côté, conçoit le dessin comme une production sérieuse et spécifique, référencée dans leurs contextes sociaux d'insertion des enfants. Il était nécessaire de comprendre le dessin, davantage que comme une tentative de représentation du réel, comme une voie d'expression, de communication et d'élaboration des connaissances et des sentiments que les enfants construisent en relation au monde dans lequel ils vivent. Et pour cela, il était nécessaire de comprendre le dessin enfantin en prenant en compte le point de vue de ses auteurs.

Mais comment capter le point de vue des enfants? Quels changements dans la compréhension de ce thème seraient rendus possibles si nous arrivions à écouter les enfants et à pénétrer dans leurs processus de dessin? A quoi pense l'enfant lorsqu'il dessine? Que signifie pour l'enfant dessiner, apprendre à dessiner? Est-ce grandir, jouer, communiquer? Que se passe-t-il lorsque les enfants partagent l'activité de dessiner?

Ces questions renforçaient le besoin d'étudier le dessin à partir de l'expérience de l'enfant. Mais il était nécessaire de ne pas réduire le cadre interprétatif aux points de vue des enfants. Ainsi notre regard s'est porté sur l'expérience de l'enfant, c'est-à-dire sur l'accompagnement de son

² La *Crèche UFF*, liée à l'Université Fédérale Fluminense, est un espace d'enseignement et de recherche qui accueille des enfants d'un an et demi à six ans, fils d'étudiants, de fonctionnaires et de professeurs.

processus de dessin, aussi bien que sur l'insertion des enfants et de leurs processus de production dans les structures plus amples qui les constituent.

Pour répondre au défi proposé, nous avons fait appel au cadre théorique de la sociologie de l'enfance, ainsi qu'aux études consacrées au dessin qui tentent de le décrire comme une production symbolique et culturelle engendrée au sein des relations dynamiques et complexes entre réalité et imagination, sujet et culture³. On est parti du fait que le dessin se constitue à travers le dialogue entre différents langages et dans les interactions avec les autres, étant une activité marquée par les conditions de production et par les relations d'affection et d'émotion que l'enfant établit avec le monde qui l'entoure. Le dessin révèle aussi bien la singularité de l'enfant qui l'a élaboré, que la production symbolique de son groupe générationnel⁴, en présentant les références culturelles des contextes sociaux dans lesquels les enfants sont insérés, avec les marques de la création et de la ré-interprétation propre aux enfants.

Au cours de nos analyses, nous avons donc cherché à dépasser la pure objectivité (l'identification de ce que l'enfant a dessiné) pour comprendre la réalité tel qu'elle est conceptualisée, signifiée et réinterprétée par l'enfant. Nous avons tenté d'identifier les multiples facteurs qui conditionnent les dessins des enfants, comme autant de couches superposées⁵ : la structuration des activités proposées, les références et expériences culturelles des enfants dans l'école et hors de l'école, les interactions sociales dans le processus de production du dessin, les conditions matérielles de production (matériaux disponibles) et les récits des enfants pendant qu'ils dessinent. Tous ces facteurs se sont montrés décisifs pour appréhender les relations entre imagination enfantine, réalité et figuration dans le dessin.

L'inversion de la hiérarchie discursive dans la recherche — au lieu de parler à propos de, parler avec les enfants.

Pour reprendre ce qui a été dit plus haut, la compréhension des enfants comme acteurs sociaux compétents demande la construction de nouvelles voies méthodologiques qui prennent en considération la participation des enfants aux recherches, de sorte que leurs voix en fassent pleinement partie, et que l'étude des réalités de l'enfance parte des enfants eux-mêmes, de leur propre point de vue⁶. Il est nécessaire de trouver une capacité d'écoute des voix des enfants et de compréhension de leurs modes spécifiques d'action et d'interprétation du monde. Cela implique d'aller au-delà des pratiques dominantes de la recherche *sur* les enfants, vus comme de simples objets d'investigation. Comprendre les enfants à partir de leur propre point de vue implique de *pénétrer* dans leurs mondes et de les regarder *de l'intérieur*. Cela signifie, encore, revoir radicalement la relation adulte/enfant, chercheur/sujet d'étude, telle qu'elle a pu imprégner les pratiques d'investigation avec les enfants.

