

VISION 31

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS EN ARTS PLASTIQUES

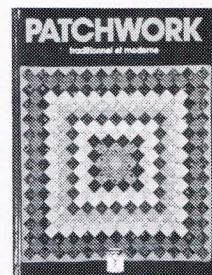
S'il est admis que tous les enfants du monde dessinent de la même manière et avec les mêmes artifices graphiques aux mêmes âges, il est maintenant reconnu par plusieurs chercheurs que l'expression graphique enfantine peut aussi être chargée au plan formel, de caractères

La recherche

SÉRIE "SAVOIR CRÉER" 32 titres

DÉCOUVERTE ET PRATIQUE DES TECHNIQUES ARTISANALES

Simple tissages,	120 p.	\$12.50	Abat-jour, technique et fabrication,	144 p.	\$20.35
Fleurs en éléments naturels,	96 p.	\$11.35	Panneaux en clous et fils,	168 p.	\$24.15
Le tissage au doigt,	96 p.	\$10.20	Abat-jour tissés,	112 p.	\$20.35
Fantaisies en clous et fils,	144 p.	\$14.25	Peinture paysanne pour tous,	96 p.	\$17.15
Initiation à la poterie au tour,	120 p.	\$13.10	Poterie au tour,	96 p.	\$17.15
Pratique de la peinture sur soie,	144 p.	\$16.00	Bateaux et luminaires en fils tendus,	144 p.	\$20.35
Peinture sur soie/2	169 p.	\$17.15	Patchwork traditionnel et moderne,	144 p.	\$19.20
Broché / 17,6 x 19			Cartonné / 20 x 25,5		



SÉRIE "101" Plus de 50 titres parus

PRÉSENTATION D'UN MATÉRIAU AVEC SUGGESTIONS DE RÉALISATIONS

101 - Joies de l'émail	164 - La pâte à bois
134 - Peintures et impressions sur tissus	165 - Fleurs en collants
144 - Lumière et couleurs	167 - Le bois découpé
153 - Feutre facile	168** - Déguisements improvisés
154 - Avec du carton ondulé	169** - Avec de la laine
157 - Initiation à la pyrogravure	170** - Marionnettes insolites
163 - Initiation aux photogrammes	171** - Travaux en papier

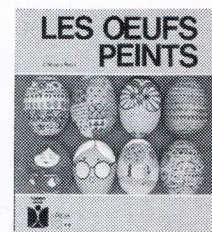
Jusqu'au no. 167: BROCHE/96 pages/13 x 18 \$6.95
À partir du no. 168: BROCHE/96 pages/15x18 \$7.95



SÉRIE "112" 38 titres

TRAVAUX MANUELS SIMPLES ET AMUSANTS À RÉALISER AVEC DES MATÉRIAUX D'EMPLOI FACILE

1 - La ficelle tressée	21** - Les oeufs peints
3 - Bouchons dociles	24** - Avec fleurs et feuilles séchées
7 - Coques et graines	27** - Objets en coquillages
10 - Un zoo à ma façon	28** - Petits tableaux en clous et fils
14 - Tout en feutrine	32** - Images en papier peint
16 - Tableaux de feuilles	38** - Tout en laine
18 - Petits tissages	39** - La corde armée
Jusqu'au no. 18; Broché/17x21,5/32 pages \$5.80	40** - Les oeufs déguisés
À partir du no. 19; Broché/15x16,5/60 pages \$6.70	41** - Avec des fils à scoubidou



GRANGER - GAMMA

CRÉATIONS MANUELLES ÉDUCATIVES

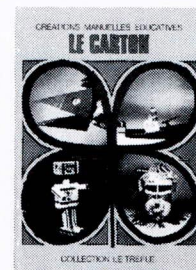
COLLECTION "LE TRÈFLE"

PLUS DE 100 RÉALISATIONS GROUPEES PAR ÂGE, SUR UN RYTHME DE DIFFICULTÉS PROGRESSIVES

1 - La papier	6 - Laine, fil et aiguilles
2 - Le carton	7 - Cuir, teintures, papier maché
3 - Toile, corde, raphia	8 - Objets hors d'usage
4 - Bois, liège, fil de fer	9 - Objets métalliques
5 - Dessin, mosaïque, gravure, modelage	10 - Objets de la nature

Cartonné / 21 x 30 \$ 11.95

DISPONIBLES CHEZ TOUS LES LIBRAIRES



Granger

**DISTRIBUTION
EXCLUSIVE**

210, boul. Crémazie ouest,
Montréal, Québec, H2P 2S4
Tél.: (514) 389-3561

Équipe de réalisation

Rédaction

Mireille Doré

924, Sir Adolphe-Routhier
Québec, G1S 3P5
418-683-4003

Édition

Suzanne Lemerise

792B Rue Champegneur
Montréal H2V 3P8
514-227-2788

Publicité

Micheline Desmarteaux

6517 Molson
Montréal, H1Y 3C4
514-722-3784

Suzanne Lemerise

792 B Rue Champagneur
Montréal, H2V 3P8
514-227-2788

Corrections et maquette

Monique Brière

C.P. 997
St-Sauveur-des-Monts, J0R 1R0
514-227-2788

Vision est le journal de l'Association québécoise des Éducateurs spécialisés en Arts plastiques.

Conseil d'administration de l'AQESAP

Alice Boucher, présidente
Danielle Perras, vice-présidente
Mariette Parent, secrétaire
Luc Paquette, trésorier

Directeurs

Paul Lajoie,
Suzanne Lemerise
Jacques Viens.

AQESAP

C.P. 63, Duvernay
Lava, H2E 4P4

Les textes publiés n'engagent pas la revue;
les auteurs en assument la pleine et entière responsabilité.

Tous les articles publiés dans **Vision** sont indexés dans **Radar**.

Composition, montage, imprimerie:

Multi-média,
9216 Boivin, LaSalle, P.Q. H8R 2E7

Dépôt légal:

Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
(D-735-196).

Numéro international normalisé des publications en série ISSN 0382-0424.

Couverture:

texte tiré de l'article d'Albert Wallot, p. 14.

Sommaire

Éditorial: Mot de la présidente, par Alice Boucher.....	5
Une thèse, ça sert à quoi? Ça sert à se souvenir de son rêve, par Astrid Lagounaris.....	6
En tout état de cause: ce qu'implique rendre sensible le souvenir d'un rêve: celui de la générative création, par Agathe Martin.....	8
Les premières expériences esthétiques de deux enfants, par Michelle Pelletier	10
Évolution graphique et dessins d'enfants: une piste de recherche, par Jacques Albert Wallot	14
L'oeuvre d'art, un point de départ, par Monique Brière.....	17
Pour une introduction à la problématique de l'éducation artistique, par André Théberge	21
Champ artistique et système d'éducation par Suzanne Lemerise	28
Compte-rendu du colloque Télématicque Éducation, par Jacques Viens.....	34



GRUMBACHER
QUALITE
ET PRIX...
C'EST DANS
LA POCHE!!

GRUMBACHER

GRUMBACHER

723 King St. W.,
Toronto, Ontario M5V 1N2

Éditorial

Mot de la présidente

Occasionnellement, VISION a publié des projets de recherche pédagogique en arts plastiques. Nos lecteurs avaient semblé intéressés. Cette fois c'est le numéro au complet que nous consacrons à la recherche. Nous croyons souligner ainsi l'importance que nous accordons à cette démarche.

Il est encourageant de constater que dans notre milieu, il y a maintenant un nombre important d'éducateurs qui se penchent sur l'enseignement de la matière pour l'étudier et l'analyser. Que ce soit au niveau plus théorique de l'évolution de l'image de l'enfant ou encore au plan pratique des moyens utilisés pour y arriver, cette recherche est essentielle.

Il est aussi nécessaire que le fruit de cette recherche soit publié ou fasse l'objet de communications lors de congrès et de colloques. C'est de cette façon uniquement qu'elle peut rejoindre les enseignants et leurs permettre d'évoluer.

La recherche est par définition un travail scientifique, c'est-à-dire fait avec rigueur et objectivité. Que plusieurs d'entre nous y consacrent une grande partie de leur énergie, me porte à croire que l'enseignement des arts plastiques atteint dans notre belle province une maturité certaine. Cela prouve d'autre part que les artistes ne sont pas tous des rêveurs incapables de

l'objectivité et de la rigueur nécessaire aux études universitaires.

