

TABLEAU II

Expérience 1951 : Principaux résultats.

	<u>C.P.</u>	<u>C.E.I.</u>
<u>Connaissances</u>		
<u>Numération :</u>		
I3 à 23	96 %	
52 à 73	73 %	
75 à 100	60 %	
après 79	43 %	
avant 90	46 %	
entre 89- & 91	50 %	
 <u>Monnaies</u>		
<u>Décomposition</u>		
- pièces de 1 fr.	90 %	
- " " 2-5	73 %	
- 1 pièce de 10	70 %	
- dizaines	36 %	
- 10, 5, 2	23 %	80%
- centaines	—	83%
<u>Composition</u>		
- Pièces de 1 fr.	86%	
- 2, 5	76%	
- 1 pièce de 10	63%	
- dizaines	40%	
- 10, 5, 2	40%	93%
- centaines	—	56%
- 1 mille	—	56%
<u>Opérations :</u>		
- soustr. et add. < 10	73 %	& 83%
- add. 2 chiffres	73%	
- add. retenue	60%	
- soustractions	63%	
- soustraction retenue	36%	
 <u>Notions d'opération</u> (vocabulaire de problème)		
CE I		
mélanger		53%
perdre		60%
5 fois plus		43%
enlever		63%
partager		46%
réunir		70%
"n" dans chaque		36%
retirer		40%
couper en "n"		
morceaux		30%
 <u>Notions de mesure</u> (CE I) :		
semelle		86%
dm		53%

TABLEAU II (suite)

	<u>C.P.</u>		<u>C.E.I.</u>
<u>Psychologiques</u>			
- <u>conservation</u> explicitée	33 %		53 %
non explicitée	33 %		70 %
- <u>mesure</u>	36 %		56 %
- <u>composition</u>	40 %		73 %
- <u>emboitements</u> (parties-tout)	13 %		43 %
:-----:-----:-----:-----:			
	Elèves du 1er Tiers bons	Elèves moyens (2 ^e tiers)	Elèves du dernier tiers faibles
:-----:-----:-----:-----:			
:Conservation:	C.P. 50 %	10 %	0 %
:explicitée :	C.E.I. 90 %	40 %	30 %
:-----:-----:-----:-----:			
:Conservation:	C.P. 30 %	30 %	0 %
:Mesure :	C.E.I. 100 %	40 %	20 %
:Composition :			
:-----:-----:-----:-----:			
:Emboitement :	C.P. 20 %	20 %	0 %
:de classes :	C.E.I. 80 %	40 %	10 %
:(parties- :			
:tout :			

Tableau comparant les pourcentages de réussite aux tests psychologiques pour les élèves bons, moyens ou faibles aux tests de connaissance.

de 60 % des enfants dès qu'il faut employer les dizaines ou même les pièces de 2 et 5. Pour les opérations nous retrouvons les mêmes échecs déjà signalés à l'addition et à la soustraction (passage à la dizaine ou retenue).

Au CEI, l'utilisation de la dizaine n'offre plus de difficultés mais les nouvelles unités, centaine et mille, arrêtent 50% des enfants, en outre il est intéressant de constater dans l'exercice "rendre la monnaie" les mêmes difficultés relatives à l'utilisation de la dizaine.

Par ailleurs, les épreuves nouvelles utilisées au C.E.I. concernant la mesure nous montrent l'emploi correct d'une mesure naturelle que l'on reporte, et l'échec, dans 50% des cas, à l'emploi du décimètre divisé en cm. Les épreuves concernant la compréhension verbale du vocabulaire courant des problèmes révèlent des échecs très importants, s'accroissant avec la progression classique des difficultés : addition, soustraction, multiplication, division.

- "psychologiques".

- conservation des quantités dans les transformations successives : le pourcentage de réussite suit une progression qui n'est pas totale : 33% au C.P., 53 % au C.E.I.

- emploi spontané de la mesure : 36% au C.P., 56 % au C.E.I.

- composition additive (ou multiplicative) de la mesure : 40% au C.P., 73 % au C.E.I. (La supériorité de ces pourcentages sur les précédents - mesure spontanée - s'explique par la technique qui prévoit, en cas d'échec à la mesure spontanée, que l'on suggère cette mesure).

- relation parties-tout : 13 % au C.P. , 43% au C.E.I.

- corrélations

Les corrélations sont aussi significatives au C.P. qu'au C.E.I. : entre la réussite à la batterie d'épreuves psychologiques et la réussite à la batterie connaissances, elles atteignent .81 au C.P. et .74 au C.E.I. Elles s'expriment dans un tableau (cf tableau II) permettant de comparer les enfants suivant leur réussite aux épreuves de connaissances et aux épreuves psychologiques dans les deux cours .

En 1952 nous avons voulu, en retenant les enseignements des résultats de 1950 et de 1951, harmoniser les épreuves de connaissances et étendre notre étude sur le cycle des 3 premières années de scolarité : prenant des enfants à leur entrée au CP, à la sortie de cette classe, d'autres enfants à la sortie du C.E.I et à la sortie du C.E. 2.

Toutes les passations n'étant pas achevées à cette date, nous sommes en mesure de donner la structure des instruments et des résultats partiels (cf. Tableau III).

TABLEAU III

Tableau donnant la structure et le rationnel des épreuves qui ont servi en 1952

Epreuves psychologiques, communes aux 3 niveaux

- Binet-Simon : comme indice global de niveau mental de l'échantillon
- Matrix 47x : à la fois indice global de niveau sur un matériau imagé, non verbal, et instrument permettant par l'analyse de ses items de mesurer l'apparition du raisonnement sur ce matériau imagé et l'influence de la perception sur les erreurs de raisonnement.
- Epreuves empruntées à M. Piaget ou inspirées de son dispositif expérimental : devant permettre d'étudier la construction des opérations mentales à partir de situations réellement vécues sur du matériel manipulé par le sujet :
 - transvasement de poudre, mesure et composition
 - "collier de perles", pour l'emboîtement de classes
 - "la grappe de raisin", épreuve originale de Melle Bourdier, psychologue scolaire, vérifiant la conservation et l'emboîtement des classes.
- Epreuve de classement par couleur, forme, nombre, modification d'une technique due à Goldstein.

Epreuves de connaissances, parallèles aux 3 niveaux,
 CP, CE I, CE 2 (fin d'année) et CP début d'année

- numération et comptage : suivant les étapes marquées par 100, 1000, 10.000 (avec chevauchement) il est demandé un comptage avec contrôle à certains jalons en demandant le nombre avant, après, tel

nombre choisi ; et un comptage limité à rebours ;
enfin quelques nombres sont dictés.

- décomposition et composition de quantités (matériel : monnaie) : évaluer une somme donnée, composer une somme demandée en marquant les jalons 100, 1000, 10.000 ; et aussi en faisant apparaître la place de la dizaine ou avant, celle de 2 et de 5.

Ceci est complété par l'épreuve "rendre la monnaie", toujours en faisant apparaître les difficultés citées.

- opérations écrites : opérations choisies pour mettre en lumière des difficultés très diverses, soit de retenue, soit de disposition des nombres, soit des tables.

- la mesure : la notion d'unité et d'itération de l'unité, suivant qu'on reporte simplement l'unité (pied), soit qu'on repère sur une échelle (dm divisé en cm) - difficulté de correspondance ordinale et cardinale - , soit qu'une unité contienne par convention n unités inférieures (monnaie) ; soit que l'unité ne soit pas utilisable directement (surface qu'on calcule).

- le système décimal : les bases 10, 100, 1000, dans le cas du jeu de fléchettes (cible), parallèlement aux monnaies.

- les opérations (compréhension, sens de ...) : d'abord action dans une situation donnée à partir de matériel manipulé, conduisant à une opération arithmétique.

Ensuite, opération : action évoquée par un mot, une expression (problème à 1 opération), utilisation du vocabulaire des problèmes.

Composition de l'échantillon : 56 enfants de chaque cours
âgés de : 6;6+2; 7;8+2; 8;8+2
en novembre de l'année scolaire - et cela conformément au médian des âges réels des classes où les enfants étaient.

I. En ce qui concerne la conservation des quantités nous parvenons enfin à une progression complète.

Les échecs pour les 3 niveaux, CP, CE I, CE 2, passent de 64 % à 9%, puis 2%, mais la réussite nette (conservation explicitée) n'est que 4%-57%-76%.

II. Relations parties-tout (emboîtement de classes) : réussite nette : 2% - 46% - 51% - successivement pour les 3 cours ; échec : 66%, 29%, 19%.