³ Voir, entre autres: Lev. S. VIGOTSKI, *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Ediciones Hispánicas, 1987; Rosa IAVELBERG, *O desenho cultivado da criança : prática e formação de educadores*, Porto Alegre, RS, Zouk, 2008; Sueli FERREIRA, *Imaginação e desenho na linguagem da criança*. São Paulo, Papyrus, 1998; et Maria Isabel LEITE; Márcia GOBBI, "O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação", in Maria Isabel LEITE (sous la dir. de). *Ata e desata: partilhando uma experiência de formação continuada*, Rio de Janeiro, Ravil, v. 1, p. 93-148.

⁴ Manuel Jacinto SARMENTO, *Lição de síntese - Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*, Braga, Centro de estudos da criança, Universidade do Minho, 2006 (non publié).

⁵ Erwin PANOFSKY, *O significado das artes visuais*, São Paulo, Perspectiva, 1991.

⁶ Voir: Priscilla ALDERSON, "Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology", in Pia CHRISTENSEN, Allison JAMES, A. (sous la dir. de), *Research with children: perspectives and practices*, London, Routledge/Falmer, 2003, p.225-240; et Isabelle DANIC, Julie DELALANDE, Patrick RAYOU, *Enquêter auprès d' enfants et des jeunes. Objets, méthodes et terrains en sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Éducation », 2006 .

Pour percevoir les enfants à partir d'eux-mêmes, il est nécessaire de leur conférer le statut de nouveauté, d'énigme à dévoiler, de les penser comme des sujets dont les discours et les pratiques sont la principale voie d'accès à la compréhension de l'enfance. Les enfants, en tant que groupe social et générationnel, doivent occuper une place d'altérité, c'est-à-dire celle d'un autre à connaître. Pour cela, il est important d'établir une attitude d'étrangement⁷, de questionnement, de regarder l'enfant comme une énigme et, en même temps, de conquérir une certaine approche impliquant une rencontre, à travers la participation aux pratiques sociales enfantines. La relation d'altérité est ce qui rend possible la transformation du point de vue du chercheur par l'autre, autant que la modification de l'autre par le contact avec le chercheur.

Une telle perspective d'investigation confère à l'enfant une position différente de celle qu'il occupe dans les paradigmes traditionnels. Ces derniers, en particulier celui de la psychologie du développement, se fixent comme objectif d'étudier le développement des enfants à travers l'*observation* et la *mesure* des comportements observés. Suivant ces modèles, on constitue un ensemble de données qui seront interprétées dans les termes du discours et de la vision qu'ont les adultes du développement infantin. Ce n'est que par le passage des enfants de la position d'objets d'étude à celle de sujets participants et d'interlocuteurs privilégiés⁸ qu'il nous sera possible de comprendre le monde et l'action des enfants.

Dans l'étude en question, la posture du chercheur a été celle de quelqu'un qu'intéressait le fait d'apprendre aux côtés des enfants à propos de leur processus de dessin, et ainsi de les connaître de plus près, en manifestant de diverses manières le désir de les entendre, de connaître leurs idées et expériences. Nous avons cherché à montrer que les enfants possédaient véritablement un savoir que nous devons comprendre. Comment se manifestait cette compréhension ? Par un regard attentif aux productions des enfants, par la pratique de la discussion et du dialogue autour de leurs dessins et paroles, par la prise de notes et la prise d'images vidéo. L'espace d'observation dans les différents contextes d'insertion avec les enfants — dans le quotidien des activités proposées par les enseignants, dans les ateliers de dessin et dans les entretiens — ne se réduisait pas à un dispositif destiné à la collecte des productions des enfants, mais s'est principalement établi comme un contexte de création et de dialogue, entre les enfants et de ceux-ci avec les chercheurs. Dans ce sens les enfants ont été considérés des interlocuteurs privilégiés, puisque leurs discours et actions constituaient la principale voie d'accès à la compréhension de ce qu'ils pensaient et de ce qui se passait au moment du dessin.