La recherche est essentielle à la fois au chercheur, à la matière et aux professionnels de l'enseignement des arts plastiques. Elle est essentielle au progrès, à l'évolution et à l'avancement de la matière. Dans la mesure où nous pourrions mieux définir auprès du public et des autorités le rôle formateur de nos enseignements pour la personne humaine et spécialement pour les enfants. Dans la mesure aussi, où nous saurons formuler nos objectifs en employant un langage technique commun aux autres matières il nous sera permis de dire ce qui fait notre spécificité et notre originalité. Il nous sera alors, possible de convaincre.

La recherche en arts plastiques ne peut que s'enrichir des découvertes et de l'évolution des autres sciences humaines et même de la technologie, c'est pourquoi elle est profitable au chercheur. Les études, la réflexion, les démarches personnelles, le contact avec d'autres personnes qui partagent ses préoccupations, rendent le chercheur perméable aux idées nouvelles. Son application à confronter ses principes individuels à la réalité et au contenu des images, l'amène à dégager des interprétations nouvelles de la vérité fondamentale.

Il est essentiel aussi que certains

d'entre nous emploient leur énergie à l'avancement de la matière. La répétition n'engendre que la monotonie et la routine. Il faut périodiquement remettre en question, nos programmes, nos théories et nos méthodes d'enseignement pour pouvoir vraiment les intégrer et qu'elles reflètent notre vrai visage, notre réalité québécoise. Nous nous sommes alignés pendant suffisamment d'années sur les expériences étrangères tant européennes, qu'américaines, il est temps que nous fassions confiance à nos chercheurs. Leur travail doit nous stimuler dans nos propres démarches d'enseignants.

L'entrée en vigueur des nouveaux programmes devrait être l'occasion de favoriser l'émergence de ces idées nouvelles. L'étude et l'application que, nous les enseignants, aurons à en faire, sera l'occasion de ressourcement, le moment exceptionnel de faire preuve de dynamisme plutôt que de refus. La conception de ces nouveaux programmes d'arts plastiques s'est faite à partir de nombreuses consultations de nos spécialistes et de nos chercheurs, à nous d'y donner suite. Sans aucun doute tout n'est pas encore parfait mais c'est en reprenant, chacun dans notre classe une démarche positive, empreinte d'un esprit critique, que nous contribuerons à notre échelle au progrès de cette discipline qui nous tient tant à cœur.

La période de compressions budgétaires que nous traversons devrait nous encourager à revenir à l'essentiel, à donner priorité à la qualité de l'image sur les matériaux sophistiqués, à revenir au dessin pour structurer cette image. Ce retour aux sources, préconisé dans plusieurs recherches, devrait favoriser la présence de l'humain sur la technique, à privilégier le but et non les moyens.

Je souhaite en terminant que la lecture de ces rapports de recherches trouve en chacun de nous un écho favorable, qu'elle fasse éclore des idées neuves et peut-être stimule quelques vocations de chercheurs.

En vous souhaitant de très heureuses vacances, je vous invite à être des nôtres en octobre, à Mirabel.

Alice Boucher

Une ~~thèse~~ à quoi
 ça sert ?
 ça sert à se souvenir
 de son rêve.
 Alexia Bherer

par Astrid Lagounaris,
 Université de Montréal.

Une thèse, ça sert à quoi? Ça sert à se souvenir de son rêve.

Quel était ce rêve? Une vision globale totalisante de la recherche et de l'éducation, de la création, une réconciliation des aspects importants de ma vie professionnelle et de ma vie privée, un désir de produire, de comprendre, de dessiner et de parler, d'établir une relation créatrice.

Quand je réfléchis maintenant à ma recherche en éducation artistique et à la thèse¹ à laquelle cette recherche a donné lieu, je pense d'abord au stimulus qui consistait à trouver comment vivre de manière créatrice un processus de création artistique. Je voulais découvrir l'essentiel de ce geste de création en l'articulant, l'exprimant, l'affirmant.

Tout au cours du processus, qui a nécessité un investissement de sept années de ma vie, j'ai eu à interagir avec le milieu universitaire pour traduire cette expérience de manières à ce qu'elle soit communicable aux autres.

Un autre aspect important était de vivre cette recherche de manière globale en tant que femme, artiste, éducatrice et mère de deux filles. La dimension de recherche m'est apparue comme un pivot central pouvant unifier les quatre dimensions: **femme - artiste - mère - éducatrice**.

Au début, je ne savais pas encore comment je procéderaï. J'ai donc été attentive à tout ce qui pouvait m'aider à cheminer et à trouver des relations créatrices entre ces termes.

Désir de création

Découvrir des relations créatrices entre ces termes, souvent vécu de manière dichotomique, fut un "leit-motiv" présent durant tout le processus de recherche. J'étais aussi stimulée par le défi qui consistait à innover. En effet, aucun secteur de recherche en éducation artistique, à ma connaissance, ne tenait compte de tous ces facteurs simultanément.

J'avais la conviction interne que **tout ce qui a du sens dans l'un ou l'autre des domaines de ma vie pouvait éclairer les autres dimensions**. Cette conviction m'a aidée à passer à l'action.

Le sujet de cette recherche fut la découverte tant sur le plan de la création que de l'enseignement de ce qu'est le sentiment de réussite face au dessin et à l'enseignement du dessin; découverte qui peut permettre à l'art de devenir un moyen parmi d'autres possibles d'un processus de création de soi.

J'ai considéré tous les aspects et je les ai explorés. Cette exploration a nécessité que je me confronte avec des dimensions normatives et formalistes de ma formation artistique. J'ai eu aussi à me confronter aux normes universitaires de la recherche. Le problème était double: respecter ma démarche artistique qui impliquait ma vie privée et professionnelle et articuler cette recherche en milieu universitaire.

L'institution exige et se porte garante de certaines qualités telles la logique, la cohérence, la rigueur d'un discours sur le plan professionnel et souhaite en faciliter l'acquisition. Avec son héritage culturel, l'institution universitaire n'est pas portée à transposer ces mêmes qualités sur le plan de la vie privée. Elle favorise plutôt une fragmentation entre vie privée et vie professionnelle.

Expériences avec d'autres femmes

A cette étape, j'ai rencontré des femmes avec lesquelles je suis entrée en relation créatrice. Leurs contacts m'ont beaucoup apporté en m'amenant à réfléchir **aux facteurs qui facilitent** la création tant au plan privé que professionnel.

Avec elles, j'ai élaboré un "rituel d'accompagnement" qui consistait à nous engager dans un processus de

création. Ce rituel d'accompagnement fut un point de départ à toute une série d'activités de contact, de dessin, de réappropriation et de transformation tant visuel et plastique que verbal et poétique. Chacune de ces activités restent encore ouvertes à toutes sortes d'expériences, d'interprétations et d'explicitations que je compte poursuivre.

Passer à l'action-recherche signifie d'un point de vue artistique que je recherche et découvre "le chemin qui avait du cœur"², c'est-à-dire ce qui, de manière implicite ou explicite, me motivait à me mettre en mouvement, à m'émouvoir, pour changer, créer. Je ne voulais pas que produire, je voulais aussi comprendre et communiquer.

D'un point de vue éducatif, je voulais favoriser cette recherche et cette découverte chez les autres. En tant que femme (dois-je écrire en tant que personne?), je voulais créer de manière interactive avec les autres et j'étais motivée à transmettre cette recherche avec l'espoir que de mère en filles la création devienne une réalité possible.

Trouver le **stimulus** qui est la racine de la recherche correspond à une première étape d'un processus de recherche heuristique tel que le mentionne Yves St-Arnaud dans son étude sur cette forme de démarche³. Il mentionne quatre étapes: le stimulus heuristique, l'éveil, la focalisation et l'expression.

