

Le dessin, une matière d'avenir

Introduction

Parler de la place du dessin dans les programmes d'enseignement du primaire, c'est faire l'histoire d'une destitution.

Si autrefois le dessin était un intitulé majeur des programmes, il n'est aujourd'hui qu'une composante parmi d'autres des "arts visuels", successeurs des "arts plastiques", qui avaient eux-mêmes pris la place du dessin à la fin des années 60. Depuis 2008, dessin, modelage, photo, vidéo et musique sont même rassemblés dans une section intitulée "Pratiques artistiques et histoire des arts". Le dessin n'est mentionné ailleurs que dans les programmes de maternelle, dans la partie "Découverte du monde", comme mode de représentation du réel. Seuls les programmes de 2002 auront redonné au dessin une place importante.

Ainsi, on constate un recul de la place du dessin dans les programmes, à la fois dans les activités artistiques, où il se fait concurrencer par d'autres formes d'arts et par des objectifs proches de ceux de l'action culturelle, mais aussi dans les autres domaines, où il ne reste un instrument relativement privilégié qu'en maternelle. Le contraste est grand avec les programmes du début du XX^e siècle, où le dessin avait une place autrement plus importante, ne serait-ce que dans son rapport avec les mathématiques et la géométrie.

On peut dater de la fin des années 60 la disparition relative du dessin. Le désir d'intégrer les formes d'expression modernes comme la photo et la vidéo, son image persistante d'"académisme", le sentiment qu'il était nécessaire d'enseigner des formes d'arts contemporaines, où le dessin avait une moindre importance, la naissance du concept d'"action culturelle", puis "socio-culturelle"¹, tout cela explique que le dessin ait perdu sa prééminence.

Pourtant, il ne faudrait pas penser que la période précédente fut unanime dans l'usage et même la nature de cette pratique. Des débats féroces eurent lieu entre les partisans des méthodes géométriques, du dessin d'observation, du dessin libre ou imposé. Cependant, nul ne songeait à remettre en cause ses bienfaits éducatifs.

Comme le montre mon rapide inventaire des raisons de l'abandon du dessin, c'est de l'extérieur que le dessin fut le plus contesté. Les débats internes ne semblent pas avoir été suffisamment fondamentaux pour provoquer cette marginalisation. Les programmes de 1909, repris par ceux de 1923, mettent un point final au débat initié au XIX^e par MM. Guillaume et Ravaisson². Les textes de Gaston Quénioux entérinent la victoire du second, en en modérant les excès "académiques". Dès 1909, tous les types de dessins sont présents dans les programmes : "à vue" ou "de mémoire", "géométral" ou "d'ornementation".

Seuls les textes de Freinet alimentent à nouveau le débat, mais à la marge de l'Éducation nationale. Pour autant, la nouveauté du "dessin libre" ne doit pas être surévaluée. Elle s'inscrit dans la continuité de la "méthode intuitive" de Quénioux, s'en distinguant surtout par le refus de tout thème imposé : expressivité, refus des contraintes trop fortes, attitudes bienveillantes quant

1 http://doc.sciencespo-lyon.fr/Ressources/Documents/Etudiants/Memoires/Cyberdocs/MFE2001/valetteae/these_body.html

2 Guillaume défendait une progression partant du trait géométrique pour arriver à la forme. Ravaisson préconisait de partir directement de la représentation du corps humain.

aux initiatives représentatives et techniques de l'enfant, tout cela établit une parenté assez forte entre les deux meilleurs ennemis que sont Freinet et l'école publique de son temps. Quoi qu'il en soit, les réformes programmatiques des années 60 ne suivent pas Freinet dans son éloge du dessin, puisque sa place décroît dans les programmes du primaire d'après 1945.

Il est donc permis de faire un retour en arrière dans la réflexion sur l'usage du dessin à l'école primaire, toutes les critiques qui lui ont été faites n'étant pas essentiellement pédagogiques. Contre une tendance à placer l'école à la traîne des évolutions sociales et culturelles, il faut placer les considérations proprement éducatives au centre des choix programmatiques, et se demander ce qu'il est important de savoir faire à 5, 6, 8 ou 11 ans, ce qui a le plus grand rendement pédagogique.

Si l'on part de l'usage non scolaire du dessin par les enfants, il faut constater qu'il est, avec le langage, un des premiers moyens de représenter le monde. Les enfants l'utilisent de manière très fréquente, au même titre que l'imitation, le mime, les jeux de construction et le modelage. Tous ces moyens de représentation, qui sont aussi des jeux, doivent être développés pour eux-mêmes dès la maternelle.

Mais si les concepteurs de programmes du début du XX^e siècle n'ignoraient pas l'importance du modelage, ils n'en intitulaient pas moins "dessin" cette partie des programmes. Cette prééminence venait sans doute d'héritage académique, où le dessin occupait une place à part dans la formation des futurs artistes.

Mais il est possible de défendre autrement cette place d'honneur, en rappelant l'extrême plasticité représentative du dessin. En dessinant, *on peut tout représenter* : les textures, le relief, les bâtiments, les objets naturels, les êtres vivants, les paysages, etc. Ce n'est pas le cas du modelage ni du mime, qui ne reproduisent qu'un nombre limité d'éléments. En outre, le dessin est un moyen de représentation *économique* : il demande peu de matériau, mais aussi peu d'énergie pour aboutir à un résultat parfois impressionnant. C'est sans doute ce qui séduit les enfants, pour qui le dessin est une activité parfois quotidienne, et susceptible d'être très rapidement pratiquée de manière autonome. Comme pour le chant, l'omniprésence du dessin chez l'enfant hors de l'école le rend incontournable à l'intérieur de l'école, contrairement à d'autres arts visuels, dont la mise en œuvre est plus contraignante et le résultat plus limité.

Il serait fastidieux de faire la liste détaillée des bienfaits éducatifs du dessin : apprentissage du soin, exercice de la main, éducation du regard, culture de l'imagination, expression de soi et de son rapport au monde, plaisir de la création... Il s'agit avant tout pour moi de montrer l'intérêt d'un enseignement simultané des différents type de dessin, dans leurs rapports réciproques, mais aussi dans les rapports qu'ils entretiennent avec les autres disciplines scolaires. Le dessin, dans les petites classes comme dans les plus grandes, doit reprendre la place centrale qui lui revient en tant que moyen de représentation et d'expression majeur chez les jeunes enfants.

I - Le dessin libre au centre de la classe ?

Si le dessin doit prendre une place centrale dans les activités proposées à l'école primaire, encore faut-il s'entendre sur les modalités de son enseignement. Puisqu'il est une activité spontanément pratiquée hors de l'école par la majorité des enfants, il faut se demander dans quelle mesure cette spontanéité doit être conservée à l'intérieur de la classe. Pour cela, on ne peut éviter de prendre en compte les propositions du mouvement Freinet et de son "dessin libre", ce que ne fait pas l'école d'aujourd'hui.

Le dessin libre : histoire d'une marginalisation

Hormis dans les classes Freinet, le dessin libre n'est pas au centre de l'enseignement du dessin à l'école primaire. Les programmes de 2008 ne le mentionnent pas, et ceux de 2002, qui restent en quelque sorte les programmes officiels pour bien des inspecteurs et instituteurs, réservent l'expression graphique spontanée à la maternelle. Quant aux projets de programmes pour 2016, ils mentionnent rapidement le dessin libre et passent immédiatement à un long développement sur "des temps plus structurés"³.

Pourtant, dès 1909, les programmes préconisaient le "dessin libre" jusqu'au cours préparatoire, et même en cours élémentaire. Le dessin vraiment libre était certes réservé à l'extérieur de la classe, mais corrigé par l'instituteur, et le "dessin libre" fait en classe devait être "d'après les leçons" : il s'agissait d'un travail de libre illustration. Les programmes de 1923 et de 1945 reconduisirent sensiblement la même répartition, le dessin libre s'appelant dorénavant "crayonnage libre". Chez Freinet, c'était le dessin libre qui occupait presque tout le temps consacré au dessin.