Quant à l'épreuve d'activité catégorielle (couleurs, formes, nombre) les résultats élaborés nous

montrent que les enfants de CE I, CE 2 trouvent des combinaisons de classement très astucieuses mais par contre ont beaucoup de peine à dégager, à isoler les critères couleur, forme, nombre à l'état pur. Le phénomène déjà constaté lors de la comparaison GS-CP est donc accentué (influence des activités fort différentes de l'Ecole Maternelle et de l'Ecole Primaire). Par ailleurs nous avons présenté aux enfants le test Matrix 47, et nous nous sommes efforcés d'analyser les résultats pour dépasser le score global (score global dont la moyenne suit la progression suivante : I4,5 - I9,5 - 23,3).

Examinons par exemple les résultats des items du test dans ce tableau :

	CP	CE I	CE 2
A IO : lacune dans un fond orienté solution immédiate	43%	67,9%	77,5% (réussite)
B4) : lacune dans un fond qui se disloque	47%	73%	100%
B5 : solution non immédiate, analyse mais avec aide perceptive	27,4%	54,7%	67,3%
B9 : lacune dans un système à deux variantes, analyse simultanée des 2 variantes nécessaires, se dégageant de la perception	5,8%	20,7%	24,4%

L'échec de plus de 75% des sujets à B9, même au CE 2, n'exprime-t-il pas tout simplement le fait que le raisonnement défini par cette épreuve n'est pas de ce niveau, sauf pour les meilleurs sujets (quelle est l'importance de ce processus dans la résolution des problèmes ?

Nous voudrions maintenant dégager les hypothèses que nous vérifierons sur l'ensemble des données de connaissances et psychologiques de l'échantillon.

S'il est vrai que l'apprentissage du nombre suppose la construction mentale des opérations logiques que sont la conservation des quantités, les relations parties-tout, la composition de la mesure, les enfants de CP ne sont pas mûrs. Aussi bien, le CP ne doit-il pas achever le travail de la GS maternelle, c'est-à-dire proposer les exercices individuels sur matériel adéquat qui permettent la construction de ces opérations mentales. Il est vraisemblable d'ailleurs que les pourcentages de réussites aux CE I et CE 2 se trouveraient alors bouleversés, en particulier pour le groupe d'enfants dont ni l'échec ni la réussite ne sont ~~pas~~ catégoriques.

Si les résultats du test Matrix analysés ci-dessus ont un sens en face des épreuves tirées des travaux de M. Piaget, n'est-ce pas dans le sens d'une persistance du globalisme de la perception ? La pédagogie courante utilise beaucoup le support imagé pour l'acquisition des nombres et des opérations. Ce support ne serait d'un secours efficace que pour une minorité d'enfants, et pour les autres une cause d'échecs et de difficultés.

Le raisonnement, défini par le facteur G, comme la possibilité de faire varier deux éléments simultanément (sans le support d'une structure perceptive, ou malgré les données immédiates de cette structure perceptive) n'appartient pas aux niveaux explorés (sauf pour la même minorité d'élèves).

L'analyse des connaissances dans leur progression aux 3 niveaux étudiés sera peut-être au moins aussi riche que l'analyse des épreuves psychologiques : nous avons déjà aperçu l'importance de la dizaine dans la numération et les opérations ; nous rencontrons maintenant les notions de mesure avec les degrés mêmes de cette mesure : unité que l'on reporte, unité de la règle graduée, unité du type monnaie, sans oublier les unités abstraites (surfaces) qui conduisent à des calculs.

Nous rencontrons aussi à partir de l'étude du vocabulaire des problèmes une notion qui rejoint les hypothèses sur le nombre lui-même. La réponse au stimulus verbal est une chose, la construction de la notion qu'exprime le mot ou l'expression est autre

chose. Nous avons vu qu'en grande section les opérations d'addition, soustraction, multiplication, division recevaient une solution immédiate quand la réponse était demandée à partir de la situation elle-même.

Nous avons constaté aussi au cours de l'exploration des connaissances qu'il était toujours délicat de dire d'une notion qu'elle est acquise, faisant nôtre la remarque de M. Piaget quand il parlait des enfants de 3; 4; 5; qui "comptent". Ces nombres qu'ils emploient sont-ils de vrais nombres ?

Une seule conclusion s'impose d'ores et déjà : quand nous posséderons tous les résultats significatifs de l'échantillon étudié, nous devons proposer à quelques pédagogues qui voudront bien s'en pénétrer une véritable expérimentation pédagogique sur une, deux ou trois années successives.

INFLUENCE DU MILIEU SCOLAIRE & DU MILIEU FAMILIAL
SUR LA REUSSITE SCOLAIRE DE L'ENFANT
AU COURS PREPARATOIRE

Communication faite aux Journées Internationales de
Psychologie de l'enfant (Paris, 21-26 avril 1954).

La recherche des facteurs de réussite scolaire a été poursuivie depuis 3 ans dans les quatre Cours Préparatoires d'un même groupe scolaire. Nous vous présenterons ici les observations faites au cours de la première année de recherche ; les conclusions auxquelles nous avons été amenés vous indiqueront l'orientation future de nos travaux.

Les classes étudiées sont les suivantes :

- deux Cours Préparatoires mixtes comprenant des enfants de 6 ans (aucun redoublant), appelés classe A : 34 élèves - classe B : 20 élèves
- un Cours Préparatoire de garçons appelé Classe C, comprenant 27 élèves dont 10 redoublants.
- Un Cours Préparatoire de filles appelé classe D comprenant 39 élèves dont 20 redoublantes.

Les classes A, B, D, sont des classes normales ; la classe C est composée d'enfants sélectionnés après examen de la latéralisation et de l'orientation spatiale : elle est appelée classe de "dyslexiques" et la méthode d'apprentissage de la lecture employée dans cette classe est la méthode de Madame Borel-Maisonny.

Tous les élèves de ces classes ont subi au début de l'année scolaire un test de niveau mental individuel (Binet-Simon) et un test collectif (dessins Prudhommeau) ; en fin d'année scolaire, un examen comportant une épreuve individuelle de lecture, une épreuve de comptage (I à 100) et une dictée. Dans la :

classe A.	sur 34 élèves	il y a 9 échecs,
classe B.	" 20 élèves "	" " " 10 échecs,
classe C.	" 27 élèves "	" " " 19 échecs,
classe D.	" 39 élèves "	" " " 12 échecs,

soit pour ces 125 élèves : 40% d'échecs.

L'analyse des échecs sous les rubriques habituelles : intelligence, caractère, aptitudes spécifiques à la lecture, ne nous a guère permis d'aller au delà d'une explication très superficielle et souvent peu satisfaisante des faits. Il est toujours facile en cas d'échecs d'imputer celui-ci à une déficience ou à

un trouble : le problème est tout autre lorsque, au lieu de constater les échecs, on examine les réussites ; on est obligé d'admettre que l'enfant X, au Q.I. égal à celui de l'enfant Y, réussit alors que le second échoue, que tel jeune caractériel progresse correctement et que tel autre, malgré des troubles de l'organisation spatiale apprend à lire normalement. A la suite de nombreuses constatations de cet ordre, nous avons étudié d'une manière plus approfondie, non seulement les dossiers des enfants ayant échoué, mais, plus encore, ceux des enfants ayant progressé correctement. Nous nous sommes aperçus que très souvent la réussite ou l'échec était dû, non à un facteur favorable ou défavorable mais à une constellation de facteurs, mettant en évidence la part importante de responsabilité du milieu scolaire.

- Responsabilité du milieu scolaire.

Première nécessité : aller au delà d'une connaissance empirique de l'élève, c'est-à-dire connaître, au début de la scolarité de l'enfant, ses possibilités intellectuelles. Dans la présente recherche, l'examen psychologique de chaque élève a permis cette connaissance. Nous avons, à la suite de ces examens, naïvement conclu que tous les enfants ayant un Quotient Intellectuel supérieur à 90 avaient des chances de réussir. Or la valeur du Q.I. s'est montrée beaucoup moins importante que celle d'âge mental. En effet peut-on comparer, à quotient intellectuel égal, un enfant de 5 ans 9 mois à un enfant de 6 ans 9 mois ; de même un retard intellectuel de 3 mois ne sera-t-il pas plus important vis à vis de l'acquisition de la lecture, à 5 ans 10 mois qu'à 6 ans 6 mois. Les enfants qui ont l'âge légal au Cours Préparatoire étant ceux qui ont six ans entre le 1er janvier et le 31 décembre de l'année en cours, la diversité des âges chronologiques est donc très grande ; celle des âges mentaux l'est autant. L'enseignement collectif devra tenir compte de ces faits en favorisant, dans les Groupes Scolaires importants possédant plusieurs C.P., une meilleure répartition des élèves en groupes plus homogènes.