Les verbalisations qu'accompagnaient généralement les dessins produisaient un mouvement de va et vient entre formes dessinées et éléments de narration, qui s'alimentaient l'un l'autre et contribuaient à nous faire pénétrer dans la logique propre aux enfants.

La mise en place d'une approche compréhensive à partir de méthodologies croisées a eu pour visée non pas seulement d'affronter la question de la validité et des interprétations des données, mais aussi de construire des recours pour l'établissement d'une relation de confiance avec les enfants. Filmer, noter, interroger, observer, dialoguer à propos des actions et des paroles des enfants au cours du processus de dessin ont constitué aussi des possibilités de rapprochement et de création de liens avec les enfants.

La relation de confiance s'est surtout établie par le biais d'un sincère respect, d'une curiosité et d'une sympathie témoignés pour les enfants, et par le fait de les considérer comme des sujets capables de réfléchir sur le monde et sur eux-mêmes de façon singulière et créative. De plus, nous avons adopté une posture non directive et dépourvue de jugements quant à leurs productions et narrations, et tenté de réduire la distance entre le chercheur et le sujet de la recherche, entre l'adulte et l'enfant ; les chercheurs se mettaient physiquement à la hauteur de l'enfant et cherchaient à établir un dialogue connecté à leurs expériences et paroles. Cela ne voulait pas dire tenter d'agir

⁷ Marília AMORIM, *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*, São Paulo, Musa Editora, 2001.

⁸ Pia CHRISTENSEN, Allan PROUT, « Working with ethical symmetry in social research with children », *Childhood*, 9(4), 2002, p.447-497.

comme un enfant, mais partager un temps et un lien avec le groupe, en maintenant une relation à mi-chemin entre l'étranger et le familial.

La vision des enfants comme êtres incomplets et immatures engendre habituellement un questionnement sur la possibilité de faire confiance à leurs paroles : les enfants sont-ils capables de comprendre les questions et de verbaliser leurs expériences ? Pouvons-nous faire confiance à ce qu'ils disent ? Leurs discours sont-ils des inventions, des histoires ? Jusqu'à quel point faut-il situer ce qu'ils disent sur le plan du réel ou sur celui de la fiction ?

Ces questions constituent en grande partie un « faux problème », car la situation n'est guère différente de ce qui se produit habituellement dans la recherche des sciences sociales⁹. Pourquoi les enfants seraient-ils moins sincères que les adultes ?

Un autre aspect important de cette discussion est que l'exigence d'écoute des enfants au cours de la recherche ne prétend pas extraire une vérité, mais bien comprendre et tenter d'accommoder la façon dont les enfants organisent leurs expériences à travers les significations de leurs discours. Les verbalisations des enfants révèlent que ceux-ci sont des sujets qui pensent, qui réfléchissent sur le monde dans lequel ils vivent, allant ainsi à l'encontre de la vision pleine de préjugés qui affirme qu'ils seraient des êtres incapables de construire une interprétation de leurs expériences qui puisse être partagée avec les chercheurs. Le rapport de plusieurs discours d'enfants, examiné plus bas, permet de confirmer ces affirmations.

Éthique : une construction autour du respect et de la responsabilité en relation aux enfants

Un autre défi concernant la recherche avec les enfants a trait aux questions éthiques. Étant donnée l'inégalité des relations entre adultes et enfants, caractérisée par la force physique, les relations de pouvoir déjà établies et l'arbitraire des décisions des adultes, comment doit-on se comporter avec la question du droit des enfants au consentement relatif à la participation, à l'enregistrement vidéo, à la prise de photographies et à d'autres procédés ? Même lorsque nous conférons aux enfants la possibilité de décider s'ils veulent participer ou non à la recherche, se sentiraient-ils à l'aise de refuser leur participation, dans un contexte qui, bien des fois, ne leur donne pas cette ouverture ? Jusqu'où l'enfant comprend-t-il la liberté de ne pas participer ?