La deuxième étape a consisté à passer à l'**action-création** pour me mettre en marche, mobiliser mon énergie et mon émotion dans un espace et un temps indispensable pour que le processus soit viable. Cette deuxième étape consistait à produire de telle manière que je rende visible l'invisible. Elle a aussi consisté à vivre un paradoxe, une contradiction importante: tout en créant un produit qui rendait visible mon intériorité, je commençais à vivre mon identité comme la différence entre moi et le produit de ma création.

À la troisième étape, où mon expérience était devenue une "**image**", celle-ci se prêtait à une analyse critique où il était possible de décrire verbalement l'objet, de le traduire en concepts ou de l'interpréter de multiples façons.

J'ai compris que de savoir que le dessin est de facture expressionniste, impressionniste ou qu'il a les qualités d'un dessin du Moyen-Âge ou d'un dessin minimaliste ou conceptuel, cela ne peut satisfaire mon besoin de comprendre le sens de cet objet dans ma vie, ni me permettre de l'apprécier et ce, tant que **je ne retourne pas à l'expérience que suscite** en moi cette production.

J'ai compris aussi que l'expression est l'aboutissement normal du processus de compréhension et qu'il était important que cette forme soit **visuelle, verbale et conceptuelle**. C'est avec la thèse que j'ai produite que j'ai visé à une plénitude d'intensité et de maturité, à l'achèvement d'une oeuvre impliquant la difficulté d'être "finissante" tout en découvrant l'importance de mener à terme, "d'accoucher", pour m'ouvrir à une autre dimension, un "possible autre"⁴.

En relation avec d'autres femmes, j'ai réussi à comprendre et à créer. La découverte la plus fonctionnelle a été précisément de réaliser ce que signifiait être une alliée et se donner une alliée. Je peux dire ainsi qu'enseigner à dessiner, c'est établir un rituel de relation heuristique.

J'ai réalisé que ce n'était pas seulement de juger ou de critiquer les qualités du travail de l'autre qui importait, c'était plutôt d'aider l'autre à comprendre le sens de cet objet dans sa vie qui était important. Le seul fait d'être activement présente à l'autre pouvait suffire à l'aider à prendre un risque, à se dire, à s'exprimer.

Cette présence à l'autre s'est ritualisée par le fait que j'ai proposé de partir de la description visuelle et verbale d'une réalité interne comme le portrait, l'auto-portrait, de se réapproprier cette description pour ressentir l'émotion qu'elle contenait⁵ et ensuite de pouvoir jouer avec le médium tout en étant bien en contact avec le sens émotionnel contenu dans notre dessin.

À ce moment, les censures, les tabous, les interdits, les peurs, les angoisses inhérentes au processus de création renaissaient.

Durant le rituel d'accompagnement, en donnant du **feedback** et en offrant la réciprocité, je me suis trouvée à faire la découverte suivante: les ressources qui me pa-

raissaient faciliter la création étaient d'une part **un rapport à soi indéfectible et un accompagnement profond, intense, intime et dynamique**. Ce rapport à soi indéfectible a supposé la conscience et la responsabilité de la solitude inhérente à l'existence et à la création. Celle qui accompagne n'est pas alors celle qui empêche ou fait écran à cette solitude, elle est celle qui par la qualité de sa relation favorise l'émergence d'une nouvelle existence, d'une conscience et d'une expression de l'unicité de cette existence.

Le rituel d'accompagnement en dyade comprenait donc le geste de **se dire, de dessiner, de se réapproprier** ce dire et ce dessin, et de **transformer** cette réappropriation en un objet fini (dessin ou poème ou texte) qui intègre les valeurs reliées à l'importance de **faire, de nommer et d'être**.

J'ai éprouvé le sentiment de **me comprendre et de me créer moi-même** en créant **cet objet**. Je peux dire que ma recherche a impliqué plus qu'une manière de voir, elle a impliqué une réconciliation entre **mots, image et émotions**.

En ce sens, dessiner et enseigner à dessiner représente une réussite. Toutefois, laisser entendre que la thèse achevée il ne reste plus de difficultés à surmonter pour découvrir et réussir m'apparaît un leurre. En effet, quand je désire dessiner, écrire, et quand je souhaite vivre de manière unifiée ma vie professionnelle et ma vie privée, j'ai à surmonter des difficultés toujours présentes: la censure, les gestes qui invalident, la peur et l'autre et de sa différence, la résistance que cette peur entraîne, avoir à tant lutter pour être, pour exister. Être étant le but ultime de toute création...

RÉFÉRENCES

- 1) Lagounaris, A. (1980). L'expérience réussie de dessiner et d'enseigner à dessiner. Thèse de doctorat. Université Laval.
- 2) Castaneda, C. (1968). L'herbe du diable et la petite fumée. 10/18. Éditions du Soleil npor.
- 3) St-Arnaud, Y. (1974). La personne humaine. Les éditions de l'homme.
- 4) Marcuse, H. (1979). La dimension esthétique. Seuil.
- 5) Perls, F.S. (1972). Rêves et existence en gestalt thérapie. Épi Éditions.

En tout état de cause: ce qu'implique rendre sensible le souvenir d'un rêve: celui de la générative création

par Agathe Martin

Se peut-il, se peut-elle, que le sujet de la toujours à refaire différenciation dés-appropriation sexuelle, quand il/elle s'avoue (ça voue) être de position ou de place féminin, menace, troue à ce point l'institution, (l'institué/tuée instituante institution)?

Se peut-il, se peut-elle, que le sujet, l'assujetté de la création artistique, que l'a-sujette de la réflexion thétique se re-trouvent dans un procès-processus privé-institutionnel où l'une (réflexive-inventive interpellée à l'assertorique, la discursivité, en l'espèce de la justification sui-référentielle) cherchant à donner lieu, faire voir-entendre les chemins, les directions de l'autre créatrice, dans une vision globale totalisante, intégrant tous les aspects ou termes des divers modes d'ex-sister, soit/fut à ce point convoquée-sommée de rendre /des/ compte/s, qu'elle en finit par la presque négation même, finit par être sur la scène universitaire privée de son autre, soumise au régime de la dénégation, se faisant à soi même castration, faisant à paraître l'intenable affirmation de l'autre générative en tant que réconciliée à tous les états d'elle-même.

Vouloir vivre-enseigner "le sentiment de réussite face au dessin et à l'enseignement du dessin", c'est communiquer une entreprise de "réappropriation" complète de soi-même et de son produit, **de soi-même dans et par son produit**: "le travail de création modifiant le créateur lui-même, premier bénéficiaire" de sa démarche. Dans la confiance en soi, la conviction intime de sa propre plénitude, se donne alors lieu le plein passage "de l'interne à l'externe", parcours in/out endo/exo, fondé sur le modèle de l'évolution de l'espèce humaine, passage antérieur en un temps et lieux de la tribu primitive endogame à un état ultérieur d'une civilisation exogame, passage de la matrice utérine à l'enfement/séparation des corps, advenue au monde extérieur, reprise d'un parcours où il semble plus im-

porter, pour des sujets au féminin, d'instaurer par un "rituel d'accompagnement" l'expression de soi, "l'être-avec" tout au long de cette geste de mise au monde dans la réciprocité, que d'apparaître seulement au moment final décisif de délivrer le produit.

Que se trouve aux antipodes des édits et prescriptions auxquels la civilisation patriarcale convoque les sujets au féminin, ainsi qu'aux antipodes de l'institution universitaire, pourtant, ce "rapport à soi indéfectible" et cet "accompagnement profond, intense, intime et dynamique du cheminement", si loin, que l'a-sujette de la création s'y trouve plutôt convoquée à un moment d'auto-rejet, d'auto-incompatibilité, marques affleurantes d'une opération logique, celle de la négativité/négativisation, celle même que réclament en général les institutions, et qui ne s'indique jamais elle-même, en son point et lieu de/du refoulement, jamais ne se perçoit (père-soi), ne pouvant donc jamais se dénoncer, ni du même coup se renoncer, se délier.