L'apprentissage de la lecture n'a pas été arbitrairement fixé à six ans : l'enfant, à cet âge, atteint une certaine maturation sur les plans perceptif, spatial, temporel et rythmique qui lui permet d'acquérir ce mécanisme. Là encore, le degré de maturation diffère d'un enfant à l'autre ;

à part quelques cas spectaculaires de dyslexie, il existe de nombreux cas légers où le retard de maturation est surtout sensible dans les premiers mois de la scolarité. Il est très difficile d'évaluer le degré de maturation de l'enfant car les instruments proposés pour ce diagnostic atteignent leur limite inférieure de validité à l'âge de 6-7 ans. Pourtant il serait souhaitable d'éviter à l'enfant légèrement retardé dans cette maturation le traumatisme de l'échec. Bien que quelquefois des compensations s'établissent spontanément, ainsi tel enfant compensera une légère infériorité intellectuelle par un degré de maturation supérieur, tel autre compensera des troubles caractériels par une intelligence supérieure et un degré de maturation suffisant... L'affirmation de nombreux inspecteurs, directeurs, instituteurs, qu'un élève peut apprendre à lire en trois mois ne nous semble pas exacte pour tous les élèves. Nous avons vu des enfants jeunes (âge réel : 5;9 - âge mental : 6;4) dont le Q.I. supérieur à 110 n'entraînait pas obligatoirement un degré de maturation supérieure et qui n'appartenaient pas, dans leur classe, au groupe des meilleurs élèves.

La connaissance psychologique permettra aux maîtres d'apporter à l'enseignement collectif les réajustements et les modifications qui donneront à chaque élève le maximum de chances de réussite par l'organisation de classes ou de divisions à l'intérieur des classes. Le rythme d'apprentissage de chaque groupe sera adapté aux possibilités de chacun ; on envisagera les réussites dans le temps. Certains élèves apprendront à lire en 3 mois, d'autres en 6 mois, d'autres en une année scolaire. Cette répartition des élèves évitera l'anxiété du Maître qui apparaît lorsque les résultats escomptés ne sont pas obtenus et qui compromet l'adaptation scolaire de l'enfant.

La méthode d'apprentissage de la lecture devient alors moins importante que la valeur professionnelle du Maître. L'expérience de la classe C, où malgré la méthode de lecture analytique à support gestuel et phonétique, on a enregistré 50% d'échecs, prouve que la méthode ne suffit pas à elle seule à préserver l'élève de l'échec. D'autre part, nous avons été témoin d'une expérience d'apprentissage de la lecture avec la méthode globale dans une classe où les élèves étaient soumis 1/4 d'heure par jour à des exercices d'éducation perceptive, rythmique et spatiale : aucun cas de dyslexie n'a été décelé. Nous affirmons que le maître qui pratique un contrôle fréquent des résultats obtenus, acquerra la maîtrise de l'enseignement qu'il donne ; il

en connaîtra les imperfections et y suppléera par des exercices complémentaires appropriés.

Nous ne passerons pas sous silence les conditions scolaires matérielles: l'effectif trop important de certaines classes (40-50 élèves et plus) est un facteur défavorable, en ce sens que le maître ne peut s'occuper convenablement de tous ; même si ce facteur est compensé en partie par une organisation plus rationnelle des classes et par la valeur professionnelle du maître, on ne peut demander à celui-ci un surmenage continu qui, dans le temps, ruinerait sa santé. Le local et le matériel sont des facteurs secondaires dont la valeur est trop souvent négligée par les Services Publics qui laissent au maître le soin de suppléer, par l'improvisation, à leur carence.

Responsabilité du milieu familial

En ce qui concerne le milieu familial, l'influence que la famille a exercée sur l'évolution du caractère de l'enfant de la naissance à 6 ans, reste un facteur essentiel de l'adaptation scolaire. Nous avons constaté l'importance, au début de la scolarité, des "bonnes habitudes" prises dans le milieu familial. La famille doit favoriser l'acquisition de ces qualités qui permettent la réussite scolaire : attention, persévérance, concentration, docilité, initiative... L'enfant trop gâté par ses parents aura souvent autant de mal à s'adapter à l'école que celui qui est trop "cuvé" : l'un ne comprendra pas que quelqu'un résiste à ses caprices, l'autre surmontera difficilement la timidité qu'il ressentira en face du "groupe".
↑ et l'anxiété.

Les conditions matérielles de vie de la famille sont surtout importantes parce que la promiscuité des adultes, la friction plus grande des caractères dans un espace restreint, l'insécurité des salaires empêchent les parents d'avoir une action éducative stable et persévérante. Là non plus, on ne peut demander l'impossible, c'est-à-dire une conduite exceptionnelle.

Les conditions morales de la vie de la famille : foyer désuni, naissance illégitime, divorce des parents, etc, sont autant d'entraves à un développement harmonieux de la personnalité de l'enfant. Ces facteurs ont été si souvent étudiés qu'il nous

semble inutile de nous étendre plus longuement ici sur leur importance.

Nous voudrions insister sur un point bien précis qui est : la répercussion de l'échec sur les ambitions des parents au sujet de leur enfant. Nous avons remarqué combien la suppression de l'échec, grâce à des conditions optima d'acquisition de la lecture, évite bien des conflits entre parents et enfants et facilite une vie familiale équilibrée.

L'éducation des parents sur la vie de l'école est souhaitable, car elle permet une plus juste compréhension des échecs scolaires de l'enfant mais il faudrait alors que l'école soit toujours consciente de ses responsabilités et ne donne pas elle-même, comme elle le fait malheureusement quelquefois, l'exemple de l'empirisme et de l'improvisation. Combien de fois n'avons-nous pas entendu le maître accuser la famille des échecs, et réciproquement la famille rendre le maître responsable des insuccès scolaires de l'enfant.

Bien des points restent encore à étudier, mais ceci n'est qu'une première prise de conscience des faits. Le problème est seulement posé ; contrairement à l'habitude, la cause des échecs n'est pas, surtout, recherchée dans l'enfant, mais dans le milieu et principalement dans le milieu scolaire. L'enfant est ce qu'il est ; à nous, psychologues et pédagogues, de lui apporter un milieu favorable qui lui permettra de progresser à son rythme et suivant ses possibilités. Ceci reste possible même dans un enseignement collectif.

C. CRANGUS
Psychologue scolaire
Groupe MANIN - PARIS (XIX^e)

INFORMATION

Le pourcentage élevé d'échecs en lecture à la fin de la première année d'école nous a conduit à rechercher un instrument de pronostic de réussite en lecture : ceci en vue d'aider les Maîtres à établir la progression scolaire qui convient au groupe d'en-

fants qu'ils instruisent, et afin de leur permettre de déceler, dès le début de l'année, les enfants qui auront besoin d'un peu plus de sollicitude pédagogique.

Le niveau mental ne suffisant pas à expliquer à lui seul l'échec en lecture, le besoin se fait sentir d'un instrument permettant d'évaluer le degré de maturité de l'enfant en face de l'apprentissage de la lecture. La plupart des tests qui sont employés dans la recherche de la dyslexie atteignent leur limite inférieure de validité à 6-7 ans et sont donc peu discriminatifs de 5 ans 9 mois à 6 ans 6 mois.

Les tests A.B.C. du Professeur Lorenço FILHO (Brésil), nous ont semblé valables pour vérifier la maturité nécessaire à l'apprentissage de la lecture. Avec l'accord de l'auteur, une première application a été faite qui confirme l'intérêt que nous portons à ces tests.

Les psychologues et les pédagogues qui désireraient contribuer à l'étalonnage des tests A.B.C. pour les pays de langue française peuvent s'adresser à C. Crangus, psychologue scolaire, Groupe scolaire Manin, 40ter, rue Manin, Paris 19ème.

Instrument & Méthodes

ESQUISSE D'UNE MÉTHODE D'INTERPRÉTATION DES DESSINS D'ARBRES

L'épreuve du dessin de l'arbre imaginée par le graphologue suisse KOCH, a un succès considérable. Parmi les objets familiers qui nous environnent l'arbre tient une place privilégiée : instinctivement nous l'aimons, nous recherchons sa présence. C'est un être vivant, mêlé à notre existence qu'il a rendue possible dans une large mesure. A côté du dessin de la maison, de la famille, du moi, le dessin de l'arbre trouve sa place parmi les choses qui nous tiennent le plus à cœur.