Sans perdre de vue ces questions, qui sont autant de balises pour l'attitude de réflexivité permanente qui doit parcourir le processus d'investigation, la voie qu'indique l'état actuel des débats sur le thème est que tous les aspects et étapes de l'investigation doivent être négociés avec les enfants : aussi bien la décision initiale de participation à la recherche que la définition des modes de collaboration dans toutes les étapes de l'étude, y compris dans la divulgation de ses résultats¹⁰.

Informers les enfants sur la recherche doit être quelque chose qui se produit avant de commencer aussi bien que pendant tout le processus.¹¹ Il ne suffit pas d'un consentement des parents qui, par leur statut légal, détiennent la responsabilité dans les décisions qui ont trait à la participation à des études et à l'utilisation d'images et d'informations obtenues concernant leurs enfants. Il est aussi important de disposer du consentement des enfants, puisque ceux-ci ont la capacité d'interpréter réflexivement l'expérience de la recherche, et ont ainsi le droit de manifester leurs opinions et d'interférer dans le processus. Pour cela, il s'impose de réfléchir à la manière dont les enfants seront informés du travail à réaliser et du type de participation qui leur sera demandé,

⁹ Isabelle DANIC, Julie DELALANDE, Patrick RAYOU, *Enquêter auprès d'enfants et des jeunes, op.cit.*

¹⁰ En ce moment, on prépare le retour des résultats de l'étude vers les enfants et la négociation avec eux de la production d'un matériel pour divulguer les données obtenues. Il y aura la production d'une exposition des dessins, à partir desquels on discutera avec les enfants à propos de nos interprétations.

¹¹ M. Elisabeth GRAUE, Daniel J. WALSH, *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

pour s'assurer qu'ils comprennent les propositions et, au-delà, qu'ils puissent se positionner à leur égard, en participant effectivement à leur construction.

Dans le cas de l'étude sur le dessin enfantin, les enfants ont été d'abord informés que la recherche aurait lieu dans le but d'apprendre avec eux leur manière de dessiner et que, pour cela, il y aurait un suivi de leurs productions. Les enfants ont accepté promptement de participer à cette étude, montrant dès le début une grande disponibilité au dialogue. Lorsqu'on a considéré qu'il était important d'observer de plus près l'élaboration des dessins, et de construire une situation plus propice à l'enregistrement des discours et à l'action des enfants — l'« atelier de dessin » —, ceux-ci ont également été informés et ont accepté de participer en montrant qu'ils appréciaient bien la proposition. À chaque fois qu'ils voyaient des chercheurs dans l'institution, ils courraient aussitôt et demandaient : *aujourd'hui il va y avoir l'atelier de dessin ?* Il est important de mentionner que la participation était libre, car les enfants avaient la possibilité de choisir d'autres activités qui se déroulaient en même temps dans l'institution, qui offre habituellement différentes activités optionnelles aux enfants, partie prenante de sa démarche éducative.

L'éthique dans la recherche implique une attitude de responsabilité et de respect du chercheur à l'égard des enfants. Bien que celle-ci ait été déterminée avant le processus, le chercheur doit être en permanence vigilant par rapport à ses attitudes envers les enfants. Il leur faut prendre en compte la nécessité de la reconnaissance des enfants comme sujets, l'établissement d'une relation de solidarité, de sollicitude avec eux et enfin de négociations de toutes les étapes et procédés de la recherche.

En écoutant les enfants : que pensent-ils à propos de leurs dessins ?

Nous présentons dans cette partie les discours des enfants au cours des dialogues avec les chercheurs, pendant les moments de productions ou en situation d'entretien. Ces derniers ont été réalisés pendant la dernière étape de la recherche, après une longue période d'immersion, au moment que se consolidait déjà une relation de confiance avec les enfants. Ceux-ci apprécient considérablement lorsque les adultes s'intéressent à ce qu'ils disent et font. Dans les entretiens, la manière dont ils se sont engagés et ont collaboré en verbalisant leurs expériences a été surprenante. Ils ont beaucoup apprécié leur position de protagonistes et l'opportunité de dire ce qu'ils pensaient.