Cela se peut, ce contraste. Cela fait peur, cette puissance côté féminin. La totalisation intégrée des divers aspects de soi qui sont mal venus de ne pas s'oublier. **Ce peu peut quelque chose**: le privé — la privée d'elle-même prérétro-cédant le politique l'a-politique*, **l'in-dividue duelle** devant sans, **devançant l'institution**, pour la mettre à l'épreuve, la maître le mètre-étalon-même mettre à l'épreuve, **pour s'éprouver capable**, "transformant cette ré-appropriation du dire et du dessin en un produit fini", sur la place par excellence du s'avoir, l'Université, indiquant le lieu re-même de la reproduction de la reproduction, l'individue femelle de positionnement, venant à indiquer pointer un procès dont les tenants lieu universitaires, les tenant/s et les aboutissant/s, elle sue portera, devra alors s'attendre à supporter le poids de négativation (négative-action), le pragmatique faisant retour d'ordre politique, le syntaxique re-couvrant dans sa manœuvre le sémantique, le

signifiant l'in-signifiant, la forme publique officialisant un im-possible référent privé in-assimilable, pour en devoir sur l'heure fabriquer la privée (de), effaçant la gestalt, pour consacrer la fragmentation par dans la rigueur, la logique, la cohérence, "dimensions formalistes et normatives de la formation universitaire", **repoussant l'unité dynamique d'un faire réconcilié ("émotions" + "objets et concepts" + "vécu: temps passé - temps futur")**.

Peut-être avez-vous bien du mal à lire ce qui précède, question d'empilage de n dimensions qui toutes au travail travaillent, en un texte forcément linéaire, se superposent et se sédimentent en vue de produire un effet, de produire, d'induire, l'effet final d'invalidation (d'auto invalidation personnelle sur la scène publique: re-scène). Vous ne me demanderez pas maintenant de tenter d'en rendre compte dans un langage simple. Encore à tenter d'en analyser et d'en amoindrir (non pas vraiment encore supprimer, est-ce pensable) les effets sur moi, je, ne suis pas encore parvenue à une vulgarisation-simplicité dont je me demande encore si elle est possible-faisable.

Je tenterai ici seulement de dire, que **l'institution**, n'importe laquelle, **pour autant qu'elle est patriarcale et se pense et se pré-voit devant le rester**, (en tant qu'elle se sustente hom/m/o-sexuelle de la suppression du désir féminin de symbolicité, de scientificité, de sui-référentialité, auto-validation auto-suffisante, auto-affirmation significatives,) **quand elle s'affronte au désir féminin ou reconnaissance comme autre, autre que/de l'institution-même, autre du même**, dans son éventuelle auto-validation d'elle-m'aime, **devenue même de l'autre, l'institution alors se voit niée en son fondement même**, fondement auto-re-productif de l'identique, par/dans l'enracinement dans le même homosexuel, l'id-entification pointée s'enraye, risque de s'enrayer se rayer, **l'institution dans sa téléologie-objectif objectivation auto-reproductrice homo-**

sexuigénéisante, **ne peut que tenter de réagir-abréagir l'in-validation.** Comment serait-il pensable, imaginable, possible que le même, toujours le même institutionnel, tellement séculaire qu'il en devient atemporel théologique, puisse concevoir avoir son autre?

C'est là l'enjeu d'un travail comme celui d'Astriá Lagounaris, qui vient disposer au centre de la réflexivité/réflexibilité le sujet de la création artistique, dans ses multiples (réelles, symboliques, imaginaires) conditions de possibilités et ou d'apparition, dont les sexuées sexuelles. Etudier, se pencher sur les modes de cette a-parition, parturition, pratiquer tendentiellement ce type de réflexivité sur ce type d'objet, entraîne l'effet immédiat d'une causation, oser causer d'une telle cause, entraîne son corrolaire se faire la cause, être là qu'ose, d'un objet inimaginaire, **toute création comme le mime la mimésis d'une création fondamentale, du proto-type de la création** (mettant directement en qu'ose

la partition des sexes) **celle de la vie humaine elle même**, celle ces corps vivants menée à terme par/dans l'accouchement- la parturition, millénaire. Tout accouchement génération générativité se faisant mime reproduisant ce fait fondamental, marqué au coeur d'une puissance fantasmée parthénogénétique: **ce sont des sujettes femelles qui enfantent l'humanité, qui se sont trouvées avoir eu ce privilège**, cette place, ou **cette position, dis-position indéniable.** Tout travail sur la création, surtout s'il est le fait d'un sujet du féminin, remet donc les deux sexes en face, l'un de l'autre, l'autre n'étant pas le plus souvent celui qu'on ou auquel on pense, l'autre étant ce lui-même, qui ayant à un temps donné du développement phylogénétique, engendré la pensée même de l'engendrement, se saisissant alors en manque, se réservant y marquant à ses armes /phalliques/ le symbolique, lieu privilégié de la re-preise renversement de situation, **tout travail sur le processus de la création resti-**

tue ces enjeux anté-protoc-historiques. C'est pourquoi toute sujette causant de cette cause, dont la théorie à venir ne pourra manquer d'être faite, **ne peut pour /se/ ce faire, que s'autoriser d'elle m'aime, sachant** d'un savoir plus ancien que celui des institutions et qui demande en principe de les re-traverser toutes en leur épaisseur, **qu'elle sait**, plus particulièrement et d'une façon plus intime que quiconque de position mâle dans la partition des rôles sexuels, toujours placé dans la mimésis sur ce plan, **qu'elle sait singulièrement, ce dont elle parle.**

Parlant le soupçon du lieu de sa/d'une singularité, devenue universelle; renversant le procès des formes instituées, **le fait universel devenu le fait même** (toujours remême dans le procès interminable de son universalisation) **du singulier, sinon de la singularité-singularisation.**

* L'institution universitaire se donne d'abord à elle-même comme a-politique, puisque lieu privilégié d'objectification.

** Les citations renvoient à la thèse de doctoral d'A. Lagounaris.

COURRIER ET ERRATUM

Madame Suzanne Lemerise
792 B, Champagneur
Montréal, Québec
H2V 3P8

Madame,

C'est avec gratitude que je vous exprime mes remerciements.

La publication de mon article "Quatre voies d'accès diverses, quatre issues possibles",... dans la revue "Vision" m'incite à une continuité. La facture de la présentation, tant sur le plan visuel (esthétisme) que formel (rendu du texte) est à la hauteur des collaborations les plus variées et les plus élitistes.

Votre travail se fait souvent dans l'ombre et peu de gens savent l'énergie qu'il commande. J'adresse ici mon appréciation toute particulière à Mme Mireille Doré, Micheline Desmarteau ainsi qu'à M. Georges Baïer (même si ce dernier est difficile à attraper) pour la qualité et le dévouement apportés à une telle réalisation.

Hélène Boileau

N.B. Toute médaille à un revers. Je vous serais très reconnaissante si vous corrigiez la "coquille" qui s'est glissée, et ce, lors de la parution du numéro subséquent, le 30.

— ERRATUM — il faut lire — "L'impact énergétique" p. 24, 3e colonne, 11e ligne.

ERRATUM

Correction dans la Vision no 30, page 19. A la place d'Enquête sur les attitudes..., lire "Investigation sur les attitudes des jeunes adolescents de la région de Québec".

UNE "COQUILLE"...



Dessin d'un adulte inscrit au cours DESSIN "A" du certificat en Arts plastiques, U.Q.A.M.

Les premières expériences esthétiques de deux enfants

par
Michelle Pelletier,
chargée de cours en dictatique
des arts plastiques,
Université Laval.

Dès que mes filles ont pu marcher, j'ai entrepris bien naïvement de faire leur éducation esthétique. Je leur ai offert de beaux jouets et de beaux livres. Je les ai amenées au Musée et à d'autres "beaux" endroits. Mais bien vite je me suis rendu compte que leur plaisir n'était pas du tout celui de contemplation. Je les entendais rarement dire spontanément "c'est beau". Le petit casse-croûte du Musée de Québec, avec ses machines distributrices, les attirait plus que toute sculpture aussi brillante et "cinématique" soit-elle. Les verrous des portières de l'auto les intéressaient bien davantage que les paysages de nos voyages. Si elles avaient une sensibilité esthétique elles devaient être touchées autrement et par d'autres stimuli que ceux qui émeuvent les adultes.