S'il est facile de faire dessiner un arbre ou de préférence trois arbres sur des feuilles séparées de même format, il est plus difficile d'interpréter les dessins et surtout de justifier son interprétation, de dire sur quels éléments positifs elle repose. On utilise les cadres de la graphologie, les genres de Crépieux - Jamin, les zones de Pulver sans se demander dans quelle mesure ils s'appliquent à cet objet nouveau, assez différent de l'écriture. Si l'on fait appel à la statistique les résultats sont décevants car la statistique a besoin de chiffres et tout dans le dessin est forme et qualité. On se fie à son flair, à son intuition, à son expérience de psychologue qui ne sont pas à dédaigner mais auxquels il manque d'être transmissibles et de pouvoir s'intégrer à une conception générale et positive de la psychologie.

Notre essai d'interprétation s'inspire de la psychologie de M. BURLOUD. Il est impossible d'exposer ici dans son ensemble cette doctrine originale et forte. Elle est si peu et si mal connue qu'on néglige habituellement d'en tenir compte. On en trouvera l'exposé dans les différents ouvrages de M. BURLOUD et dans son manuel de psychologie, paru chez Hachette en 1948 : "L'idée centrale, celle qui donne

la clef de tout l'ouvrage, est celle des abstrais réels. Les interprétations psychologiques sont exposées à un double danger : elles risquent de verser soit dans l'idéologie, soit, par peur de celle-ci, dans le matérialisme. L'idéologie explique les faits par des abstractions, et l'on pense assez communément que les idées et les tendances, séparées des représentations et des actions dans lesquelles se concrétisent ne sont justement que des abstractions, des "êtres de raison" n'existant que pour la conscience et par l'acte de pensée qui les pose. Selon nous les tendances et les idées, dans la mesure où celles-ci sont elles-mêmes des tendances, sont, en même temps que des abstraits (et non point des abstractions), des faits naturels, pourvus d'une certaine individualité, distincts à la fois de la matière dans laquelle ils s'inscrivent et de la pensée qui les y découvre. Toutes nos interprétations se réfèrent à des formes qui sont aussi des forces et qui n'ont même pas besoin, pour agir de s'intégrer à une conscience personnelle. La principale tâche du psychologue consiste à les dégager, à les isoler par une analyse ségrégative, puis à montrer comment elles se combinent et coopèrent dans les mécanismes mentaux". (Psych., introduction).

Nous essaierons, dans la mesure de nos forces, d'appliquer cette méthode à l'interprétation des arbres, d'abord en isolant à partir de leurs traces les différentes sortes de tendances qui se manifestent dans les dessins, puis en les interprétant en fonction les unes des autres de manière à rendre tout le dessin aussi intelligible que possible.

I - ANALYSE SÉGRÉGATIVE

Dessiner un arbre est en apparence un acte simple car sa complexité réelle échappe à la conscience. Il faudrait dissocier cette complexité suivant ses articulations naturelles, inventorier et classer les différentes sortes de tendances qui concourent à la production du dessin. Pour ce genre de recherches M. BURLOUD a déjà frayé les voies. D'après lui : "les tendances se répartissent en deux groupes : les unes déterminent directement la structure des actes et sont des schèmes, les autres leur confèrent leur signification ou leur sens et sont des thèmes ; à ce second groupe appartiennent les tendances affectives" (Psych. p. 27). Des tendances appartenant à chacun de ces groupes s'ins-

crivent dans le dessin de l'arbre conformément au principe de l'homogénéité des causes et des effets. Mais elles ne s'y inscrivent pas de la même manière et on peut les étudier séparément.

LES SCHEMES

Le schème est "une tendance à articulations multiples, un rapport composé, une forme qui s'inscrit progressivement dans une matière et qui, en s'y inscrivant, l'organise (Psych. p. 27) Dessiner un arbre implique la mise en oeuvre de plusieurs sortes de schèmes qui superposent leurs effets et que l'analyse peut dissocier. On peut distinguer l'action de schèmes moteurs, de schèmes imaginatifs et de schèmes plus évolués d'ordre esthétique ou intellectuel.

Les schèmes moteurs intéressent directement les gestes de la main, le savoir-faire manuel. Les patientes observations de M. PRUDHOMTEAU permettent de retracer l'histoire de la formation de ces schèmes moteurs depuis leurs premières manifestations chez l'enfant (cf. "Le Dessin de l'Enfant" de PRUDHOMTEAU). Il ressort de ses observations que les schèmes du dessin ont une autre origine que ceux de l'écriture et évoluent différemment. Ils ont leurs racines dans les schèmes perceptifs, dans les intérêts vitaux de l'enfant et naissent spontanément, alors que ceux de l'écriture sont acquis plus tard sous la pression de l'adulte par imitation de signes conventionnels. C'est d'ailleurs une raison pour ne pas appliquer tels quels à l'interprétation des dessins les cadres de la graphologie.

On peut dire sans exagérer qu'il y a une pensée de la main qui se matérialise dans les traits par l'intermédiaire des schèmes moteurs. On a souvent remarqué que le trait est déjà riche en lui-même de signification psychologique. Madame MINKOWSKA par exemple distingue le trait rationnel, horizontal et fin et le trait épileptique vertical et gros. L'auteur américain LOWENFLED dans "Creative and mental growth" pl 67 décrit plus de trente sortes de lignes, correspondant chacune à une disposition d'esprit particulière. Par exemple, la raideur ou la souplesse, l'hésitation ou la décision, la faiblesse ou la force sont en même temps que des caractères du trait, des "traits de caractère".

Si l'on se réfère à la fois au caractère formel et dynamique des tendances, on peut distinguer également dans les traits qui en sont les effets un aspect formel ou figuratif et un aspect dynamique. Du point de vue formel on peut distinguer, la direction du trait : horizontale, verticale ou oblique ; sa forme ; rectiligne ou courbe ; son aspect continu ou discontinu. Du point de vue dynamique il y a la pression du trait sur le papier, l'amplitude et la rapidité du geste, son degré de précision. Une pression un peu forte devient apparente au verso de la feuille. Elle trahit la force de la tendance, son impulsivité au moment où elle s'exerce. Des détails chargés d'affectivité peuvent se trouver ainsi involontairement soulignés. Les gestes amples font les grands arbres. L'aspect formel et dynamique du trait se combinent d'ailleurs de toutes les manières : un trait rectiligne n'a pas la même signification si la pression va en diminuant et qu'il s'achève en pointe ou si c'est l'inverse et que le trait est "massué". Ces caractéristiques du trait sont bien connues des graphologues et elles s'expliquent si on les rapproche des tendances qui les déterminent.

Dans le dessin de l'arbre les schèmes moteurs fonctionnent à l'appel et dans le cadre de schèmes qui s'exercent à un niveau supérieur, et d'abord sur le plan de l'imagination. "Nous avons un schème de l'arbre, qui est une méthode pour construire l'image d'un arbre quelconque en figurant successivement les racines, le tronc, les branches (BURLAUD, Psychologie P. 31). Ce schème n'est pas une image car celle-ci a déjà un caractère fermé, elle tend à devenir la représentation de tel ou tel arbre, un poirier, un sapin, un saule pleureur, un cèdre. Le schème au contraire a un caractère ouvert, inépuisable, toujours prêt à construire tous les arbres que l'on voudra, en excluant les images voisines qui ne conviennent pas, par exemple celle d'un poteau télégraphique qui n'est qu'un tronc mort sans racines et sans branches. Dans des expériences sur les dessins d'arbres faites au service d'Orientation Scolaire du BUIC, des sujets auxquels on a fait dessiner dans une même journée six arbres n'ont pas eu de peine à les faire spontanément tous différents grâce au caractère plurivalent du schème.

Une fois éveillé par la consigne, le schème de l'arbre tend de lui-même à s'incarner dans une matière, d'abord en se spécifiant en telle ou telle espèce d'arbre, puis en se concrétisant par des détails. Ce processus diffère d'ailleurs suivant les types d'intelligences et les intentions du sujet. Le dessin n'est parfois que la figuration encore très abs-

traite du schème. On trouve chez le tout jeune enfant des dessins schématiques. Ils correspondent sans doute à ce stade à des intérêts abstraits sur le plan de la perception, à l'élaboration des schèmes perceptifs. Plus tard ce type de dessin marque l'intérêt pour les idées et les rapports logiques. Le sujet s'estime satisfait lorsqu'il a figuré l'idée abstraite de l'arbre. Chez d'autres le schème est presque immédiatement recouvert par un riche contenu imaginaire. Les détails même superflus abondent, et l'on s'efforce de donner à l'arbre un caractère individuel. Il y a là deux orientations et deux méthodes d'intelligence dont on retrouve les effets en d'autres domaines.