Par le biais des entretiens nous cherchions à impliquer les enfants comme partenaires de nos interprétations. Qu'allaient-ils dire de leurs dessins à un moment postérieur à leur élaboration ? De quelle manière une conversation sur leurs productions et sur leurs processus de dessin contribuerait-elle à approfondir et à amplifier la compréhension de l'objet de la recherche ? Ainsi, les enfants ont été interrogés, individuellement ou par deux, à partir d'une trame de questions en grande partie ouverte, dans l'intention de les pousser à se regarder eux-mêmes ainsi que leurs productions, et à réfléchir sur leur manière de dessiner.

Ce moment est devenu pour les enfants un riche espace de réflexion sur leurs propres expériences. Pour la recherche, il a servi comme complément aux observations, en nous indiquant nombre de choses - sur le monde des enfants et le monde dans lequel nous vivons - que nous n'aurions pas perçu autrement. Nous avons posé des questions générales sur le processus de figuration et d'autres plus spécifiques concernant les dessins produits. Dans certaines occasions, l'enfant se sentait à l'aise pour dessiner en même temps que se déroulait l'entretien. L'acte de dessiner fonctionnait comme un médiateur du dialogue : celui-ci se développait alors autour du processus de production et des discours des enfants.

Les questions initiales ont été : « Qu'est-ce que vous imaginez ? », « Qu'est-ce que vous ressentez ? », « Qu'est-ce que vous aimez le plus dessiner ? Comment avez-vous appris à dessiner ? Avec qui ? » En rapport à leur dessin spécifique, nous demandions : « Tu te souviens de ce dessin ? Qui l'a fait ? Qu'as-tu dessiné ? Est-ce qu'il y avait une histoire ? Comment as-tu fait ton dessin ? Tu t'es souvenu de quelque chose pour le dessiner ? De quoi ? »

En ce qui concerne la question sur ce qu'ils imaginaient avant de produire leurs dessins, ont surgi des réponses comme :

je pense que ma poupée va sortir du papier et commencer à défiler ; je me rappelle des histoires que tu racontes que tu dessines au moment de raconter ; j'imagine des animaux ; je pense... ; je vois une poupée, alors je peins ; on pense ce qu'on veut faire et on le fait ; je pense avant de dessiner ; je pense à cette histoire que j'ai entendue l'autre jour et je dessine.

Et sur ce qu'ils ressentaient en dessinant, ils répondaient :

humm... légère, bien fraîche ; parce que c'est bon de dessiner ; je sens que je suis un super-héros ; je sens que je suis l'Homme-Araignée ; j'ai senti que je faisais une robe à la mode ; mon père qui travaille me manque ; je sens qu'on tient le crayon et qu'on dessine et ça me rend heureux!

Les paroles des enfants, associées à l'observation de leur action de dessiner, nous ont amenées à comprendre que le dessin était pour eux un moment de plaisir et de jeu, où leurs pensées dépassaient le papier, et devenaient réelles dans leur imaginaire. Les personnages et les histoires issues de leur imagination créent la « vie », en conférant une ludicité à l'acte de figurer. Celui-ci offre à l'enfant le même espace de liberté et de création que le jeu du « on dirait que ». En même temps, le dessin est présenté dans le discours des enfants comme un espace d'expression et d'élaboration des sentiments, qu'ils soient de légèreté ou de joie, qu'ils soient de nostalgie, de tristesse, de peur, etc., révélant sa puissance comme un langage qui amplifie les possibilités d'expression des enfants.

Bien des fois, les adultes ne distinguent pas la complexité que revêt, pour l'enfant, l'acte de dessiner, qui englobe, entre autres actions, celles de penser, de signifier, de découvrir les possibilités des matériaux, d'expérimenter et de raffiner les mouvements. L'engagement des enfants dans cette activité peut se voir dans les paroles de certains enfants, qui insistent sur l'effort qu'elle requiert :

je sens une chose que quand je reste là à dessiner longtemps dans ce tableau que j'ai fait du collage, c'est très difficile, j'ai mis longtemps à le terminer... je me sens fatigué.