Le champ du sensible

À partir de ces constatations sur l'esthétique enfantine, j'ai alors cherché à préciser mes notions d'esthétique. Chez Reimer (Reimer, 1976), Dewey (Dewey 1934, 1958), Langer (Langer 1953) et Dufrenne (Dufrenne 1980) j'ai découvert une approche de l'esthétique ayant pour objet tout le domaine de la connaissance sensible et de sa symbolisation par des formes immédiatement perceptibles. C'est en abordant l'esthétique du point de vue de la sensibilité plutôt que du point de vue des règles de l'art et des lois de la beauté (Flannery, 1977) que j'ai cessé de me demander ce que les enfants trouvaient beau et que j'ai commencé à observer comment ils allaient à la rencontre des qualités sensibles, comment ils éprouvaient le monde dans lequel ils se trouvaient et comment ces expériences pouvaient contribuer au développement du sens esthétique. J'ai regardé mes filles agir au contact de l'environnement et j'ai découvert un monde insoupçonné de sensations et de plaisirs esthétiques.

Les expériences esthétiques des petits enfants sont souvent multidimensionnelles.



L'exploration esthétique des enfants

En voyant mes enfants palper, cueillir et collectionner des plumes, des glands, des cailloux ou des bouts de laine j'ai compris qu'elles appréciaient les formes et les textures davantage avec les mains qu'avec les yeux. En les voyant grimper dans les sculptures du Parc des Îles de la rivière Matane, j'ai constaté que les qualités structurales des objets de grande taille comme les arbres, les

grosses pierres et les meubles étaient perçues à travers les jeux de motricité que ces objets pouvaient suggérer. Ils étaient appréhendés de façon kinesthésique.

J'ai aussi observé que mes filles étaient sensibles aux qualités de l'espace. Elles se lançaient dans des courses effrénées en arrivant sur les Plaines d'Abraham ou dans des grandes salles (comme au Musée!). Elles répondaient par le mouvement

à la dimension et à l'ouverture de l'espace. Les espaces restreints, au contraire, devenaient des nids ou des abris où se réfugier ou s'isoler pour des activités tranquilles. Souvent elles installaient leur coin de poupées sur le palier de l'escalier. Cet espace d'environ un mètre sur deux et fermé sur 3 côtés devenait une maison à leur échelle. Occuper et organiser l'espace, le transformer par l'imagination semblaient leur façon de réagir aux proportions des formes architecturales et aux propriétés spatiales.

La lumière et la couleur les fascinaient aussi. Un jour l'une d'elles soufflait sur des poussières pour les faire danser dans un rayon de soleil. Son petit copain se mit alors à cracher en faisant "pfutt" avec sa

bouche pour voir les gouttelettes de salive miroiter dans la lumière.

Une étude longitudinale du développement esthétique de deux enfants observés entre 9 mois et 6 ans.

Pendant cinq ans, j'ai noté ainsi des comportements qui me semblaient être les premiers enchantements esthétiques de ces deux enfants. Ce fut l'objet de mon travail de maîtrise d'ordonner et d'analyser les observations. La comparaison du cheminement esthétique des deux enfants a fait ressortir d'une part des différences individuelles dans les façons de percevoir et de réagir et d'autre part des étapes semblables de développement dans l'exploration esthétique et la création de signification.

1. Des styles différents de réponses esthétiques

Le résumé de l'histoire esthétique des sujets présente des différences importantes dans leurs modes de relations esthétiques avec les objets, tant au niveau de la sélection des perceptions qu'au niveau des réactions et des interprétations. L'analyse de ces différences est présentée dans le tableau 1.

	MARYVONNE	CATHERINE
1. Sensation	● Mouvement, position, toucher	● Toucher, contact physique
2. Exploration	● espace, grandes structures	● petits objets, matières
3. Déplacements	● dirigés par un but, par la perception d'une organisation	● de proche en proche avec arrêts commandés par des rencontres fortuites
4. Collections	● conserve tous les spécimen trouvés ● classe dans des albums ● conserve dans un endroit précis	● choisit les plus beaux spécimen ● garde pêle-mêle dans des boîtes à trésor ● transforme ou offre en cadeau
5. Jeux symboliques	● imitations réalistes par des gestes ● substitutions d'objets à partir d'analogies formelles	● imitations par l'intermédiaire de poupées qui jouent des rôles ● transformations par des usages nouveaux d'objets connus
6. Evocations	● inspirées par la forme, par l'organisation et par la couleur ● associations	● inspirées par la forme, par la texture ● descriptions imagées
7. Implications affectives	● curiosité, enthousiasme, goût de la nouveauté ● réponses émotives aux représentations ● attachement ● prise de conscience de ses réactions	● relations intimes avec les objets ● fierté d'avoir découvert ● objets symboles d'amitié
8. Intérêt esthétique	● attention aux structures, aux relations	● attention aux détails singuliers et aux objets qu'on peut prendre et emporter
9. Décentration	● intuition de l'organisation	● perception des qualités subtiles et singulières

Tableau 1. Traits caractéristiques du sens esthétique chez Maryvonne et chez Catherine.

2. Deux styles de comportement esthétique

Le premier niveau de développement esthétique correspond à une prise de contact sensible avec les qualités de l'environnement physique. Cette prise de contact se manifeste par des actions: souffler sur des pissenlits mûrs, enfiler une corolle de jonquille sur son doigt, courir dans une grande salle. Elle se manifeste aussi par un langage descriptif: "c'est vert", "c'est doux", "c'est en forme de triangle". Cette prise de contact semble manifester une ouverture et une réceptivité aux objets et aux sensations qu'ils procurent. L'exploration et la sensation s'accompagnent de familiarisation avec les objets et de relations affectives privilégiées. La signification des objets, à ce niveau provient à la fois de la possibilité de les assimiler aux actions et aux sensations connues, de la curiosité éveillée par leurs aspects singuliers et du plaisir ressenti à s'accorder avec l'extérieur. Ce premier niveau de comportement esthétique correspond à la période sensori-motrice décrite et expliqué par Piaget. (Piaget, 1955, 1977).

Le deuxième niveau est caractérisé par l'attribution de signification symbolique à certains objets. La création de sens symbolique se manifeste surtout par la substitution et par l'intégration des objets dans les jeux à partir de leurs qualités formelles et par des comparaisons entre des objets semblables ou entre des objets ou des images et des états émotifs: une enveloppe d'asclépiade devient le berceau d'une petite poupée, les cheveux bouclés d'un bébé sont décrits comme "des petites coquilles sur la tête", une image sombre fait peur. Les qualités senties dans les objets évoquent d'autres objets concrets, d'autres sensations ou d'autres sentiments. Elles deviennent des représentations, des symboles d'objets connus ou d'expériences vécues. Le deuxième niveau de comportement esthétique correspond à la période symbolique ou pré-opératoire de Piaget (Piaget, 1964).

Le schéma suivant représente la structure des deux premiers niveaux de développement esthétique.