Il faut cependant tenir compte de la différence qui existe entre le "dessin libre" de Gaston Quénioux et celui de Freinet. Dans une école Freinet, le dessin libre fait en classe était entièrement libre, alors que cette appellation recouvrait à l'école communale un dessin d'illustration plus contraint. G.-H. Luquet, dans *Le Dessin enfantin*, écrivait en 1927 : '

*Ces exercices scolaires, malgré le nom de "dessins libres" dont on les décore, ne sauraient présenter le même attrait que des dessins pleinement spontanés, et le soin de l'exécution s'en ressentira forcément.*⁴

Dans les programmes de 1923, le "libre crayonnage" est cependant cité en tête des autres exercices graphiques. En outre, on le présente sans cesse comme la continuation de la tendance commune des élèves à griffonner les marges de leurs cahiers. L'illustration des leçons et des lectures n'est pas l'inverse du "dessin libre", comme peut l'être le dessin d'observation :

*Il faut aussi encourager, au lieu de la réprimer, la disposition si fréquente des enfants à enluminer de vignettes les marges de leurs cahiers de classe. En canalisant ce besoin de s'exprimer par des images, on évite ce qu'il a parfois d'intempestif, et l'on tient constamment l'imagination des enfants en éveil en leur demandant d'illustrer les histoires, récits et contes, sujets traités dans leurs devoirs scolaires.*⁵

Dans les grandes classes, il disparaît progressivement, ou plutôt, on "l'externalise" "hors de la

3 http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/4/CSP-_Projet_de_programme-recommandations_337324.pdf, p. 43

La syntaxe hasardeuse du projet de programmes laisse croire que l'on continue de parler du dessin libre. Mais le "il" ne désigne pas le dessin libre : il reprend le nom "adulte", qui n'était pourtant pas sujet de la proposition précédente !

4 Georges-Henri Luquet, *Le Dessin enfantin*, Librairie Félix Alcan, Paris, 1927, p. 135.

5 Gaston Quénioux, article "Dessin", *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, 1911.

classe". Cela tend à montrer qu'il est réservé aux plus petits des élèves, dans une sorte de concession à leur caractère changeant et spontané. Mais il n'est pas ignoré de l'Instruction publique, ce qui doit minorer l'originalité de Freinet et son opposition aux pratiques de l'école de la République.

Chose étonnante ! L'école contemporaine de celle de Célestin Freinet faisait une place à l'expression graphique spontanée, alors qu'à partir de l'instauration des activités d'Éveil, jusqu'aux programmes de 1995 inclus, celle-ci ne fut plus mentionnée.

Pour expliquer cette éclipse, on pourrait dire que le dessin libre subit aujourd'hui le retour de bâton qui a suivi la formidable promotion de la spontanéité dans les années 70, mais la formulation serait encore insuffisante. Dès cette époque, le dessin libre disparaît au profit d'une sorte d'extension généralisée des ambitions des programmes d'"arts plastiques" : par exemple, les programmes de CE de 1977⁶ mettent au même niveau la "production" et la "réception" des œuvres plastiques, et le dessin est noyé dans la longue liste, non hiérarchisée, des matériaux et des techniques à aborder dans le cadre des "productions plastiques" des élèves.

Autrefois, le dessin était une technique "élémentaire" à laquelle étaient subordonnés les autres modes d'expression plastiques. Par la suite, on a voulu rendre possible dès la maternelle la pratique de l'intégralité des modalités d'expression artistique. Le dessin libre, qui aurait dû trouver tout naturellement sa place au sein du "tiers-temps pédagogique", a été sacrifié au profit d'un maximalisme programmatique s'opposant à toute idée de progressivité et niant la pertinence du concept d'"élémentarité"⁷.

Aujourd'hui, le dessin libre semble disparaître là même où il avait sa place la plus naturelle, en maternelle. L'injonction de Pauline Kergomard :

*Le dessin doit entrer comme exercice régulier dans l'emploi du temps de l'école maternelle ; tous les enfants des deux sections devront dessiner tous les jours*⁸

est de moins en moins d'actualité, et l'on trouve dès la PS des séquences pédagogiques, et surtout des fiches, qui imposent aux tout-petits des thèmes et des démarches.

Avant-guerre, Freinet étendait le "dessin libre" des programmes officiels au-delà des petites sections et le faisait rentrer dans la classe. Aujourd'hui, de plus en plus rares sont les classes de petite ou moyenne section où l'on laisse fréquemment à l'enfant le libre choix de ce qu'il veut dessiner et de la manière de le représenter.

Quelle place aujourd'hui pour le dessin libre ?

Or, si l'on veut redonner au dessin une place centrale dans les programmes du primaire, il faut bien se demander ce qu'il en est du dessin libre. Doit-il prendre toute la place au détriment d'autres formes de dessin ? À quel niveau ? Comment l'associer avec ses principaux "concurrents", l'expression verbale et le dessin "imposé" ?

La liberté, un ingrédient parmi d'autres de l'expression par le dessin

Si l'on en croit le mouvement Freinet, le dessin est le principal moyen d'expression des enfants, au

6 http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1978.pdf

7 De la même manière par exemple que l'apprentissage des bases en numération ou des groupes syntaxiques en grammaire.

8 <http://michel.delord.free.fr/kergomard-educmater-s1-p3chap13.pdf>

moins jusqu'à sept ans⁹. Il supplante même "l'expression verbale", à laquelle il sert de support. Le "trou" constaté entre 8 et 11 ans, pendant lequel la qualité et de la quantité des productions graphiques spontanées refluent, serait d'ailleurs moins sensible chez les enfants les moins habiles à s'exprimer par les mots, confirmant ainsi la fonction expressive du dessin.

Le dessin est donc, dans un premier temps, un "dessin d'expression". En effet, il permet, en représentant le monde, d'exprimer les représentations internes qu'en ont les enfants et les sentiments qu'il leur inspire. En cela, il est fondamentalement *idéaliste*.

G.H. Luquet, pionnier des études sur les dessins d'enfant, qui fait encore référence dans les travaux de Wallon ou de Piaget, parlait quant à lui du "réalisme" du dessin enfantin. Mais il me semble que ce "réalisme" est surtout une manière de parler du caractère *figuratif* du dessin enfantin¹⁰. La notion, fondamentale chez Luquet, de "modèle interne"¹¹, tend à montrer que la référence du dessin de l'enfant n'est pas le monde mais l'idée qu'il s'en fait. Quand il parle "d'intention réaliste", il l'oppose au *schématisme* et à *l'idéalisme*¹², ce dernier étant défini comme un "enjolivement" ou une ornementation de l'objet représenté.¹³ Le dessin enfantin, figuratif, cherche à représenter des objets du monde de manière exacte : mais ces objets passent encore par le prisme de représentations mentales très éloignées de leur forme véritable. Il s'agit donc, selon Luquet, d'un "réalisme intellectuel"¹⁴.

Malgré cet "idéisme", cet exercice n'est pas perdu pour la cause empiriste, si l'on considère qu'il a pour conséquence une démarche graphique *analytique-synthétique*. Le dessin spontané des enfants se construit en effet par adjonction successive d'éléments d'abord prélevés sur la réalité, ou bien sur un modèle dessiné : les doigts disposés successivement de part et d'autres des bras, ou bien rayonnant autour de mains rondes, les cheveux hérissés sur la tête, les bras ajoutés à la tête, au tronc ou bien aux jambes, etc. Il en va de même pour les dessins d'enfants plus âgés : on ajoute des crevées aux manches d'un mousquetaire, un crochet ou une jambe de bois au bras ou à la jambe d'un pirate, etc. Le dessin libre, par sa dynamique additionnelle, nécessite en préalable une vision analytique du monde.