Au long des observations a surgi l'importance que nombre d'enfants accordaient à l'application et à l'engagement qu'ils avaient en produisant certains éléments qu'ils jugeaient compliqués. Ils nous font part de leur difficultés et de l'importance de la répétition et de l'entraînement pour les dépasser et pour atteindre leurs objectifs :

Oui, il a dessiné, dessiné, dessiné jusqu'à à à y arriver ; J'ai appris à dessiner tout seul ; tu sais combien de temps je me suis entraîné ? Vingt jours !

Les références culturelles que les enfants apportent dans la réalisation de leur figuration, que ce soient des histoires racontées par les adultes ou des situations vécues dans l'espace familial et institutionnel, ont également été amplement mentionnées par les enfants comme sources de leurs productions. Ces références constituent le répertoire dont les enfants se nourrissent pour la composition de leurs narrations et dessins.

Qu'est-ce que les enfants aiment dessiner ? Un bonhomme... une poupée ! Toi ! Une fille ! Ce que j'aime le plus c'est de regarder à la maison... de regarder des dessins. J'aime faire de l'art en 3D. Un jour le gars de la télé, tu sais ce qu'il m'a appris ? Une vague et un mec en 3D. J'aime dessiner la nature : fleurs, arbres, herbes.

Parmi les préférences des enfants se détachent donc des éléments typiques de l'univers enfantin, comme les bonhommes et les poupées, en plus des figures caractéristiques de productions graphiques destinées aux enfants, ainsi que des illustrations de livres ou des dessins que les adultes ont l'habitude de faire pour les enfants, tels les fleurs, les arbres, les animaux, etc.

Significatives aussi sont les références à la télévision comme source du contenu et de la préférence des enfants, comme nous pouvons le voir dans les références ci-dessus au dessin en 3D et dans les innombrables bonhommes et personnages de dessins animés qui sont apparus dans les dessins produits par les enfants.

Flora nous a parlé d'un film qu'elle avait beaucoup aimé, celui de *l'Homme Élastique*, en nous disant :

J'ai tellement, tellement aimé l'Homme Élastique que j'ai même arrêté de dessiner la Ligue des Justiciers (une série d'animation de la télévision).

Flora nous montre la conscience qu'elle a de ses processus et combien le dessin est lié à une relation affective avec les références culturelles, à ce qui a du sens pour les enfants.

Lorsqu'ils sont interrogés sur la façon dont ils ont appris à dessiner, la télévision apparaît aussi comme un important recours pour l'apprentissage. Plusieurs enfants ont fait référence à des programmes spécifiques qui enseignent à dessiner. Ont été relevés deux programmes de télévision britanniques transmis par des chaînes payantes. Art Attack et Mister Maker sont des programmes dont l'objectif est de faire en sorte que les téléspectateurs fassent de l'art avec des matériaux comme des boîtes en carton, des bouteilles en plastique, des boîtes d'œufs, des pâtes crues, etc. Les présentateurs dialoguent directement avec le téléspectateur, en stimulant sa créativité, son raisonnement et son habileté motrice.

Dans l'élaboration de l'un de ses dessins, Tayná a utilisé simultanément deux feutres pour produire une vague. Interrogée sur la méthode utilisée pour produire ce tracé, elle a reconnu l'avoir appris avec *Mister Maker*. *C'est l'émission de Discovery Kids*. Tayná décrit aussi la façon dont elle a appris à dessiner d'autres éléments présents dans ses figurations : *j'ai vu à la télévision ; j'ai essayé de faire comme l'avion de mon cousin, je l'ai vu dans le tableau qu'il a peint et je me suis entraînée jusqu'à ce que j'arrive à faire pareil.*

L'acte d'imiter est présent dans l'univers enfantin comme un élément indispensable pour le développement de l'enfant et, dans le contexte du dessin, il apparaît dans les échanges de formes et de traits entre les enfants. Un enfant tend à imiter des mouvements, des paroles, des dessins et des jeux dans un contexte interactif, afin de s'insérer dans le groupe et de parfaire ses connaissances. De plus, l'imitation englobe un processus de re-création et non pas seulement de reproduction. À travers un processus de *reproduction interprétative*¹², les enfants réinventent les connaissances, les valeurs et les pratiques qui circulent dans le milieu où ils vivent. Dans le processus du dessin, l'imitation peut alors être vue comme un élément favorable au perfectionnement des éléments figuratifs, tout comme à la ré-élaboration de connaissances et d'idées sur le monde.