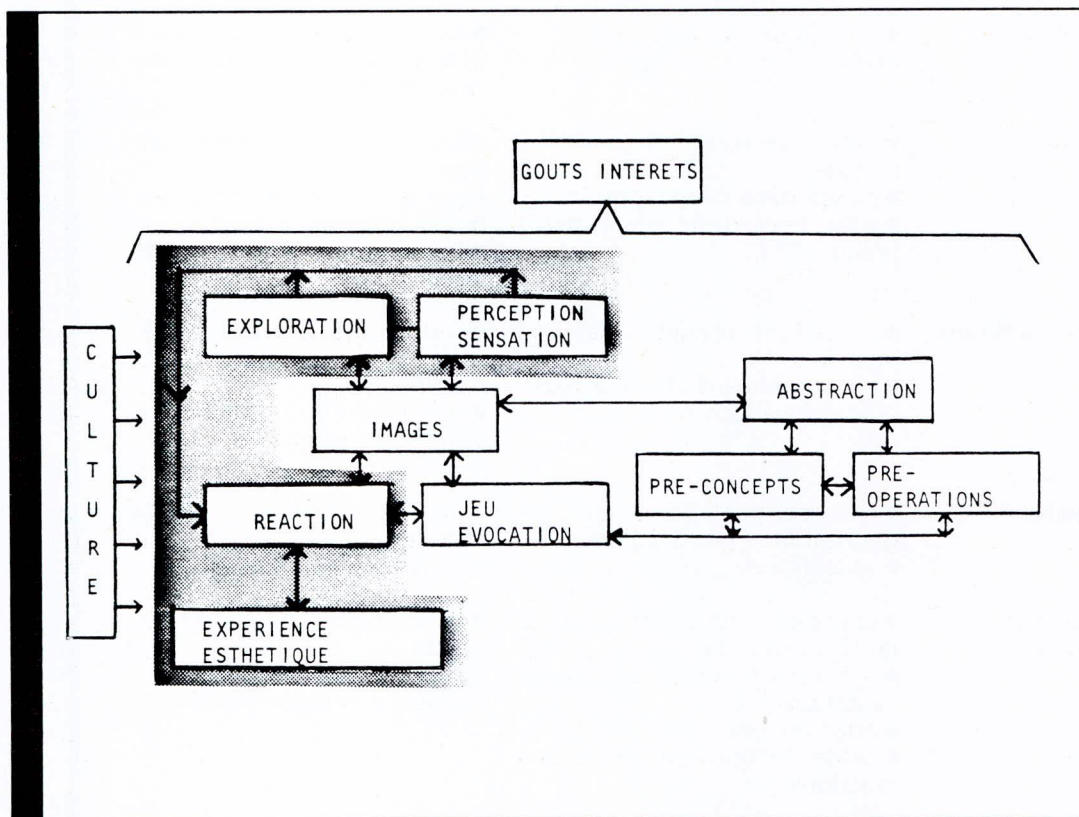


Tableau 2. Les deux premiers degrés du sens esthétique.

1. Zone ombrée. Premier degré: prise de contact sensible.
2. Ensemble du schéma. Deuxième degré: création de sens symbolique.

Si les comportements esthétiques semblent passer progressivement de la sensation et de l'exploration à la création de sens symbolique par le jeu et par l'évocation, les comportements du premier niveau ne sont pas abandonnés au profit du deuxième. Au contraire, la perception des qualités des objets est nécessaire à la création de sens. Le premier niveau est nécessaire au deuxième et le deuxième intègre le premier. Le plaisir simple de la perception sensible continue d'être goûté tout au long de l'existence et il peut devenir très raffiné.

Conclusion

Si l'on considère le sens esthétique comme la capacité de sentir et de réagir aux qualités apparentes de l'environnement et aux qualités expressives des oeuvres d'art, on peut supposer:

1- que les jeunes enfants se portent activement à la rencontre et à la recherche des qualités formelles des objets.

2- qu'ils attribuent à ces objets des significations en rapport avec leurs expériences sensori-motrices et avec leurs activités symboliques.

3- que le sens esthétique se transforme et se développe au cours de l'existence.

4- que l'éducation esthétique peut

commencer très jeune à condition de tenir compte des caractéristiques de l'esthétique enfantine.

Bibliographie

DEWEY, John Art as Experience, New York: Capricorn Books, 1934, 1958.

DEWEY, John Expérience et éducation, Paris: Armand Coli, 1945, 1968.

DUFRENNE, Mikel "Place de l'expérience esthétique dans la culture". Dans Actes de la recherche en éducation artistique, 1980, No 5, pp. 9-17.

FLANNERY, Merle "Aesthetic Education". Dans Art Education, 1973, Vol. 26 (5), pp. 10-14.

FLANNERY, Merle "Images and Aesthetic Consciousness". Dans Art Education, 1974, Vol. 27, (3), pp. 4-7.

FLANNERY, Merle "The Aesthetic Behavior of Children", dans Art Education, 1977, Vol. 30, (1), pp. 19-23.

LANGER, Suzanne, Feeling and Form, New York: Charles Scribner's Sons, 1953.

PIAGET, Jean La formation du symbole chez l'enfant, Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1964.

PIAGET, Jean La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1955, 1977.

REIMER, Bennett Une philosophie de l'éducation musicale, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1976.



DEVENEZ MEMBRE!

FORMULE D'INSCRIPTION 1982-1983

NOM PRÉNOM

ADRESSE

TÉL. CODE POSTAL

EMPLOI OU FONCTION

SECTEUR PRÉSCOLAIRE SECONDAIRE

UNIVERSITÉ INSTITUTION

PRIMAIRE C.E.G.E.P.

LOISIRS

AUTRE

LIEU DE TRAVAIL

ADRESSE AU TRAVAIL

TÉL.

CODE POSTAL

Évolution graphique et dessins d'enfants: une piste de recherche.

par Jacques Albert Wallot,
Département d'arts plastiques, UQAM.

S'il est admis que tous les enfants du monde dessinent de la même manière et avec les mêmes artifices graphiques aux mêmes âges, il est maintenant reconnu que l'expression graphique enfantine peut aussi être chargée au plan formel, de caractères visuels propres à chaque culture. Depuis le début des années soixante-dix, plusieurs études sur l'art enfantin se sont attachées à montrer comment les valeurs culturelles enrichissent l'expression plastique enfantine, indépendamment du développement de celle-ci.

Les lecteurs de la revue *Vision* connaissent bien les cours d'évolution graphique offerts par le Département d'Arts plastiques de l'Université du Québec à Montréal. Ces cours s'intéressent particulièrement aux caractéristiques du développement graphique enfantin et aux rapports entre celui-ci et l'enseignement des arts plastiques, particulièrement au niveau primaire.

Le développement graphique enfantin doit être encore vu selon moi à travers le point de vue de Lowenfeld¹, qui décrit dans les dessins d'enfants les caractères formels propres à chaque âge. Il divise le graphisme enfantin en cinq stades graphiques que tous connaissent bien, le gribouillage (2-4 ans), le pré-schématisme (4-7 ans), le schématisme (7-9 ans), le post-schématisme (9-11 ans) et enfin le pseudo-réalisme après 11 ans. Nombre d'ouvrages utilisent un découpage plus ou moins identique, je pense particulièrement à celui de Lark-Horowitz, Lewis et Lucas pour qui le graphisme enfantin se développe en trois phases, scribble, schematic et true-to-appearance.² Parfois il sera plutôt question de phase idéoplastique ou de réalisme intellectuel à la place du schématisme. L'important toutefois, c'est plutôt de comprendre les rapports qui peu-

vent exister entre ces divers systèmes et la façon dont on peut relier ces rapports avec l'enseignement des arts plastiques, particulièrement au niveau primaire.

Par exemple, si Lowenfeld décrit les phénomènes formels propres à chaque âge dans les dessins d'enfants, Piaget semble expliquer davantage les opérations mentales derrière le geste graphique. Comme l'explique bien Fernande Saint-Martin, l'apport décisif de Piaget réside dans la "distinction du caractère tout-à-fait différent qui existe entre l'expérience du monde que fait le sujet humain et les différents systèmes de représentation qu'il élabore pour en prendre conscience et établir une communication avec les autres sujets humains".³

Selon Piaget plus précisément, la représentation tout comme la perception de l'espace s'effectue selon trois modes de rapports; topologiques, projectifs et euclidiens.⁴

L'enseignement des arts plastiques au primaire doit donc être compris dans ses rapports avec le développement graphique enfantin. Il importe ainsi de concrétiser au niveau de l'enseignement les rapports qui semblent exister entre ce que Kelloggs appelle "Diagrams", ce qu'Arheim appelle "concepts visuels", ce que Stern nomme "Formes primordiales" et enfin ce que Lowenfeld nomme "schémas".

Il est une piste de recherche qui m'intéresse particulièrement à propos du graphisme enfantin; c'est la présence de contenues que je qualifierais de "culturels" dans les dessins d'enfants.

Dans une recherche que j'ai récemment effectuée, je me suis intéressé aux valeurs du milieu dans la représentation de la maison et du

personnage. À propos du personnage particulièrement, des enfants de neuf ans de trois milieux géographiques et socio-économiques différents de la région de Montréal se sont vus proposer la consigne suivante:

Ce matin je me rends à l'école et, en arrivant dans la cour, j'enlève ma veste, je dépose mon sac avant de jouer avec mes amis. Je vous demande de me faire votre portrait, commencez.

Chacun des déclencheurs inclus dans cette consigne avait bien sûr une justification spécifique. Je voulais vérifier le niveau graphique des enfants tout autant que les différences dans les réponses, selon le quartier auquel appartenait chaque enfant.