Tout naturellement, c'est l'à-plat qui est privilégié dans un premier temps, puisqu'il s'agit non pas de représenter un objet réel tel qu'il est vu, mais de le développer tel qu'on se le représente. Les formes sont délimitées par des contours de plus en plus fermés, et composent comme une marqueterie de compartiments juxtaposés. Les couleurs sont là pour remplir ces formes et les individualiser. Il ne nécessite pas *en soi* la manipulation de techniques variées, si ce n'est une précision toujours accrues du contour.¹⁵

Il faut donc distinguer le "dessin libre" du "dessin d'expression". C'est ce dernier type de dessin,

9 <http://www.icem-freinet.fr/archives/tv/28/24-27.pdf>

10 Georges-Henri Luquet, *op. cit.*, p. 125 : "Il y a deux sortes de dessin, le dessin figuré et le dessin non figuré ou, dans un sens large, géométrique."

11 Georges-Henri Luquet, *op. cit.*, p. 80 : "La représentation de l'objet à dessiner, devant être traduite dans le dessin par des lignes qui s'adressent à l'œil, prend nécessairement la forme d'une image visuelle ; mais cette image n'est nullement la reproduction servile de l'une quelconque des perceptions fournies au dessinateur par la vue de l'objet ou d'un dessin correspondant. C'est une réfraction de l'objet à dessiner à travers l'esprit de l'enfant, une reconstruction originale qui résulte d'une élaboration fort compliquée malgré sa spontanéité".

12 Georges-Henri Luquet, *op. cit.*, p. 134.

13 C'est d'ailleurs sans doute l'attachement de l'école de la III^e république à l'observation des choses, sous l'influence du positivisme et de l'empirisme, qui a fait que le "dessin libre" fut subordonné aux autres formes du dessin.

14 Georges-Henri Luquet, *op. cit.*, pp. 165-203.

15 On verra que cette description est une vue de l'esprit et est nuancée voir bouleversée par des acquisitions techniques issues d'un besoin d'adéquation au réel et de l'observation des autres dessins.

analytique-synthétique et idéaliste, qui permet véritablement l'expression enfantine. La liberté n'est donc pas absolument essentielle pour qu'un enfant s'exprime par le dessin. Il arrive qu'un sujet suggéré ou imposé soit accepté et investi par la volonté de l'enfant. On peut donc tout à fait pondérer l'exigence absolue de liberté des écoles Freinet et imaginer différents degrés de liberté dans les exercices de dessin proposés aux élèves.

Cependant, on a du mal à imaginer que, pour s'exprimer, les enfants puissent s'emparer de manière suffisamment régulière de propositions contraignantes émanant de l'enseignant, ce qui demanderait une docilité exceptionnelle et sans doute peu souhaitable. Ou alors, il faudrait justement que les élèves aient une grande habitude du dessin libre, une grande aisance graphique et une imagination débordante, ce qui nous renvoie à la nécessité de pratiquer le dessin libre.

Plus tard, quand le dessin cesse d'être un élément majeur de l'expression enfantine, c'est souvent le simple fait qu'il soit libre qui lui conserve cette faculté d'expression. Quand l'enfant plus âgé désire croquer avec exactitude un animal ou un paysage, imaginer un dessin de mode ou un être de *fantasy*, le dessin le plus *objectif* garde une dimension expressive seulement parce qu'il est *libre*.

Du dessin d'expression à l'expression écrite

Le dessin d'expression est donc l'un des principaux, sinon le principal, moyens d'expression des enfants dans les petites classes de l'école primaire. Les Freinet concevaient ainsi le dessin libre comme un complément du texte libre. Il peut être d'une grande utilité pour pallier le hiatus existant entre le moment où les élèves apprennent à écrire et le moment où ils peuvent employer ce nouveau médium comme moyen d'expression.

En effet, au CP et au début du cours élémentaire, il n'est pas possible pour un élève de raconter une histoire par écrit. Le paragraphe, *a fortiori* la suite de paragraphes, n'est pas envisageable avant la fin le CM. Quant à l'expression orale, celle-ci ne peut pas à elle seule servir de support à l'invention narrative des élèves : raconter une histoire "comme dans les livres" suppose d'écrire, de se relire, de fixer sur un support la progression de sa pensée.

La tentation est forte de laisser les élèves écrire "au kilomètre", sans se soucier de l'orthographe, de la syntaxe ni de la ponctuation. Mais le danger est de faire prendre de mauvaises habitudes aux jeunes auteurs en dissociant le fond et la forme. On ne peut se contenter pour autant de brider leur désir d'expression, parfois débordant.

Le dessin est le support idéal pour pallier les lacunes provisoires des élèves. Il peut illustrer un des passages d'une histoire lue par le maître ou inventée par les élèves. Il peut constituer à lui seul tout un épisode d'une histoire, souvent en représentant dans une même image plusieurs étapes de la même action.

Ces dessins peuvent à leur tour servir de support à l'expression verbale, prolongeant le geste narratif contenu en puissance dans l'image. Il peut tout aussi bien être le prétexte à la rédaction individuelle ou collective d'un titre, d'une légende, qui duplique son contenu narratif. Il n'y a pas lieu de penser que cette dernière activité soit desséchante, parce que redondante avec le dessin lui-même. Georges-Henri Luquet explique ainsi que l'écriture de la légende, dans le cadre du "réalisme intellectuel", revient à juxtaposer une nouvelle propriété de la chose ou de la scène représentée, elle-même étant conçue graphiquement comme une juxtaposition d'éléments constitutifs.

Il y a donc un continuum existant entre les expressions graphiques, orales et écrites, dans lequel le dessin joue un rôle intermédiaire. Il y a donc lieu de donner une place prépondérante au dessin, comme préparation de l'expression écrite et support de l'expression orale.

En lui accordant cette place, on permettra en outre à l'exercice de la rédaction de s'enrichir tout naturellement. Le goût du détail présent dans le dessin enfantin s'oppose en effet à une tendance à la sécheresse de l'écrit. Il est difficile de faire comprendre aux enfants l'importance des détails, notamment descriptifs, qui font le sel d'une rédaction narrative. Bien souvent, ils enchaînent les péripéties à l'envi sans penser au spectacle imaginaire concret, fait de détails sensoriels, qui doit se dérouler dans l'esprit du lecteur¹⁶.

Là encore, le dessin peut servir de support à des efforts descriptifs. L'élève illustre son propre récit, commente les détails choisis pour camper un personnage, un décor, une scène. L'*ekphrasis*, description d'une image artistique, serait ainsi une propédeutique à la description. Mais le rapport entre images et récit peut être encore plus souple. L'on peut substituer à un passage écrit une image jugée plus parlante, gloser à l'écrit des images séquentielles.

L'enfant, jugeant souvent qu'il est plus facile de montrer ce dont on parle que de le désigner par des mots, est ainsi conduit de manière graduelle à substituer les mots aux images sans jamais exclure les images, en tout cas à l'école primaire.

Une liberté bien tempérée : rôle du dessin "imposé"

Il n'y a pas de raison que le dessin d'observation prenne trop rapidement la place du dessin libre. L'enfant sera de lui-même enclin à s'inspirer de plus en plus de modèles réels, qui défient ses capacités graphiques de manière stimulante. Quant aux contraintes trop appuyées des adultes, Élise Freinet narre avec éloquence les freins à l'expression qu'ils peuvent constituer.