Les schèmes imaginatifs se subordonnent à d'autres schèmes plus intellectualisés qui se manifestent par le sens esthétique, par le sentiment des proportions, par l'heureuse organisation des détails autour d'une idée d'ensemble et l'élimination des détails inutiles.

A tous les degrés les schèmes s'inscrivent directement dans le dessin qu'ils déterminent. Même lorsqu'ils superposent et confondent plus ou moins leurs effets, leurs traces restent visibles dans le tracé des lignes, dans la structure de l'arbre et dans son organisation.

LES THEMES

Nous arrivons au second groupe de tendances dont il reste à préciser les manifestations dans les dessins d'arbres. Voyons d'abord comment M. BURLOUD définit le thème par rapport au schème "Nous appellerons cette tendance, une tendance thématique, ou plus brièvement, un thème en donnant à ce dernier terme le même sens dynamique qu'au mot schème, en entendant par là un abstrait réel, un élément psychique distinct pourvu d'une certaine autonomie et d'une certaine individualité. Le thème n'est pas une méthode, une forme articulée dans le temps et figurant une opération, mais l'ensemble des rapports qui constituent la signification commune d'une catégorie d'objets. Il est tantôt une sorte de prénotion, tantôt, comme on le verra plus loin, un désir, un besoin, une inclination" (Psychologie p. 31). Essayons d'appliquer aux tendances thématiques du dessin de l'arbre la même analyse ségrégative que nous avons appliquée à l'étude des tendances schématiques. N'étant pas des méthodes, les thèmes ne peuvent se réaliser et apparaître dans le dessin que par l'intermédiaire des schèmes qui seuls laissent des traces directes. Si les thèmes apparaissent, c'est d'une ma-

nière indirecte, symbolique et en quelque sorte transparente, en donnant aux traces laissées par les schèmes tout leur sens et toute leur signification psychologique.

On peut distinguer en gros dans le dessin les effets de quatre sortes de thèmes : des thèmes de situation, des thèmes d'action, des thèmes de représentation et des thèmes de valorisation.

Les thèmes de situation enveloppent l'idée d'une situation ressentie et vécue. Ici la situation est symbolisée par la feuille de papier. Elle n'est pas la surface homogène et neutre que l'on pourrait croire. Elle est le champ offert à l'activité du sujet et ce champ est déjà virtuellement sillonné par toutes les directions que peut prendre cette activité. Par là elle se trouve divisée en zones d'affectivité distinctes que les graphologues ont explorées. Envisagée d'une manière globale en fonction de ses limites, la même feuille est ressentie différemment par des sujets différents. On peut s'y sentir plus ou moins à l'aise suivant son besoin plus ou moins grand d'expansion. De même que pour Napoléon l'Europe était une "taupinière" de même pour certains la feuille est ressentie comme trop petite et parfois le dessin reste inachevé parce qu'ils ont vu trop grand et dépassé le cadre. Pour d'autres la feuille sera ressentie comme trop grande et le dessin sera perdu dans son immensité à moins que, par un besoin de sécurité, ils le rapprochent du bord et lui fassent un cadre artificiel dans un coin de la feuille. D'autres encore sauront s'adapter avec bonheur au cadre extérieur et valoriseront le centre de la feuille en la remplissant tout entière sans se heurter aux limites. Ces thèmes spontanés d'ajustement aux champs d'actions se retrouvent en beaucoup de circonstances de la vie du sujet, parce que ce sont des thèmes facilement transposables d'une situation dans une autre et qui résument les réactions habituelles des individus.

Lorsque la feuille comporte un entête imprimé, pour le nom et la date, c'est une zone distincte, socialisée, et ressentie comme telle par les sujets, soit qu'ils pénètrent par maladresse ou par insubordination, soit qu'ils la respectent comme une limitation ou une brimade, soit qu'ils s'harmonisent avec elle. Quoiqu'il en soit, les thèmes de la situation se manifestent par la mise en page à laquelle ils donnent sa signification.

Les thèmes de l'action s'activent dans le dessin par l'intermédiaire des schèmes moteurs et confèrent

aux traits leur signification si nuancée et si précise. Ce sont eux qui impriment aux gestes la forme du trait, sa force et son orientation. Ils orientent le trait vers soi ou vers autrui, vers le passé ou vers l'avenir, en créant dans la feuille des zones de signification très différente : vers le haut les gestes qui éloignent de soi, vers le bas les gestes qui reviennent à soi, vers la droite la progression naturelle vers l'avenir, vers la gauche le retour au passé. Le trait porte aussi parfois la marque d'une rigidité intransigeante ou d'une souplesse conciliante avec toutes les nuances entre les deux. La multiplicité des buts et leur incohérence apparaît dans la multiplicité des directions divergentes, la manière dont on marche à ses fins, par la continuité ou la discontinuité du trait. Le trait symbolise de toutes manières avec les formes spontanées d'activité du sujet.

L'émotivité est plus apparente dans les qualités dynamiques du trait, dans la pression qui traduit un besoin d'adhérence à l'objet, ou la nervosité, ou l'impulsivité. L'amplitude témoigne des sentiments de confiance ou de joie qui l'augmentent, de tristesse ou d'inhibition ou de crainte qui la diminuent. Enfin les retouches mesurent la marge qui existe entre ce que l'on voudrait faire, et ce que l'on fait effectivement sans y parvenir, le degré de satisfaction de soi-même.

Le trait prend toute sa signification en fonction du contexte. Par exemple l'agressivité apparente dans les pointes peut être dirigée contre autrui ou contre soi, ou ne pas s'extérioriser et s'enfermer dans un cercle. Toutes ces indications sont très incomplètes, et ne sont données qu'à titre d'exemples. Elles montrent que les bases mêmes du caractère, l'activité, l'émotivité, se traduisent symboliquement dans les traits sous l'influence des thèmes de l'action.

Les thèmes de la représentation s'expriment à travers les schèmes imaginatifs sous forme de symboles. D'après le vocabulaire de la philosophie de LALANDE un symbole est : "Ce qui représente autre chose en vertu d'une correspondance analogique". Les symboles ici ne sont rien de mystérieux. Ils sont suscités spontanément par les thèmes en vertu d'une correspondance analogique : les thèmes retrouvent en eux sous une forme plus ou moins transparente les objets naturels vers lesquels ils tendent.

Les thèmes de la représentation sont des tendances affectives, pourvues d'une énergie particulière, qui sont des besoins, des désirs, des inclinations, des

sentiments. Ils inspirent le choix des détails, mais aussi le choix des arbres et des décors dans lesquels on les situe parfois.

Par exemple le besoin d'expansion est symbolisé par la grandeur de l'arbre qui reste parfois inachevé faute de place. Le besoin de s'ouvrir aux influences du dehors par un arbre ouvert où l'air circule. Le besoin de se renfermer en soi-même par un arbre fermé plus ou moins hermétique. Le besoin de protection par un arbre plus petit à côté d'un grand. Le besoin de commandement ou d'opposition par les détails anguleux, ou le choix du sapin. Le besoin de stabilité par l'arbre droit aux larges assises. Le besoin de sécurité par un tronc encerclé à la base.

Les désirs trouvent aussi leurs symboles. Par exemple, les désirs sexuels par le choix d'arbres fuselés, par l'insertion du tronc dans le feuillage, par des détails évocateurs dont la charge émotive est rendue sensible par la pression subitement accrue du trait. Le désir des longs voyages est symbolisé par le choix d'arbres exotiques. Les inclinations se donnent d'autres symboles : l'inclination vers le passé ou vers la mère par un arbre qui s'incline à gauche, l'inclination vers le futur ou vers le père par un arbre qui s'incline à droite. Les inclinations familiales par la présence d'un nid.

Les sentiments ont aussi leurs moyens d'expression : le sentiment d'une dépendance étroite à l'égard du milieu familial par un arbre en pot ou en caisse ; le découragement par le saule pleureur ou les branches qui tombent ; la mélancolie par la chute des feuilles ; l'anxiété par les ombres et le noircissement exagéré du tronc et des branches ; les coups reçus, les "traumas" par ^{des} blessures sur le tronc ou des branches brisées ; les déceptions par des branches et parfois le tronc coupé. On voit qu'il y a toujours une correspondance naturelle, une analogie foncière entre le symbole concret et sa signification psychologique et c'est ce qui permet d'inférer l'une de l'autre.