Les enfants de l'École Pte St-Charles, un très vieux quartier de Montréal, ont dessiné des personnages montrés seuls, très détaillés, en gros plan, avec une grande importance aux vêtements et sans aucune allusion ni au quartier ni à l'école. Les enfants de l'École Hélène Boulé du quartier Villeray au contraire ont presque tous inclus une référence à l'école et au quartier. Dans la presque totalité des dessins, les personnages étaient représentés avec un sac d'école contrairement aux dessins des enfants de Pte St-Charles dans lesquels je n'ai relevé aucun personnage avec un sac d'école. Quant aux enfants du troisième quartier, celui de Ville Mt-Royal, un quartier cossu et favorisé, j'ai relevé comme dans Villeray une présence forte d'allusions à l'école dans les dessins et d'avantage de représentations faisant allusion au quartier. Une grande importance fut accordée aux animaux et à la verdure.

On voit bien que les enfants de trois milieux géographique et socio-



Dessin d'un enfant de Villeray

économique différents ont répondu différemment à une même proposition thématique, comme si dans Pte St-Charles seuls les personnages et leurs vêtements importaient; dans les dessins d'enfants de Villeray, ce sont les valeurs scolaires qui importent tandis que dans ceux de Ville Mt-Royal, les valeurs scolaires et celles de l'environnement sont mis en évidence. L'étude de ces dessins m'a convaincu que la représentation du personnage pouvait témoigner des valeurs du milieu; "la force" dans Pte St-Charles, "l'école" dans Villeray et "la nature" dans Ville Mt-Royal.

- 1) Vicktor Lowenfeld & W. Lambert Brittain, **Creative and Mental Growth**, Macmillan, Sixth ed., 1975, 430 pp.
- 2) Lark-Horowitz, B.; Lewis H.; Lucas M., **Understanding Children's Art for Better Teaching**, Charles Merrill, 2nd ed., 1973.
- 3) Fernande Saint-Martin, **Les fondements topologiques de la peinture**, Hurtubise, HMH, No. 40, 1980, P.26.
- 4) J. Piaget; B. Inhelder, **La représentation de l'espace chez l'enfant**, P.U.F. 1947, p.60.
- 5) Rhoda Kellogg, **Analyzing Children's Art**, National Press Books, 1970, p.23.

AQESAP

CONGRÈS ANNUEL DE L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS EN ARTS PLASTIQUES

les 15, 16 et 17 octobre 1982,
au CHÂTEAU de l'AÉROPORT à MIRABEL

Le thème:

"À L'HEURE DES GRANDS CHANGEMENTS"

Quelques ateliers:

- | | |
|---|--|
| — La restructuration scolaire. | — Un code d'évaluation des enseignements. |
| — La psychologie de la créativité. | — La thérapie par l'art. |
| — Le matériel didactique aux niveaux primaire et secondaire. | — Arts et communication, informatique, télé- |
| — Un code d'éthique. | matique. |
| — La démarche disciplinaire en arts plastiques au niveau primaire (atelier et travaux pratiques). | — L'adaptation scolaire. |

FICHE D'INSCRIPTION:

- Je désire m'inscrire au congrès annuel de l'AQESAP.
Nom
Adresse
Code postal
- Vous trouverez ci-joint un chèque de 70,00\$
pour les frais d'inscription. ☐
- Je paierai sur place ☐
- Faire parvenir à L'AQESAP, C.P. 63, Duvernay, Laval, H2E 4P4



Quelques élèves de sixième année de la C.E.C.M. établissant un premier contact avec une oeuvre d'art au Musée des Beaux-Arts de Montréal.

L'oeuvre d'art, un point de départ...

par Monique Brière,
Conseiller pédagogique en arts plastiques,
La Commission des écoles catholiques de Montréal.

L'initiation à l'oeuvre d'art a toujours été désespérément absente à l'école primaire. Pourtant la majorité des enseignants et des spécialistes sont d'accord pour reconnaître les avantages et les bienfaits qui peuvent découler d'une telle initiation. Alors, pourquoi cette absence?

Personnellement, j'ai identifié quelques causes qui peuvent être les responsables:

- Pour commencer, l'enseignant y voit surtout un apport culturel. Il ne considère pas l'initiation à l'oeuvre d'art comme une formation de base. D'ailleurs, per-

sonne ne lui a jamais démontré l'importance de cette formation.

- De plus, si l'école est éloignée d'un musée, l'enseignant se trouve démuné sur le plan matériel. Peu de commissions scolaires, voire d'écoles, possèdent une collection de reproductions d'oeuvres d'art susceptible d'être utilisée en classe par les élèves.
- Surtout, qu'il soit titulaire ou spécialiste, l'enseignant ne sait pas quelle méthodologie employer pour éveiller le sens esthétique chez les élèves.
- Le spécialiste a une autre crainte, celle d'enlever du temps aux arts plastiques dont la place dans la grille-horaire est si mince, et le titulaire celle d'enlever du temps à des matières qu'il croit "importantes".

Rassurons de suite le corps professoral: l'initiation au VOIR est essentielle à un développement intégral de la personne. Par l'initiation à l'oeuvre d'art, l'élève aiguisé ses perceptions, apprend à lire l'image, enrichit ses schèmes de référence et ses connaissances historiques, développe sa capacité de former des jugements, se sensibilise à l'expression personnelle de l'artiste à travers les âges, observe les réponses variées et uniques de chaque artiste à l'intérieur de mêmes thèmes, tout en se cultivant et en développant son langage verbal. À cause de ce dernier aspect, l'initiation à l'oeuvre d'art est autant du "français" que des "arts plastiques". Pour s'assurer que l'élève "voit", il faut lui laisser raconter l'image.

Persuadée de la nécessité d'une telle expérience visuelle, j'ai conçu un projet qui fut tenté de janvier à juin 1980 dans deux sixièmes années de la C.E.C.M., avec Hélène DuBergier-Blouin comme personne-ressource à l'école St-Léon et Michèle Théorêt à l'école Saint-Enfant-Jésus. Lors d'un pré-test dans la deuxième école, seulement deux élèves connaissaient des noms de grands peintres, il s'agissait de Michel-Ange et de Léonard de Vinci. Aucun autre élève ne pouvait nommer de peintres célèbres. Evidemment, aucun élève n'avait été dans un musée d'art. Le seul musée qu'ils ont pu identifier fut le musée de cire. Six mois plus tard, les élèves de sixième de l'école St-Enfant-Jésus arrivaient au Musée des Beaux Arts et spécifiaient au guide qu'ils voulaient voir des "Renoir" et des "Fra-

gonard"; ils étaient maintenant capables de choisir des peintres. Ils avaient leurs favoris!

Suite à cette expérience considérée réussie, et grâce à une subvention spéciale du ministère de l'Éducation, il me fut possible d'instaurer un projet d'envergure pour l'année scolaire 80-81. Michèle continue d'oeuvrer auprès de trois sixièmes années à l'école St-Enfant-Jésus. Dominique Carreau et Francine Gagnon-Bourget travaillent auprès de deux sixièmes années à l'école René-Guénette. Danielle Fraser est attachée à St-Nom-de-Jésus et à Saint-Fabien. Hélène DuBerger continue avec les sixièmes de Saint-Léon et ajoute à sa tâche les sixièmes des écoles Baril et LeCaron. Paul Carrière oeuvre auprès des élèves de l'école Coeur-Immaculée-de-Marie et Notre-Dame-du-Perpétuel-Secours.

Le projet partant de thèmes, j'offris à ces personnes-ressources des cartables thématiques contenant des reproductions d'oeuvres d'art célèbres, montées sur des cartons et plastifiées pour la plupart. Grâce au

budget alloué, j'ai pu enrichir les cartables, particulièrement pour les thèmes de "L'enfant", "Ce qui vole", "Le cheval" et "L'habitation". De plus, j'ai offert la collection de sérigraphies de Pellan sur les costumes de la "Nuit des Rois" de Shakespeare et une série de diapositives de masques et de maquillages, toujours de Pellan. Les personnes-ressources reçurent donc une bonne documentation visuelle qui devait être complétée par des visites dans nos divers musées montréalais.