Dans les discours des enfants on identifie la valeur de l'apprentissage avec ses camarades :

J'ai appris avec Duda. « Mais avant que tu apprennes à dessiner avec elle, tu ne savais pas dessiner ? » Non, rien que des animaux. « Et qu'est-ce que Duda t'a appris à faire ? » À dessiner des poupées, des robes... je fais la même robe qu'elle, mais les cheveux je les fais à ma façon.

On remarque également la perception que les enfants ont de l'influence de la famille dans le processus du dessin. Elle est mentionnée par les enfants comme source d'apprentissage de nouvelles façons de dessiner :

Elle m'a dit comment faire et je l'ai fait (en se référant à la mère) ; Mon père m'a appris à dessiner un poisson ; Ma mère dessine et j'apprends ; Moi, moi... mon oncle m'a appris parce qu'il est artiste ; j'ai appris une Mônica¹³ avec mon père ; Il a copié et je l'ai faite. Non, je l'ai faite et il a copié.

¹² William CORSARO, *Sociology of childhood*, Thousand Oaks Cal., Pine Forge Press, 1997.

¹³Mônica est un personnage de bande-dessinée très populaire au Brésil, dessiné par Mauricio.

On s'aperçoit que les familles, soucieuses de favoriser le développement de l'enfant, guidées par une vision « étapiste » et bien des fois pressées de voir leurs enfants gravir les degrés de ce parcours, leur transmettent des modèles généralement stéréotypés. D'un côté, on peut voir ces interactions de façon positive, puisqu'elles fournissent aux enfants des outils qui leur permettent de s'inscrire dans un modèle graphique enfantin valorisé et uniformisé par la société et notamment par l'école, mais d'un autre côté, elles peuvent être extrêmement réductrices pour le processus créatif et singulier des enfants, cantonnant leurs dessins dans les limites des modèles établis sans leur permettre de suivre l'envol de leur imagination et de leur inventivité.

Il convient maintenant de réfléchir aux effets que peut avoir une recherche sur les enfants, lorsqu'on adopte comme présupposé et comme pratique leur reconnaissance comme sujets qui participent à leur processus de développement, d'apprentissage et d'insertion sociale et, bien sûr, au processus de recherche lui-même. A notre avis, le dialogue avec les enfants pendant le processus de figuration et, ultérieurement, pendant les entretiens, a favorisé l'organisation de leurs idées et de la connaissance qu'ils avaient d'eux-mêmes et de leur imagination, en éclairant leur façon de la projeter sur le papier ainsi que leurs processus d'apprentissage. Le sérieux avec lequel nous avons tenté d'observer les enfants et leurs productions, mais aussi les conditions qui ont été créées pour qu'ils parlent d'eux-mêmes et de leurs pratiques ont contribué non seulement à l'approfondissement, mais également à l'amplification de nos connaissances sur les enfants et l'enfance, et leur a enfin permis de prendre conscience de leurs pratiques et de leur insertion dans un contexte socioculturel déterminé.

L'espace de dialogue est un espace de production de sens qui se donne dans la relation entre le chercheur et les enfants, en rendant possible pour les deux une pensée créatrice concernant les questions qui les affectent. En établissant une relation d'altérité avec les enfants, en les considérant et en les valorisant dans leurs spécificité et leur potentialité comme des sujets à part entière, la recherche peut provoquer la prise de conscience de la particularité de leurs actes, idées et discours, et ce, des deux côtés.

Quelques conclusions de l'étude : le dessin comme production symbolique et culturelle

Les différentes stratégies d'investigation adoptées ont eu pour objectif de construire une interprétation des productions des enfants ancrée dans leurs propres points de vue. Autrement dit, nous avons cherché à baser nos interprétations sur la voix des enfants, en captant leurs propres manières d'être, de penser et d'agir dans le monde.