Nous arrivons maintenant aux thèmes de valorisation qui confèrent à l'arbre tout entier sa physionomie propre, son individualité, on serait presque tenté de dire son âme et son genre de vie. Il y a des arbres infantiles ou laids ou hostiles qui marquent chez leurs auteurs l'insuffisance de certains thèmes de valorisation.

Ces thèmes apparaissent d'abord dans l'importance relative accordée dans le dessin aux différentes parties de l'arbre. Celles-ci ont une signification symbolique bien connue : les racines qui plongent dans l'obscurité du sol pour y puiser la nourriture symbolisent la vie inconsciente des tentances. Le tronc avec son rôle utilitaire de conduit de la sève et de support des branches symbolise le sens pratique, l'attention à la vie, au présent. Les branches et le feuillage symbolisent la vie supérieure et consciente, les fleurs le goût des ornements et des apparences, les fruits celui des réalisations concrètes. La prépondérance de l'une ou l'autre zone indique une prépondérance analogue dans le psychisme. Chez les enfants qui vivent surtout dans le présent, c'est le tronc qui prédomine. Chez ceux que leurs instincts travaillent, les racines apparaîtront. Enfin, les tendances les plus évoluées, intellectuelles, esthétiques ou morales apparaîtront dans le développement important et harmonieux de la partie supérieure de l'arbre.

La manière dont ces différentes parties s'intègrent les unes aux autres a aussi son importance. C'est le signe d'une bonne ou d'une mauvaise intégration des tendances chez le sujet. Par exemple les branches peuvent être simplement juxtaposées au tronc ou bien s'insérer intimement dans sa substance. L'arbre forme alors un tout organique unifié et hiérarchisé, comme la personne d'où il émane.

Parmi les thèmes de valorisation il faut faire une place aux dispositions artistiques, à la beauté des arbres et même aussi aux dispositions morales. Il y a une censure inconsciente qui élimine plus ou moins facilement les détails intempestifs ou scabreux. Il y a aussi une sorte d'inspiration morale. Corot, le grand peintre des arbres, bien connu de ses amis pour sa bienfaisante générosité, disait que cette générosité était intéressée : elle l'inspirait et lui faisait trouver "ses petites branchettes". Il pensait aussi que ses paysages avaient une valeur moralisatrice à tel point qu'il aurait voulu que ses peintures soient exposées à l'intérieur des prisons. Quoiqu'il en soit, avec les thèmes de la valorisation s'achève notre analyse ségrégative qui avait pour but d'isoler et de classer toutes les tendances qui concourent au dessin de l'arbre et peuvent y manifester leur présence.

Ici un nouveau problème se pose. Qu'arrive-t-il

lorsqu'au lieu d'un arbre, on en fait dessiner plusieurs, trois par exemple ? chaque arbre ne prend-il pas une signification particulière qu'il doit à son rang dans la série ?

Melle STORA pense que le premier arbre exprime l'attitude du sujet dans un milieu extérieur à la famille, le second cette attitude dans la famille, et le troisième arbre serait la synthèse des deux premiers. Nous avons cru pour notre part que les trois arbres représentaient respectivement les dispositions à l'égard de la vie passée, présente et future. D'autres hypothèses sont encore possibles. Elles renferment sans doute une part de vérité mais elles sont malheureusement invérifiables. Comment instituer une expérience cruciale qui permettrait de choisir entre elles ? leur défaut commun est de comparer un dessin avec quelque chose qui lui est extérieur et hétérogène et qui de plus n'a pas de contours bien définis. Les arbres se montrent alors d'une complaisance un peu inquiétante car on manque des critères précis de comparaison. Ces hypothèses soulèvent plus de problèmes qu'elles ne servent à en résoudre.

Ce qui est tout à fait normal c'est de comparer les arbres entre eux et dans leur ordre. Si différents qu'ils puissent paraître, tous les arbres du même dessinateur se ressemblent par une sorte d'air de famille, de parenté. On retrouve en chacun d'eux dans un contenu différent et avec une organisation nouvelle des tendances qui sont les mêmes. Les tendances en effet sont plurivalentes ; elles ne sont pas prisonnières de leurs réalisations successives et ont toujours assez d'élan pour innover dans une certaine mesure. C'est par exemple le même schème de l'arbre qui sert dans tous les cas. Il est donc possible de suivre une même tendance, isolée par l'analyse ségrégative, dans ses reproductions successives et de voir dans quel sens elle évolue, si elle perd ou si elle gagne en efficacité et en vitalité. Dans l'expérience déjà citée où les sujets avaient à dessiner six arbres, on constate que les tendances de contrôle, ce que l'on pourrait appeler, la censure, perdent chez la plupart de leur efficacité au profit des tendances affectives refoulées. Ce phénomène apparaît déjà souvent dans la série des trois arbres mais ce n'est pas toujours le cas. Le sens évolutif des tendances, décelé par la comparaison des arbres permet d'apprécier leur degré de vitalité, leur évolution probable.

II - ANALYSE RECONSTRUCTIVE

L'analyse reconstructive ressemble à une explication de texte où les détails se comprennent en fonction de l'idée directrice qu'ils contribuent à préciser. Elle ressemble aussi au raisonnement par convergences d'indices à l'aide duquel un détective reconstruit les circonstances d'un crime et la psychologie du coupable. "L'inférence causale reconstructive, en partant du donné et en s'éloignant le moins possible du donné, découvre l'intelligible. En cela consiste sa double garantie ; c'est au fond celle de toute induction" (Burloud, le Caractère, p. 154).

Il s'agit de recueillir les indices qui convergent, qui se renforcent mutuellement, qui vont dans le sens d'une disposition stable de caractère et ceux qui divergent, qui trahissent des contradictions internes et des conflits de tendances.

La reconstruction se fait sur trois plans :

1°) le plan intellectuel avec les valeurs spirituelles, logiques, esthétiques, morales, qui peuvent s'y manifester.

2°) le plan imaginatif avec l'orientation des intérêts qui s'y inscrivent : orientation vers l'abstrait ou vers le concret, vers le schème de l'arbre, ou vers les contenus concrets qui le recouvrent : intérêts affectifs de toutes sortes, besoins, désirs, inclinations.

3°) le plan du corps avec son émotivité et son activité constitutionnelles, ses schèmes moteurs, et les thèmes d'action qui les inspirent.

Ces plans sont hiérarchisés : chacun d'eux sert de base et de condition au suivant, le corps à l'imagination et celle-ci à l'intelligence. Comme il arrive souvent en psychologie, l'inférieur ne se comprend bien qu'en fonction du supérieur : on suivra dans l'analyse reconstructive l'ordre inverse de l'analyse ségrégative : l'arbre tout entier ne se comprend bien qu'en fonction des valeurs spirituelles qui lui donnent sa physionomie dans le cadre extérieur qui lui est fourni par la feuille de papier.

Essayons d'illustrer cette méthode par un exemple. Voici les trois arbres d'un garçon de 14 ans 11 mois, élève de 2ème M. dans un lycée...

Le premier arbre frappe par ses discordances internes.

Si l'on se place au point de vue des thèmes de valorisation, cette discordance apparaît nettement : l'arbre n'est pas dépourvu de valeur esthétique, il tend vers l'élégance de la silhouette, l'harmonie de l'ensemble par un juste sentiment des proportions. Mais la réalisation reste bien inférieure aux thèmes esthétiques qui apparaissent pourtant en elle.

Il en est de même des thèmes logiques; l'arbre tend vers la cohérence, vers une bonne organisation par l'intégration de tous les éléments entre eux : mais il n'y arrive que très imparfaitement et très inégalement.

Les thèmes de valorisation morale se révèlent encore plus défectueux : l'arbre pénètre par insubordination ou maladresse dans la zone réservée aux renseignements écrits : il présente un aspect déplaisant de malpropreté par l'étalage maladroit des ombres avec le doigt. Enfin la censure se révèle tout à fait inefficace. Et pourtant c'est la zone supérieure, celle des aspirations conscientes, de l'idéal, qui est prépondérante dans le dessin.

Au point de vue des thèmes de représentation on retrouvera des discordances significatives : l'arbre est ouvert, assez expansif, chargé de fruits qui annoncent un besoin de productivité mais il est dénudé et sans feuillage. C'est un arbre plutôt abstrait que concret, plus proche du schème que de l'individualité concrète. Mais on découvre aussi dans l'arbre des symboles sexuels dont le caractère obsédant est rendu manifeste par leur répétition, par la pression subitement exagérée des traits sur l'un d'eux, par la désorganisation du dessin qu'ils entraînent à leur voisinage, par l'estompage du tronc qui trahit l'anxiété.