Pour autant, même celle-ci reconnaît, déjà en 1938, que le rythme du dessin libre ne peut être le même dans les petites et les grandes classes de l'école primaire :

Pour les tout-petits, la leçon de peinture sera facilement quotidienne. Pour les grands cela dépendra des appétits de chacun. Un enfant, deux, trois enfants particulièrement doués, peuvent peindre chaque jour. Pour la majorité de la classe peut-être un exercice quotidien pourrait être un peu oppressif et d'ailleurs risquerait de plonger le maître dans de grandes angoisses relativement à l'emploi du temps !

S'il serait "un peu oppressif" d'imposer exercice quotidien de dessin libre, c'est bien que les élèves plus grands ressentent moins le besoin de s'exprimer ainsi, et que celui-ci ne peut constituer pendant toute la durée de l'école primaire le principal exercice de dessin.

Il semble donc qu'en maternelle, la dominante doive être le dessin libre, progressivement accompagné de dessins d'observation à sujet imposé. Par la suite, le dessin libre doit pouvoir être proposé jusque dans les grandes classes, en lien avec les leçons et les lectures, mais sans exclure des inspirations plus personnelles ou en lien avec la vie de classe. L'important est que le dessin libre ne devienne pas, paradoxalement, un exercice imposé.

Point n'est besoin d'un enseignement systématique du dessin libre (ce serait un comble !) L'instituteur n'a à jouer, pendant la conception du dessin, qu'un rôle d'étayage, répondant aux questions, esquissant un modèle sur demande de l'élève, entamant une discussion pour comprendre l'intention de l'élève. Il s'agit donc de faire verbaliser les élèves, en développant et précisant le sujet du dessin, afin éventuellement de l'enrichir. L'instituteur est un catalyseur permettant à l'élève de faire usage de sa liberté d'expression.

Il ne faut pas craindre cependant de restreindre quelque peu la liberté de l'élève, en suggérant des illustrations de leçons, de lectures, de situations de la vie de classe, ou même de sujets ouverts :

¹⁶ Et encore plus maintenant où les élèves sont en contact très fréquents avec les images animées du multimédia (films, dessins animés mais aussi jeux vidéos).

on l'a vu, ces exercices peuvent être des vecteurs d'expression. Mais ces suggestions ne doivent pas être systématiques, et ne doivent pas dégénérer en contraintes. Si l'élève s'écarte, emporté par son imagination ou la tentations d'un tracé particulièrement suggestif, il suffit de constater l'écart sans le déplorer. La répétition des mêmes motifs est constitutive de la pratique du dessin par les enfants : elle permet la satisfaction d'un désir d'expression, l'appropriation technique et mentale d'une représentation graphique, et sert de support aux variations ultérieures. Suggérer un dessin peut en revanche servir à débloquer certaines pannes d'inspiration. D'ailleurs, les enfants demandent parfois eux-mêmes qu'on leur indique quelque chose à dessiner.

En outre, on ne peut être plus "libertaires" que le mouvement Freinet lui-même, qui reconnaissait dès 1938 le rôle important d'un enseignement du dessin d'observation. En 1938, le document interne de l'ICEM, *Le dessin libre*¹⁷, voyait M. Davau décrire la technique de la peinture à la colle, puis défendre le "dessin d'imitation" :

Nous laissons faire aussi du dessin d'imitation, parce qu'il plaît aux enfants et qu'il est plus éducatif qu'on le croit généralement. Certains prétendent que les dessins copiés n'ont aucune valeur, d'autres disent même qu'ils sont nuisibles parce qu'ils tuent toute personnalité... Pourtant, c'est bien des dessins copiés, nécessairement copiés, qui constituent les illustrations de certains cahiers (histoire, sciences...) Pourtant, c'est bien ainsi qu'étudient les élèves des Écoles des Beaux-Arts lorsqu'ils vont poser leur chevalet devant une toile de maître dans un musée. Par l'attention soutenue que ce travail de reproduction nécessite, par la technique qu'il révèle et dont les enfants profiteront dans leurs travaux personnels, j'en fais, au contraire, un bon exercice passager.

Élise Freinet concluait :

Davau vous a exposé ce que nous appellerions la conception scolastique de la peinture à la colle : dessins d'après nature, copies, dessins à vues, reproductions de tableaux historiques, etc...

Cela peut être une première étape, qui vous prouvera que vos élèves sont capables de réussir quelque chose. Mais nous souhaitons que ce ne soit qu'une étape comparable à l'étape qui a été l'initiation littéraire et le pastiche et que l'expression libre a radicalement dépassée.

On voit donc que le dessin libre n'excluait pas les autres formes de dessin, mais que ceux-ci étaient conçus comme des "exercices passagers", des "étapes" menant au véritable exercice de l'autonomie graphique.

Ainsi, le dessin libre est une composante essentielle de la pratique du dessin à l'école primaire. Majoritaire en maternelle, elle peut être réduite par la suite, sans jamais perdre droit de citer. Il nous semble par exemple dommageable de le reporter hors de la classe dès le début de l'école élémentaire, ou bien de le supplanter entièrement par le dessin d'illustration des cours. Garder un peu de temps pour une expression graphique spontanée est important pour conserver le lien entre les exercices scolaires et les jeux propres à l'enfance, entre l'école et la vie¹⁸.

17 <http://www.icem-freinet.net/~archives/benp/benp9/benp9.htm>

18 On voit donc le "manque à gagner pédagogique" que constitue la réduction du nombre d'heures de cours au primaire, et l'externalisation probable des activités de dessin libre dans le cadre des activités périscolaires à la suite de la réforme des rythmes scolaires de 2013.

Surtout, il pourra ainsi servir de réceptacle à tous les apprentissages graphiques des élèves dans les autres domaines de l'enseignement du dessin, à savoir le dessin d'observation et le dessin géométrique.

II – Le dessin d'observation, moyen d'expression

Même les enseignants Freinet le remarquent : la pratique du dessin connaît un "trou" entre 8 et 11 ans. Sans doute lié aux progrès en expression verbale et écrite, ce reflux de ce qui était une des principales activités de l'enfant est aussi lié aux limites rencontrées dans la pratique spontanée du dessin.

Les limites du dessin d'expression

Tout ne peut pas être représenté fidèlement en à-plats, en juxtaposant des détails compartimentés par des lignes de contour fermées. Certes, on rencontre parfois chez de jeunes enfants des tableaux très complexes et d'une grande ambition représentative¹⁹. Mais au fur et à mesure qu'ils avancent en âge, connaissent mieux les apparences des objets qui les entourent et ont fréquenté d'autres images, plus précises et plus ressemblantes, leurs productions font à leurs yeux pâle figure auprès de modèles autrement plus "réalistes". Georges-Henri Luquet narre ce passage spontané du "réalisme intellectuel" (que nous avons appelé "idéalisme") au "réalisme visuel"²⁰. Il en montre le caractère universel :

En soumettant les dessins des adultes au même examen que ceux des enfants, on n'aurait pas de peine à en rassembler une foule qui ne sont pas sensiblement différents de ceux d'un enfant moyen d'une dizaine d'années, ou même ne les valent pas. On en rencontrerait même qui n'ont pas dépassé la phase du réalisme intellectuel, par exemple des oiseaux dont la tête est distinguée du corps, contrairement à l'apparence visuelle, ou même des bonshommes à deux yeux de face inscrits dans un visage de profil.

Mais jusqu'à quelque âge que se prolonge en fait pour un tel individu la période du dessin enfantin, 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, empêchent cette intention de se réaliser pleinement.

Plus loin, il précise :

C'est un fait établi qu'un grand nombre, pour ne pas dire la majorité des enfants, vers l'âge de 11 ans en moyenne, perdent entièrement le goût du dessin qu'ils manifestaient à un haut degré jusqu'alors et deviennent tout à fait incapables de dessiner. Cette désaffection soudaine de l'enfant pour le dessin est due, d'après d'assez nombreux pédagogues, à la façon dont on le lui enseigne ; je dirais plutôt, à ce qu'on ne le lui enseigne pas. [...]