Nos analyses nous ont montré que les dessins sont produits à la croisée de différents plans : la culture produite pour les enfants, le répertoire d'images disponibles, les expériences familiales et scolaires, les conditions matérielles de production, la culture des pairs, l'imitation des dessins entre enfants, la transmission de modèles graphiques par les familles et par la télévision. Ces différentes dimensions sont prises en compte par les enfants dans ce qui constitue un processus de *reproduction interprétative*, par lequel ils utilisent les éléments de leur environnement pour les réinterpréter à leur façon. Au terme de l'étude, nous avons pu parvenir à certaines considérations ¹⁴:

- Le dessin constitue pour les enfants, quand il se produit dans un contexte de liberté, une activité ludique, grâce à laquelle ils peuvent transiter entre fiction et réalité, en créant une autre réalité, la réalité imaginée, inventée.
- Les enfants s'impliquent dans leurs productions comme s'ils étaient en train de créer et de raconter une histoire.

¹⁴ Voir Angela Meyer BORBA et al. « A experiência da imaginação na infância: as crianças, a brincadeira e a linguagem plástica? ». Relatório Científico de Pesquisa, Rio de Janeiro, Faperj, 2010.

- L'acte de dessiner est une forme de communication et de communion entre les enfants. C'est aussi une façon de resserrer les liens d'amitié et d'affection. En partageant ce moment entre pairs, ils partagent aussi des émotions, des connaissances, des hypothèses, des vécus, des significations, en construisant ensemble l'expérience d'être sujets et enfants dans le monde. Cette expérience partagée par le groupe générationnel de l'enfance devant le monde que les adultes construisent et organisent pour eux produit les « cultures enfantines ».
- D'un point de vue individuel et subjectif, le dessin met l'enfant au défi d'imaginer et de matérialiser son imagination, en mobilisant et en amplifiant son répertoire d'images et de significations produites à travers ses interactions avec les sujets et les espaces dans lesquels il s'insère. Le dessin contribue à l'élaboration de ses expériences, connaissances et émotions et, ainsi, à l'organisation de ses relations avec le monde.
- Les dessins portent la trace de leurs auteurs. Lorsqu'on les observe dans leur ensemble, on repère clairement les marques de contextes historiques et culturels dans lesquels se situent les auteurs, à travers des références qu'ils se sont appropriés au contact des médias, de la littérature, des institutions, des relations familiales et dans les différents espaces au sein desquels ils circulent. Ces références ne sont pas simplement reproduites, mais réinterprétées par les enfants. Cependant les productions des enfants portent aussi des marques individuelles, à travers des tracés, des thèmes, des figures ou des histoires qui identifient leurs auteurs comme des sujets singuliers au sein d'un groupe socioculturel déterminé.
- Le dessin est un processus complexe de création ; en même temps qu'il est inscrit dans les modèles et images véhiculés par le contexte socioculturel, familial et institutionnel, il peut également s'en détacher, dès lors que sont offertes aux enfants les conditions pour cela. Ces conditions sont notamment: le respect des modalités propres à l'acte de dessiner des enfants, la liberté de choix, l'incitation à l'expression à travers des défis variés et la valorisation des productions des enfants, l'usage de différents matériaux, l'observation de productions des collègues et de différents artistes, la réflexion sur son propre processus de production.

Pour conclure, on fera ressortir que connaître de près le processus de production de dessins et autres expressions plastiques des enfants amplifie la possibilité de connaître les enfants, l'enfance et le monde dans lequel nous vivons. À travers le dessin, la peinture, les sculptures, etc., les enfants expriment des choses qu'ils ne parviennent pas à exprimer par la parole, et nous révèlent, à nous adultes, ce que nous n'arrivons pas à distinguer, en nous poussant à trouver étrange ce qui était déjà pour nous une habitude, et à regarder d'une façon inventive le monde dans lequel nous vivons.

Citer cet article :

Angela Meyer Borba, « Dessin : une voie d'expression et de production des cultures enfantines », in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne], <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/meyerborba.pdf>, Paris, 2010.