Au niveau des schèmes moteurs et des thèmes d'action on trouve les mêmes discordances fondamentales. A côté de quelques traits d'une assez belle venue, il y en a beaucoup d'autres tordus impuissants, involontaires même qui trahissent un grand désarroi sur le plan moteur. Les pointes, quand il y en a, sont dirigées vers le sujet et d'une manière un peu obsessionnelle et mécanique, les traits tournés vers autrui se terminent en ronds.

Peu d'émotivité sauf en liaison avec les thèmes obsessionnels.

Déjà se dessine un portrait de l'auteur du dessin : il est doué au point de vue intellectuel, apte à comprendre les idées abstraites, à sentir le beau. Il a le désir de s'ouvrir aux influences extérieures, d'être utile, de tenir sa place, mais tout cela est compromis par la faiblesse morale, la méconnaissance de la règle, le défaut de maîtrise de soi à la faveur desquels se développent les thèmes affectifs obsessionnels qui créent l'anxiété. D'une amabilité factice, il se ronge lui-même.

Le 2ème arbre marque un progrès dans la mise en page, dans l'adaptation au monde extérieur, mais l'adaptation à son propre monde intérieur s'aggrave d'autant plus. Derrière un trait léger et arrondi il se renferme dans ses propres contradictions et ses problèmes avec au centre le thème sexuel qui apparaît en relief au dos de la feuille, tellement la pression du trait a été forte. L'anxiété, la nervosité, sont plus fortes avec un besoin beaucoup plus marqué d'une stabilité à la base du tronc et l'apparition en estompage d'une racine.

Le 3ème arbre reproduit d'une manière obsessionnelle les mêmes thèmes que le second mais en les aggravant et en les augmentant. L'arbre est comprimé par la règle extérieure à laquelle il se plie. Avec l'estompage l'anxiété domine et tend à effacer tout le reste. Le tronc tout tordu est incliné à gauche, plie sous le poids qui l'accable. Il y a une recherche désespérée de l'équilibre à la base qui apparaît dans la surcharge des traits.

La situation devient grave.

L'analyse des arbres fournit d'ailleurs les éléments d'une psychothérapie efficace qui prendrait point d'appui sur les tendances du sujet. Se fondant sur le besoin de stabilité qui apparaît à la base du tronc, on pourrait lui montrer qu'il trouvera cette stabilité par l'acceptation loyale et le respect de la règle en général à commencer par les règles de l'orthographe qu'il enfreint si facilement. Il faudrait ensuite éveiller son ambition intellectuelle en lui montrant par ses résultats encourageants dans les tests ce qu'il est capable de faire. On peut aussi l'éclairer sur ses difficultés intérieures. Peut-être pourrait-il trouver dans l'art un dérivatif à ses thèmes obsessionnels. Enfin sur le plan moteur

il devrait être examiné par un docteur pour voir s'il n'y a pas de troubles organiques profonds. Au bout d'un certain temps, il faudrait de nouveau faire dessiner les arbres pour apprécier les progrès.

D'ailleurs, les arbres ne se suffisent pas à eux-mêmes. Ils ne se comprennent bien que par rapport à l'ensemble du dossier psychologique qu'ils contribuent à éclairer. Ce qui vérifie l'exactitude d'une interprétation c'est son accord avec tous les autres tests, avec ce que l'on peut observer du comportement du sujet, avec ce que l'on peut apprendre de ses résultats scolaires, de son milieu familial; des circonstances dans lesquelles il vit et de son histoire. Si précieuses que soient les indications tirées de l'interprétation des arbres, elles ne prennent tout leur sens que dans un contexte plus large.

La méthode d'interprétation des arbres que nous avons essayé d'esquisser est au fond celle que tout psychologue applique d'instinct et avec plus ou moins de pénétration et de bonheur. Nous avons seulement cherché à l'explicitier et à la préciser en l'intégrant à une conception générale et positive de la psychologie. Par l'analyse ségrégative nous avons essayé de dégager des cadres réels et non artificiels, correspondant aux articulations naturelles des tendances, susceptibles de guider les observations, de les classer et de s'enrichir indéfiniment d'observations nouvelles. Ces cadres correspondent en gros à l'observation des traits, des représentations graphiques et de la mise en valeur mais avec le souci constant d'en dégager les thèmes, c'est-à-dire les significations psychologiques des tendances qui se sont inscrites d'une manière ou d'une autre dans le dessin.

L'analyse reconstructive consiste à confronter les résultats partiels ainsi obtenus et à reconstruire l'ensemble sur une base intelligible, autour d'un thème dominant. "On a expliqué les actes et le caractère d'un individu quand on en a découvert le thématisme essentiel". (BURLOUD, Psych. p. 481).

Asnières, Novembre 1953

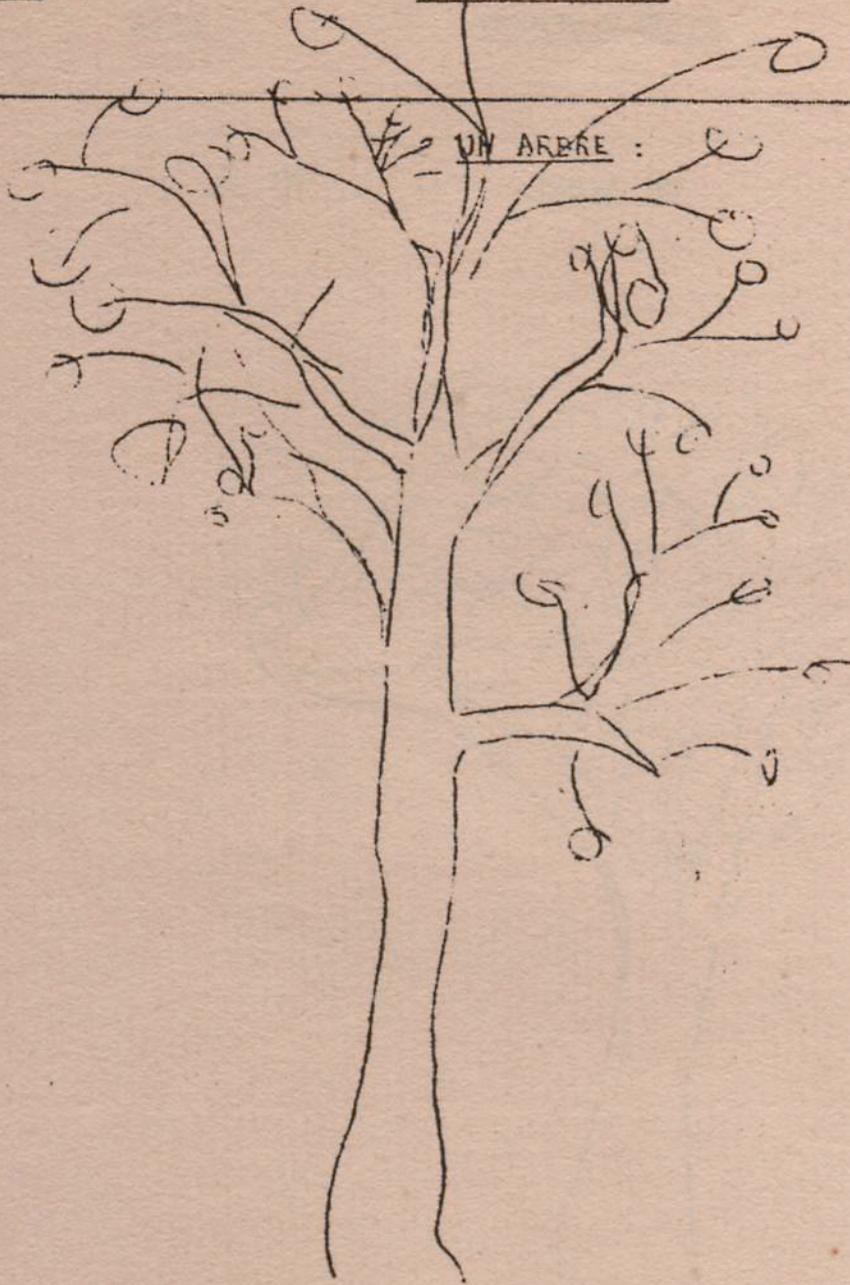
P. GUITON.

SERVICE D'ORIENTATION SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE DU E. U. S.

NOM :ETABLISSEMENTDATE

UN ARBRE :

N° 1

Note

Le procédé de reproduction des arbres ne nous a pas permis d'indiquer l'estompage ni toutes les particularités significatives du trait. Les originaux sont à la disposition des personnes qui désireraient les voir.

SERVICE D'ORIENTATION SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE DU B.U.S.