Si l'enfant se détourne de l'activité graphique, après s'y être adonné avec plaisir, ce n'est pas parce qu'on l'a fait dessiner à l'école, mais parce que l'enseignement qu'on lui a donné ne répondait pas à ses aspirations et, il faut le dire, à ses aspirations légitimes. La désaffection de l'enfant pour le dessin se produit à l'âge où il est parvenu à la conception du réalisme visuel avec sa conséquence fondamentale, la perspective ; les dessin qu'il exécutait

19 G.-H. Luquet, *op. cit.*, p. 128.

20 Georges-Henri Luquet, *op. cit.*, p. 195 sqq.

antérieurement conformément au réalisme intellectuel ne satisfont plus son esprit critique développé, et il se sent incapable de faire des dessins comme il voudrait les faire.

L'enseignement du dessin doit donc viser, non à accélérer artificiellement l'évolution spontanée du dessin, à faire dessiner en réalisme visuel l'enfant qui désire encore dessiner en réalisme intellectuel, mais à le mettre en état de dessiner convenablement en réalisme visuel lorsque l'intention lui en sera venue.²¹

Le dessin libre, laissé à lui-même, ne permet pas d'acquérir les techniques nécessaires à une représentation académique du monde. On pourra s'extasier longtemps sur la naïveté et la gaieté des productions d'élèves, mais eux-mêmes cessent de le faire à un moment donné.

Et on ne peut même pas les blâmer de ne plus se satisfaire des modes de représentation enfantins ! Ils n'ont pas changé de critères de jugement, et l'intention qui les pousse à dessiner est toujours "l'intention réaliste" qui poussait les petits à ne plus dessiner que cinq doigts aux mains de leurs bonhommes. Au lieu de s'effrayer de la créativité perdue, il faut se faire à l'idée que la créativité graphique des tout-petits était déjà aimantée par le désir de représenter le réel.

Certes, le dessin enfantin est "idéaliste", puisque l'aspect du motif dessiné dépend d'un "modèle interne", c'est-à-dire à la représentation mentale que s'en fait l'enfant. Mais Georges-Henri Luquet montre bien que ce modèle interne est susceptible d'évoluer, à force d'être reproduit, vers plus d'exactitude. Il cite par exemple des enfants représentant les différentes médailles des chiens, les mouvements spécifiques des chevaux, des canards ou des cygnes, les lunettes de la grand-mère, les tâches de rousseur de la bonne, les dents de la maîtresse qui "montre toujours ses dents"²². Plus même : le modèle interne de l'objet représenté cède parfois devant son aspect objectif, quand un enfant "représente un détail qu'il ne comprend pas, précisément parce qu'il ne le comprend pas"²³, le dôme d'une locomotive à vapeur, par exemple. Alors, selon Luquet :

L'intention réaliste de l'enfant [...] triomphe de sa tendance générale à figurer dans ses dessins les détails de l'objet d'après l'importance qu'il leur attribue.

Ainsi l'expression graphique est très tôt liée à un désir de représentation du monde.

Il y a donc un moment où, les capacités de représentations graphiques de l'élève stagnant, son désir de figurer le réel restant le même et ses capacités de jugement et d'observation progressant, le dessin cesse d'être un médium satisfaisant.

En outre, au moment où l'expression verbale prend le dessus sur l'expression graphique, à la fin de l'école primaire, le dessin change de fonction : on voit la plupart des dessinateurs en herbe qui subsistent choisir de reproduire des dessins déjà existants (manga, comic books, dessins de fantasy, etc.), de photographies (portraits de chanteurs, de sportifs, etc.), et s'inscrire d'eux-mêmes dans une démarche qu'on pourrait qualifier d'académique : de moins en moins de scènes, de plus en plus de portraits. Mais, on l'a dit, c'est toujours un intention expressive qui motive ces productions *a priori* très conformistes : expression de soi, de ses goûts et de ses admirations, expression de sa maîtrise graphique... Il est donc utile de prédisposer un plus grand nombre d'élèves à s'exprimer par ce dessin "académique" en leur fournissant les moyens techniques nécessaires, grâce à des cours de dessin *ad hoc*.

Utilité du "cours de dessin"

Il n'est sans doute pas possible d'éviter vraiment ce "trou" de la fin du primaire. On doit pouvoir en

21 Georges-Henri Luquet, *op. cit.*, p. 253.

22 G.-H. Luquet, *ibid.*, pp. 129-130.

23 G.-H. Luquet, *ibid.*, p. 131.

revanche, éviter que cette étape se transforme en découragement ou en dégoût pour le dessin. Sans attendre ce fameux "trou", il faut donc obligatoirement adosser la pratique du dessin libre sur l'apprentissage de techniques représentatives nouvelles. Les élèves peuvent ainsi acquérir certaines compétences petit à petit, sans être forcés ni freinés dans leur volonté de représentation. On devance ainsi en quelques sortes certains de leurs besoins, pour éviter qu'il y ait un moment où le delta entre ce qu'ils veulent faire et ce qu'ils savent être capables de faire devienne trop important au point de les faire renoncer à dessiner.

Dans les écoles Freinet, c'est au tâtonnement expérimental et la fréquentation des dessins des autres élèves de la classe, ou de ceux d'autres classes, qu'on confie l'acquisition de techniques nouvelles. Mais la modalité de ces acquisitions n'est pas fatalement celle-là, comme le montre la position plus dirigiste de Davau dans le document de l'ICEM de 1938²⁴. On peut donc imaginer la coexistence d'une pratique du dessin libre et d'un enseignement structuré du dessin.

Mais celui-ci ne doit pas être considéré comme un substitut au dessin libre. On le sait, le dessin imposé sera moins investi affectivement par l'élève, et l'on courrait le risque de couper la pratique du dessin de ses intentions expressives, pour lesquelles l'enfant a besoin de trouver un moyen d'expression. D'une certaine manière, *l'enseignement méthodique du dessin est au service du dessin libre !*

En outre, une progression pédagogique rigide ne permettrait pas un réinvestissement suffisamment important des techniques apprises en cours. Surtout chez les plus petits, il ne suffit pas de voir une fois une technique, que ce soit le temps d'une leçon ou d'une séquence pédagogique, pour qu'elle soit acquise. Le dessin libre est le terrain de jeu idéal pour utiliser à loisir les techniques vues en classes, au gré de la fantaisie de l'élève. Cette caisse de résonance permet ainsi au cours de dessin d'être plus productif.

Les apprentissages faits en cours de dessin

Qu'est-ce qu'un cours de dessin peut apporter à l'élève, dans ces conditions ?

Tout d'abord la maîtrise des *techniques graphiques*. Livré à lui-même, il pourra essayer toutes sortes de supports et d'instruments, mais il risque de ne pas en percevoir tout l'intérêt et d'utiliser par exemple une craie grasse de la même manière qu'un crayon de couleur, un feutre ou un fusain. On ne peut pas inventer la bonne manière de colorier au crayon. Un cours, d'ailleurs très rapide, élargira considérablement le champ d'application de l'outil, la qualité et la variété des productions obtenues grâce à lui.

Ensuite, la maîtrise des *techniques figuratives générales*. Pour résumer, le principal obstacle est celui de la représentation du relief, qu'il s'agisse de figurer un objet seul ou bien l'espace englobant plusieurs objets. Il faut apprendre le recouvrement des plans, leur enchaînement éventuel grâce à la technique du raccourci, les lignes "serpentine" caractéristiques des êtres vivants, les lignes ouvertes, l'usage de l'ombre et des modifications de teintes, etc. Il s'agit donc d'apprendre la technique de la perspective.