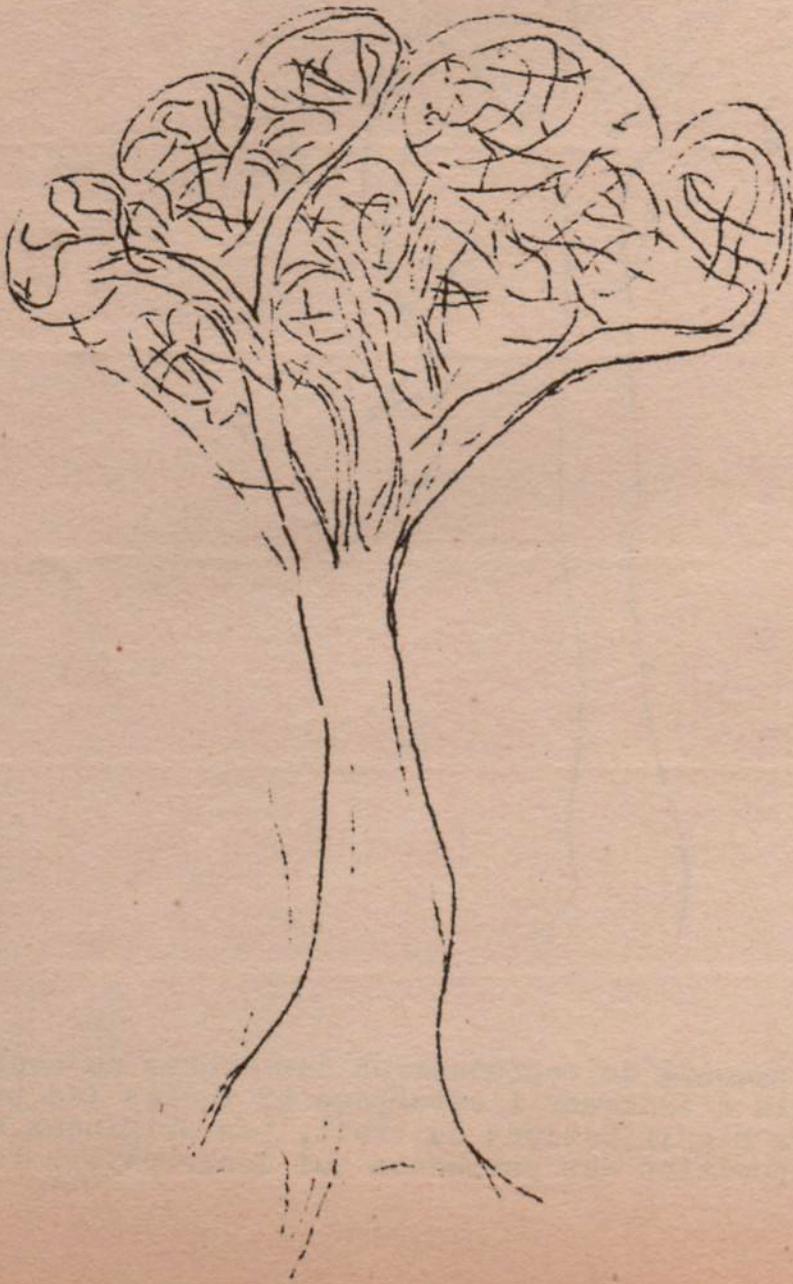
NOM :

ETABLISSEMENT

DATE

UN ARBRE :

N° 2

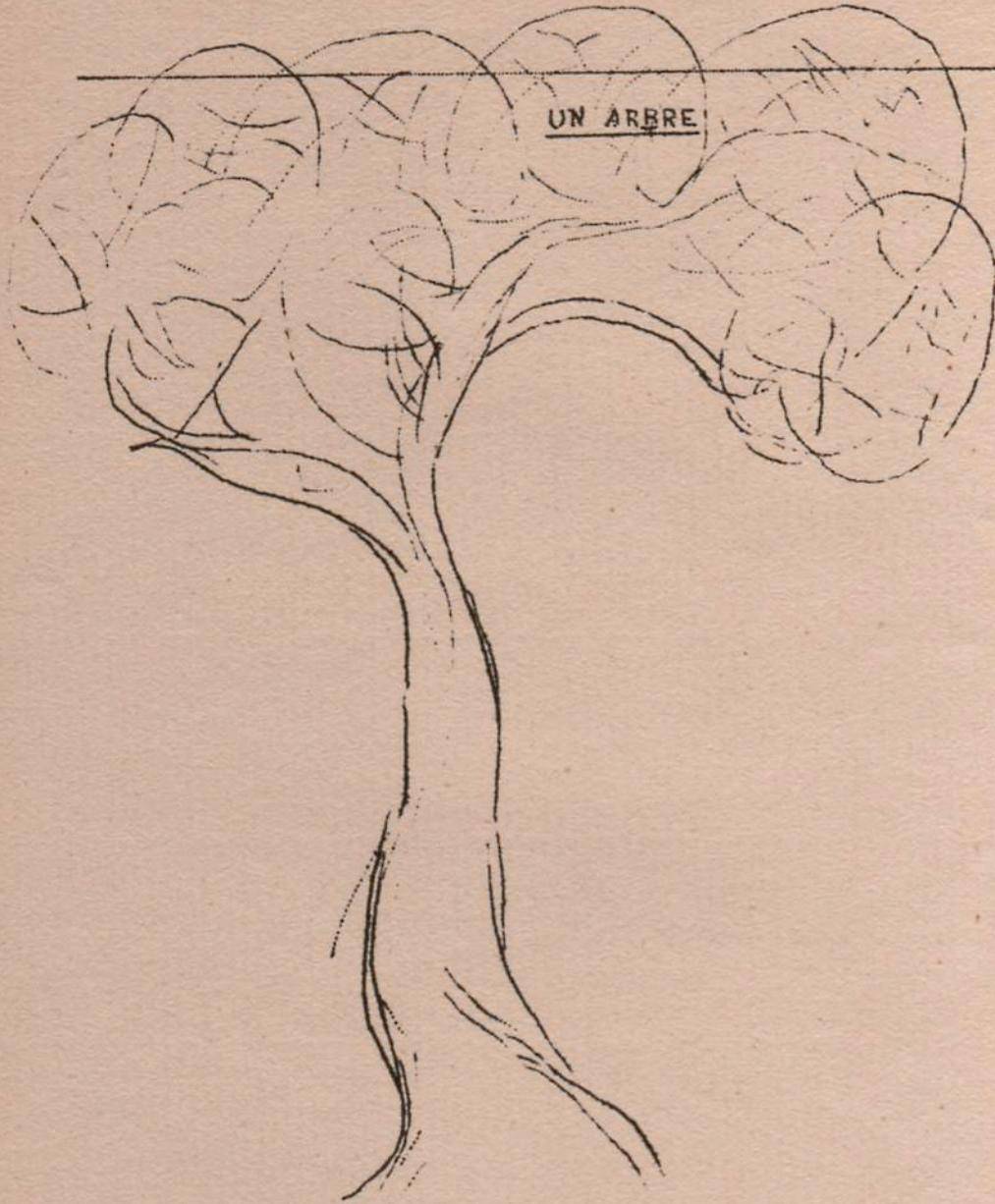


SERVICE D'ORIENTATION SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE DU B.U.S.

NOM :

ETABLISSEMENT

DATE



UN ARBRE

N°3

L'ATALONNAGE DU TEST DES LABYRINTHES DE PORTEUS
(Echelle de Grace ARTHUR)

L'étalonnage du test des labyrinthes de PORTEUS est donné par Grace ARTHUR dans "A Point Scale of Performance Tests" - Volume I, p. 48

On doit se rappeler que les groupes d'âges - (5 ans, 6 ans, 7 ans, etc...) - donnés par Grace ARTHUR dans son étalonnage, correspondent en fait à des âges moyens de 5 ans 1/2, 6 ans 1/2, 7 ans 1/2 etc.. (Cf: loc.cit. volume II. p. 12). Il faut donc lire ainsi l'étalonnage donné par l'auteur

Age Chronologique	Score	Age Chronologique	Score
moins de 5 ans 1/2	4		11 1/2
	4 1/2	10;6	12
	5		
	5 1/2		
			12 1/2
5;6	6	11;6	13
	6 1/2		
			13
6;6	7	12;6	13 1/2
	7 1/2		
			13 1/2
7;6	8	13;6	14
	8 1/2		
			14
8;6	9		14 1/2
	10	14;6	15
			15 1/2
	10 1/2		16
9;6			16 1/2
	11		17
			17 1/2
			18