Enfin, la maîtrise de *techniques figuratives spécifiques*, intrinsèquement liées à la représentation d'un objet en particulier. Le cours de dessin permet d'aborder successivement un ensemble d'objets différents, posant tous des problèmes de représentation spécifiques. Comment représenter la queue d'une cerise ? Faut-il la faire partir du bord ou de l'intérieur de la figure ? Comment représenter le point où elle rejoint le fruit ?²⁵ Ces "trucs" permettent non seulement de

24 <http://www.icem-freinet.net/~archives/benp/benp9/benp9.htm>

25 Voir la page 4 du premier cahier du manuel *Le dessin à l'école*, de Jean Verdier, Magnard, Paris, 1964 ;
URL : <http://photos1.blogger.com/blogger/3908/963/1600/ledess04.jpg>

représenter plus fidèlement les objets proposés lors du cours, mais peuvent être réinvestis dans d'autres dessins : la queue de cerise permet de mieux dessiner l'attache d'une pomme, d'une orange, etc.

Spécificités du dessin d'observation

On voit bien la différence entre ce dessin et le dessin d'expression. Le dessin d'observation est figuratif, lui-aussi, mais plus immédiatement *réaliste*. Le réalisme n'est plus dû à l'adjonction de détails qui font vrai, mais par la prise en compte, dès le départ, de l'aspect global de l'objet à représenter. À la limite, il doit être possible de figurer quelque chose d'inconnu, un objet dont on ne connaît pas la fonction, un animal qu'on voit pour la première fois. La démarche est donc inverse, *synthétique-analytique* : on part d'une forme grossière, dont on précise par la suite les détails. Le point de départ est l'impression visuelle globale, et non une représentation intellectuelle qui n'est qu'une suite de détails juxtaposés plus ou moins savamment.

Comme pour la définition du dessin d'expression, celle du dessin d'observation ne se trouve jamais "pure" de tout élément idéaliste. On pense par exemple à la manière dont Ernst Gombrich voit l'influence du "stéréotype" à l'œuvre dans la figuration d'un rhinocéros "exécuté d'après nature" au XVIII^e siècle, mais présentant des caractéristiques beaucoup plus proches du dessin de Dürer, vieux de trois siècles²⁶. On voit bien souvent un objet nouveau comme une variation particulière d'un stéréotype préexistant.

Mais c'est justement la mixité native du dessin enfantin, entre le souci du détail réaliste et le filtre des représentations mentales, qui justifie l'existence d'un enseignement du dessin parallèle à la pratique du dessin libre. La porosité entre ces deux registres doit permettre à l'enseignant, et au concepteur de programmes, de faire confiance à l'élève pour réinvestir, ou non, les techniques apprises en classe de manière périodique. Il n'y a donc pas lieu de "forcer" le réinvestissement des techniques graphiques dans le dessin libre. Il doit ainsi être assez contre-productif de vouloir à tout prix ramener tous les exercices graphiques d'une période à une "technique de la semaine", "de la séquence pédagogique" ou "du projet pédagogique".

Le dessin comme complément privilégié des leçons de choses

Mais il ne suffit pas de faire des cours de dessin pour enrichir l'expression graphique des enfants. Le cours de dessin doit être doublé par une pratique plus extensive du dessin d'observation, liée aux leçons de choses, qu'elles soient scientifiques, géographiques, ou même historiques²⁷.

Le dessin est en effet le type d'exercice le plus approprié dans les matières dites de "découverte du monde". Il participe de la compréhension de la chose étudiée, puisqu'il récapitule de manière synthétique l'analyse préalable qui en a été faite en classe. Il donne un objectif logique aux efforts d'observation consentis au cours de la leçon, efforts qui peuvent parfois paraître vains sans cela. Il facilite sans doute une appropriation émotionnelle des choses par l'enfant, dans l'hypothèse où l'objet représenté cesse d'être seulement extérieur à soi une fois qu'on a pris le soin de le

26 Ernst Gombrich, "Truth and the Stereotype", *Art and Illusion*, Oxford, Phaidon Press, p. 55-78.

27 Sur la possibilité d'un enseignement de l'histoire sur le modèle de la leçon de choses, voir :

Pierre Jacolino, "Histoire d'une leçon : une leçon d'histoire ? Ernest Lavis et la 'leçon orale' en histoire",

URL : <http://pedagogie.eklablog.com/lavis-est-il-desuet-a106295526>

et surtout Pierre Jacolino, "Peut-on (encore) enseigner l'histoire par l'observation ?",

URL : <http://pedagogie.eklablog.com/peut-on-encore-enseigner-l-histoire-par-l-observation-a103426585>

reproduire²⁸.

C'est ainsi que le répertoire d'objets figurables de l'élève s'agrandira. Le dessin libre ne pourra en être qu'enrichi, du moment que l'élève aura un éventail de possibilités plus vastes.

Pour le montrer, il faut revenir aux débats d'il y a un siècle. On convenait unanimement, avant les programmes de 1909 et les textes de Gaston Quénioux, qu'il fallait faire imiter aux élèves des œuvres d'arts, dans la tradition académique. Quénioux tranche dans un autre sens, plus proche en cela de l'inspiration pestalozzienne des réformes impulsée dans l'école primaire par Ferdinand Buisson²⁹ :

Dans la classe spéciale de dessin, les études sont aussi variées que la nature elle-même.

Les modèles, à vrai dire, ne sont pas ce qu'en art on appelle des sujets nobles ; ce sont, en majeure partie dans l'enseignement secondaire et exclusivement dans l'enseignement primaire, des objets usuels, familiers, ou des éléments naturels.

Au nom d'une esthétique qui ne repose que sur la tradition, d'excellents esprits, comme Félix Ravaisson et Eugène Guillaume, ont pu penser que l'éducation du goût devait se faire en proposant exclusivement à l'admiration des enfants, et dès l'âge de dix à onze ans, l'étude des chefs-d'œuvre de l'antiquité.

Partant d'un autre principe, la présente méthode n'essaie pas de faire gravir l'Acropole à de si jeunes enfants ; elle leur en montre cependant le chemin, car elle ne déroge point aux saines traditions qui firent la force des artistes de tous les temps, en cherchant d'abord la beauté dans la nature. D'ailleurs, l'art ne devient pas inférieur parce qu'il s'exerce sur d'humbles objets, et les classifications sont conventionnelles et fragiles.

Pour qui sait voir, tout a son intérêt et sa beauté. Nous osons donc placer devant les yeux des élèves un jouet, un coquillage, un insecte, un pot en faïence commune, ou tout autre objet susceptible d'intéresser l'enfant, voire même une courge aux formes imprévues et aux couleurs éclatantes. La traduction sincère de ces modèles est plus fructueuse pour l'enfant, et élève son goût plus sûrement, que la vue de chefs-d'œuvre d'une beauté inaccessible à sa jeune intelligence.

Quénioux défend la représentation des choses du quotidien sur le plan esthétique. Mais il ne ferait pas ce raisonnement sans la caution que lui apporte "le paradigme pédagogique de la leçon de chose"³⁰.

Toutefois, si l'on considère que l'expression graphique doit être au centre de la classe à l'école primaire, il y a une autre manière de défendre ce point de vue. Il suffit de remarquer la plus grande "productivité" expressive des objets du quotidien dans les dessins d'enfants. Apprendre à représenter un coquillage ne peut qu'être utile au petit dessinateur désireux de peindre avec précision une plage sur laquelle des pirates sont occupés à enterrer un trésor !

Une place pour les modèles artistiques

Se pose alors le problème de la spécificité des objets figurés pendant le cours dessin. Si les leçons de choses sont accompagnées abondamment d'exercices de dessin, il n'est pas nécessaire de lier

28 Les leçons de choses servent aussi de réservoir d'idée pour les rédactions, et sont des supports privilégiés pour l'expression orale, les problèmes de calcul et de mesure, les activités manuelles. Il n'y a pas qu'en dessin qu'elle peuvent servir de "liant" entre les disciplines.

29 Gaston Quénioux, article "Dessin", *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, 1911.

30 Pierre Kahn, « L'enseignement des sciences. De Ferry à l'Éveil », *Aster*, n°31, Les Sciences de 2 à 10 ans, INRP, Paris, 2000, p. 12.

absolument représentation des choses ordinaires et cours de dessin. L'enseignant a ainsi une marge pour introduire dans son cours des modèles artistiques, parfois plus adaptés pour initier les élèves à des techniques graphiques inédites. Le tout est de ne pas céder soit à l'académisme du XIX^e siècle (mais qui y songerait aujourd'hui ?), soit à la tentation de l'enseignement du dessin par le pastiche.

En effet, on constate, notamment depuis l'introduction en 2008 de l'item "Histoires des arts" dans les programmes de l'école primaire, un souci du patrimoine et une volonté d'acculturation artistique précoce, qui cautionne des exercices du type "à la manière de", dans lesquelles il s'agit de faire reproduire aux élèves, parfois très tôt, des œuvres d'artistes patrimoniaux.

Mais comme il s'agit naturellement d'une gageure, ces exercices ont deux corollaires : le confinement à l'art non figuratif, moderne ou contemporain³¹, moins exigeant techniquement, et la présence d'un étayage très important, indispensable pour aboutir à un résultat approchant de l'original. L'élève suit les étapes imposées par la fiche ou la réflexion préalable de la classe, et le résultat obtenu n'est pas directement relié à une intention de départ. Il se fait en quelque sorte "tout seul", comme produit par un algorithme. Le résultat pourra ébahir enseignants, parents, et l'élève lui-même : il n'est pas du tout sûr qu'il soit véritablement acquis par l'élève, ni qu'il puisse le reproduire ou bien s'en réapproprier les techniques de production dans des dessins ultérieurs. Il y a donc une sorte de déficit expressif, et une réduction de l'investissement intellectuel de l'enfant dans son travail.

La présence dans le cours de dessin de modèles artistiques se justifie cependant, à condition que :

- les modèles ne soient pas présentés comme des objectifs à atteindre, mais comme le résultat de l'application d'une technique donnée à un motif donné, ce qui laisse davantage de liberté à l'élève ;
- ils représentent eux-mêmes des objets du monde qui correspondent aux centres d'intérêt enfantins ;
- l'élève puisse exercer l'exercice proposé de manière libre, sans obligation de résultat, et en se réservant une marge de choix dans l'application de la technique et la conservation du motif.

Dans ces conditions-là, il ne peut être que très utile de mettre sous les yeux des élèves de primaire quelques œuvres majeures de l'histoire de l'art, de manière à imprimer dans l'œil quelques références élémentaires.

III – Le dessin géométrique et l'éducation du goût

Dans un premier temps, on a du mal à voir comment le dessin géométrique, partie du cours de mathématique, peut entretenir des liens avec les exercices précédents.

Contrairement au dessin d'expression, il n'est pas "réaliste", au sens de Luquet. En cela, il ne fait pas a priori l'objet d'une intention représentative, dont on a vu le caractère profondément "réaliste" chez l'enfant³². Les objets représentés ne sont pas des objets prélevés dans le réel, la

31 "L'art abstrait" n'a sa place en primaire que de manière ponctuelle. En très petite et petite sections, le caractère non figuratif des dessins d'enfants ne s'inscrit pas dans le cadre d'une opposition entre figuratif et non figuratif. Il faudrait pour cela que les petits aient conscience de faire du dessin dans l'intention de ne pas représenter quelque chose. Plus tard, "l'intention réaliste" de l'expression graphique, diagnostiquée par G.-H. Luquet, interdit de prolonger outre-mesure des expérimentations abstraites qui s'écartent de cette tendance fondamentale de l'enfant.

32 On constate cependant de plus en plus d'enfants qui dessinent spontanément des "carrés" ou des "ronds", sans doute

nature n'offrant pas au regard de véritables carrés ni de véritables ronds.

Mais comme le dessin d'expression, il est figuratif et idéaliste. La figure géométrique est construite à partir de ses propriétés. Si l'on trace une figure à quatre côtés égaux, quatre angles droits et des diagonales égales qui se croisent en leur milieu, on dessine un carré.

Il convient donc de se méfier de l'enseignement trop précoce des figures géométriques, comme il se pratique souvent aujourd'hui. Des élèves de moyenne section se voient demander de repérer, colorier et représenter des figures géométriques, parfois tracées à main levée. Cela peut se justifier si l'on considère que les objets géométriques sont de plus en plus des objets du monde visible, dans les images et les constructions humaines. Mais il n'y a pas lieu d'insister là-dessus : savoir qu'un triangle est un triangle n'a pas d'importance majeure à cet âge, et surtout, n'est pas la garantie d'une meilleure compréhension des propriétés du triangle le moment venu³³. Les excès "géométrisants" des exercices de dessin en maternelle sont autant de temps pris sur le perfectionnement de la représentation graphique du monde, dont on a vu l'importance psychologique et intellectuelle.

Qu'apporte le dessin géométrique au dessin figuratif ? Pas grand chose à première vue. On peut évidemment se servir de formes géométriques pour circonscrire la figure à reproduire sur sa feuille, mais cette technique n'exige pas une connaissance fine de la géométrie. Le temps où l'on pensait que le tracé géométrique des formes simples étaient un préalable nécessaire à la figuration réaliste est passé depuis le début du XX^e siècle.

En revanche, il doit permettre à l'élève d'acquérir *une certaine justesse dans le tracé*. C'est en tout cas "l'hypothèse pédagogique" que fait Geroges-Henri Luquet à la fin de son livre :

Comme nous l'avons vu, l'enfant n'a pas seulement conscience des formes ou des proportions réelles des parties des objets qu'il reproduit de travers, mais plus précisément encore il relève à l'occasion les défauts de ses dessins ; il a également le goût de la régularité des lignes. Par conséquent on répondrait à ses tendances spontanées en l'aidant à éliminer les imperfections techniques qui du reste s'atténuent d'elles-mêmes à mesure qu'il s'éloigne de la phase du réalisme manqué, en lui enseignant à tracer des droites qui ne soient pas biscornues, des ronds qui ne ressemblent pas à des pommes de terre.

Mais si ce développement de l'habileté graphique ne présente que des avantages, il est à craindre que les procédés qu'il exige n'entraînent, appliqués trop tôt, de graves inconvénients. En effet, au moins pour un artiste aussi novice, il semble que l'exactitude du trait ne puisse être obtenue qu'en procédant par lignes très courtes accordées les unes aux autres, et d'autre part en traçant d'abord une esquisse à traits peu appuyés qui se prêtent à des corrections et dont seuls ceux qui comptent seraient ensuite repassés et accentués dans l'état définitif ; bref, en prenant juste le contre-pied de la pratique constante de l'enfant, qui trace à pleine main de longs traits d'une seule venue, tellement profonds qu'ils sont pour ainsi dire gravés dans le papier et parfois l'égratignent, et qui, pour les corriger, recourt à la correction tacite. Or, cette pratique spontanée de l'enfant est dictée par le souci de traduire au plus vite sur le papier sa représentation mentale avant qu'elle ne lui échappe ; la somme d'attention dont il dispose étant limitée, celle qui serait consacrée à l'exécution aurait chance d'être dérobée à la conception. [...]

Un attachement prématuré à la technique graphique qui n'est qu'un moyen, pourrait faire

à cause d'un enseignement précoce d'une forme de dessin géométrique.

33 Pire, ils peuvent faire induire aux élèves de fausses propriétés : le carré, contrairement au losange, reposerait sur sa base, et le rectangle serait obligatoirement étroit.

manquer totalement le but qui en est la raison d'être ; on obtiendrait peut-être une juxtaposition de traits corrects, mais ils ne donneraient plus de l'objet figuré qu'une représentation indigente. Le remède serait pire que le mal, et l'enfant, constatant l'imperfection du résultat, risquerait d'être dégoûté du dessin. Peut-être y aurait-il avantage à ne s'attacher à la correction des lignes, avec les procédés qu'elle comporte, que dans les exercices de dessin géométrique ou ornemental et de composition décorative ; l'enfant transférerait ensuite graduellement aux dessins figurés, spontanément ou poussé au besoin par des suggestions discrètes, la technique graphique à laquelle il se serait accoutumé de la sorte.³⁴ (C'est moi qui souligne.)

Autre intérêt : *le développement du goût pour la régularité et la symétrie*. Les frises géométriques notamment, ainsi que les rosaces, permettent aux élèves de produire assez facilement des images dotées de ces qualités, bien plus que dans le dessin réaliste. On objectera que ces qualités sont toutes relatives, et ne permettent pas de parler de manière pertinente des œuvres d'art moderne et contemporain. Mais cet argument suppose que savoir reconnaître, produire et apprécier des images ainsi ordonnées empêcherait de faire de même pour des images conçues selon des critères formels et esthétiques différents, ce qui n'est pas prouvé du tout.

En cela, le dessin d'ornement, dont l'enseignement se justifiait au siècle dernier par son utilité pratique dans le cadre des métiers manuels, garde sa pertinence au XXI^e siècle. Il constitue un prolongement attrayant et un terrain de réinvestissement pour le dessin purement géométrique. Il plaît aux élèves parce qu'il permet de produire à peu de frais des images esthétiquement satisfaisante. Il développe surtout la capacité à dessiner de manière régulière, précise, ordonnée et symétrique.

C'est aussi dans le dessin d'ornementation, à la frontière du dessin géométrique et du dessin d'observation, que peuvent être conduits des apprentissages sur le plan de la couleur. Dans ces motifs non réalistes, où, dénué de valeur expressive, le coloris est purement "décoratif"³⁵, et l'on peut plus facilement apprendre à marier les tons, jouer des camaïeu et des contrastes. Les dessins d'observation et d'expression sont eux aussi des terrains de jeu pour le coloris décoratif, mais les progrès que l'on peut espérer des élèves relève davantage d'une adéquation externe avec les couleurs réelles que d'une harmonie interne des couleurs entre elles. Il faut donc plutôt réserver l'apprentissage du "coloris réaliste"³⁶ à ces derniers types de dessin et faire du dessin ornemental et géométrique le lieu d'apprentissage d'un usage décoratif de la couleur.

En fait, il faut revenir sur cette notion d'ornement. Georges-Henri Luquet ne pense pas qu'il soit un moteur de la créativité graphique enfantine aussi important que "l'intention réaliste" :

Il y a deux sortes de dessins, le dessin figuré et le dessin non figuré ou, dans un sens large, géométrique.

Cette seconde conception du dessin semble étrangère à l'enfant. Non qu'il soit absolument insensible à ce que l'on pourrait appeler la beauté abstraite, et en particulier à la régularité d'une figure. [...] Mais ce n'est là qu'un élément accessoire ; même dans les cas relativement exceptionnels où l'enfant y prête attention, il n'est pas prémédité, et le dessin a pour rôle essentiel de représenter quelque chose. La conception d'un dessin qui ne représenterait rien est tellement étrangère à l'enfant que divers enfants, n'arrivant pas à trouver une interprétation précise pour le dessin qu'ils viennent de faire, déclarent qu'il représente "une chose". Et si c'est au dessin figuré que l'enfant s'adonne spontanément, c'est sans succès qu'on tente de l'intéresser au dessin géométrique : les maîtres des jardins

34 G.-H. Luquet, *op. cit.*, pp. 254-256.

35 G.-H. Luquet, *op. cit.*, p. 110.

36 G.-H. Luquet, *ibid.*, pp. 112.

d'enfants sont unanimes à reconnaître que leurs petits élèves montrent infiniment moins de goût pour les "formes de beauté" qu'ils leur font dessiner que pour les "formes de vie".³⁷

Cependant, il ne rejette pas l'hypothèse d'un certain "idéalisme" de l'intention graphique, dans le sens d'un enjolivement du dessin, notamment par le coloris décoratif³⁸.

Pour autant, il est indéniable qu'un goût pour des caractéristiques plus formelles naît chez l'enfant au cours de l'école primaire. On le voit dans la tendance à tracer des rosaces et à orner les marges des cahiers de motifs plus ou moins répétitifs. Le désir de "faire joli" peut donc être reversé dans les activités scolaires de dessin, mais principalement dans le dessin géométrique et les compositions ornementales qui le prolongent.

Il n'est pas interdit de penser que le goût des proportions, ou des disproportions, le jeu des couleurs, la capacité à répartir des motifs de manière harmonieuse, ou plus audacieuse, pourra par la suite être utile dans le cadre de l'expression graphique et du dessin réaliste.

Conclusion

On ne peut donc se contenter de cantonner le dessin dans le statut doublement secondaire qui est le sien aujourd'hui : moins important que les disciplines "fondamentales", et mis sur le même plan que les autres pratiques "artistiques".

Le dessin, contrairement au modelage, aux activités manuelles, à la photographie ou à la vidéo, n'est pas qu'une discipline "artistique". Il est un moyen d'expression au même titre que le langage oral et l'écriture. Il est une activité très pratiquée hors de l'école. Il est un moyen de représentation du monde souple d'utilisation et à la puissance figurative presque illimitée.

Qu'on ne prenne pas les réflexions qui précèdent comme un réquisitoire contre les autres techniques artistiques. Aucune n'est illégitime a priori. Mais aucune ne peut prétendre combiner toutes les caractéristiques citées ci-dessus.

Plus encore, le dessin a pour vocation à être lié à toutes les autres disciplines scolaires. Par la variété de ces avatars (dessin d'expression libre ou "semi-libre", dessin d'observation, dessin géométrique, dessin d'ornementation), il sert toutes les autres matières : sciences, histoire, géographie, littérature, etc.

On ne peut pas non plus en faire un pur exercice de délassement, moins exigeant intellectuellement que les leçons ou les séquences pédagogiques plus spécifiquement disciplinaires. Délassant, il l'est, mais pas parce qu'il serait une manière de se vider l'esprit. Simplement, il fait fonctionner le corps et l'imaginaire, parfois moins sollicités par ailleurs. L'esprit est au contraire très actif dans le dessin, dans le travail d'analyse du réel et dans la nécessaire concentration sur l'apparence des phénomènes qu'il suppose.

La place très importante du dessin dans l'école primaire de la République, au début du XX^e siècle, n'est pas le signe d'un manque d'ambition intellectuelle pour les élèves. Il ne s'agissait pas de se parer à peu de frais du prestige de l'appellation "pédagogie active". Le dessin est à proprement une activité d'apprentissage, au sens plein du terme.

³⁷ G.-H. Luquet, *ibid.*, pp. 125-126.

³⁸ G.-H. Luquet, *ibid.*, pp. 137.

On ne peut donc pas voir dans cet éloge du dessin une manière d'"agitation" pédagogique : le dessin participe à la construction des savoirs scolaires, à leur appropriation, et constitue pour eux, surtout dans les petites classes, un premier terrain d'application.

Août 2014

Pierre Jacolino

Professeur de français

Membre du GRIP