Pendant ce temps, dans les musées, des photographes élaboraient des "Kits" pédagogiques sous la direction d'historiens en art. Le thème "Ce qui vole" fut préparé par le musée d'art décoratif et le musée des Beaux-Arts. Le thème "Texture" fut exploité par les trois musées de la métropole, le musée d'art contemporain se joignant ainsi au groupe. Malheureusement, les diapositives arrivèrent un peu tard pour être utilisées en 80-81. Elles seront cependant disponibles pour les enseignants qui désireraient continuer à

initier leurs élèves au VOIR dans les années à venir.

Quelle méthodologie fut employée par mes personnes-ressources?

Les nouveaux venus s'inspirèrent des méthodes utilisées en 1980 par Hélène et Michèle, mais chacun créa ses propres mise en situation. Je vous cite ici deux exemples d'expériences vécues:

PREMIER EXEMPLE:

LE THÈME: LE CHEVAL

Dans les trois sixièmes années de l'école St-Enfant-Jésus avec Michèle Théorêt comme personne-ressource. À noter que l'école étant à aires ouvertes, Michèle travaille avec les trois classes à la fois.

MISE EN SITUATION - Musique: Il était une fois dans l'ouest.

Les reproductions sont dispersées dans le local, je regroupe les enfants assis par terre (telle sera ma façon de fonctionner pour toutes les mises en situation).

Je leur explique l'importance du VOIR que j'écris très gros au tableau; je leur demande de se grouper par

"Et je m'envole sur mon cheval", oeuvre d'une élève de l'école St-Léon, C.E.C.M.





"Cheval" en argile exécuté par une élève de l'école LeCaron, de la C.E.C.M.

"Pégase" peint par une élève de sixième année de l'école Saint-Enfant-Jésus de Montréal.

deux et de circuler à leur rythme d'une reproduction à l'autre. Chaque reproduction est accompagnée d'un texte qui leur demandera parfois de dessiner, de chercher des mots dans le dictionnaire, d'apprécier, d'observer, etc... ils ont quarante minutes avant de revenir en plénière.

DÉROULEMENT:

Les enfants participent beaucoup, ils ont toutefois une certaine difficulté et surtout ils semblent étonnés de se retrouver devant un questionnaire qui n'amène pas une réponse précise. Ils viendront souvent me voir pour se faire expliquer un mot ou le sens d'une question. Je constate leur manque d'autonomie.

En plénière ils sont très vivants, nous observons chaque reproduction une à une et identifions les caractéristiques **du cheval**. Ils ont particulièrement aimé "**Le cheval chinois**" et "**La Guerre**" et "**La Paix**" de Picasso qu'ils devaient titrer. Leurs réponses face à "**La Guerre**" et "**La Paix**" démontrent qu'ils ont très bien compris le sens de ces deux oeuvres. La première se résumera par les mots batailles, massacre, chicanes, enfer, etc... La seconde par la fête, le bonheur. Un enfant me laisse entendre qu'elle trouve ça "cochon". Je lui demande de préciser pour quoi. "Parce qu'ils sont nus". Est-ce qu'ils font des actes répréhensibles? (je lui demande d'énumérer). "Ils chantent, ils dansent, etc... c'est vrai,

ce n'est pas cochon".

J'en profite pour leur parler de la préoccupation de la PAIX pour Picasso et du symbole de la colombe. Je leur cite cette phrase du peintre "J'aurais pu dessiner comme Michel-Ange mais j'ai mis toute ma vie à réapprendre à desiner comme un enfant".

RÉALISATIONS: (Suite au VOIR, j'amène les élèves à FAIRE)

Exercice pour tous: papier déchiré
Activités: 1. modelage avec terre plastisial

2. gouache blanche sur fond noir

3. encre noire à la plume sur mayfair

L'exercice du papier déchiré prend 30 minutes, les enfants ont très peu d'expérience en arts plastiques, ils sont insécures, hésitants. Avec le support des trois titulaires et le mien, ils finissent par démarrer. Il y a des productions très gauches, d'autres très habiles. Le but: faire prendre conscience de la masse du cheval.

Les réalisations où les trois groupes travaillent avec des matériaux différents demandent beaucoup d'organisation matérielle et de structure. Les enfants étant répartis dans un grand espace, je dois me déplacer constamment pour répondre aux besoins de chacun. Je constate rapidement comment la personnalité des trois titulaires joue

sur le rendement des enfants.

Un des groupes est stressé par un titulaire rigide et intransigeant; le deuxième reçoit un encouragement positif, cependant je dois souvent corriger des erreurs au niveau pédagogique; le troisième groupe travaille avec un titulaire calme, exigeant et qui leur apporte un support affectif extraordinaire. Ce groupe qui travaille la terre, et auprès duquel je n'interviens que très peu et ce, pour la technique, passera de l'insécurité totale à des réalisations très réussies.

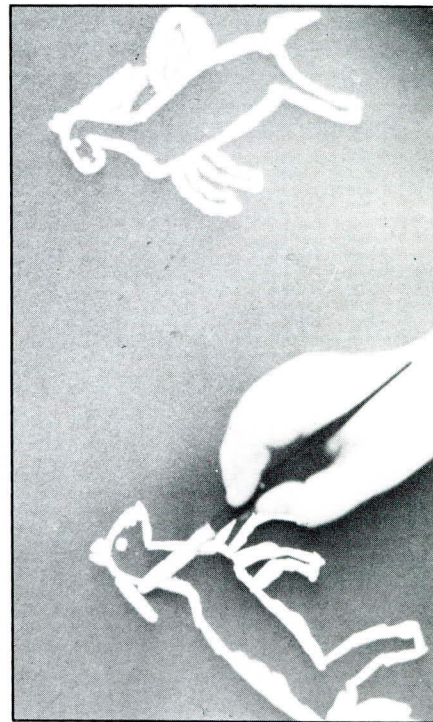
DEUXIÈME EXEMPLE:

LE THÈME: "LE CHEVAL"

Personne ressource: Hélène Du Berger-Blouin

Le thème fut exploité dans les écoles suivantes:

- école St-Léon
- école Baril
- école Le Caron



Les reproductions utilisées sont les suivantes:

- 1) - La paix - Picasso
- 2) - La guerre - Picasso
- 3) - Chariot assyrien
- 4) - Chariot assyrien
- 5) - Cheval se cabrant
Art chinois XIIIe siècle
- 6) - Procession de chevaux
Art grec, Ve siècle AV. J.C.

La mise en situation:

Les reproductions sont disposées dans la classe. Les élèves sont invités à observer les reproductions. Dans un deuxième temps, les élèves doivent répondre à une série de questions se rapportant à chacune des reproductions.

- 1) D'où vient ce cheval ailé?
- 1 et 2) Donne un titre pour chacune de ces reproductions?
- 1 et 2) Demander aux élèves d'énumérer tous les éléments des deux tableaux.
- 3 et 4) Combien vois-tu de guerriers?
Combien vois-tu de chariots?
Combien vois-tu de chevaux?
- 5) Quel type de personnage pourrait monter ce cheval?
- 5) Quelle allure a ce cheval?
- 6) Invente un dialogue amusant entre les deux cavaliers. Si tu avais à monter un cheval, lequel choisirais-tu? Pourquoi?

(Les réponses des élèves sont sur bandes sonores)

Réalisation plastique:

École St-Léon: (11^èe classe)

L'élève exploite un thème d'invention; il dessine un cheval ailé, un cheval fantastique.

Le matériel utilisé avec ce procédé de réserve: craie de cire et encre de couleur. Travail exécuté sur papier cartridge 12" X 18".

(2^e classe)

L'élève exploite un thème d'action avec environnement de son choix (ex: un cheval à la campagne, une course de chevaux...)

Le matériel utilisé: la gouache. Travail exécuté sur papier cartridge 12" X 18".

École Baril et Le Caron: (les 2 classes)

L'élève exploite un thème d'observation. Les reproductions demeurent à la vue des élèves. Le matériel utilisé: la plasticine. Il s'agit pour l'étudiant, de réaliser un bas-relief ou une sculpture d'un cheval dans une pos-



"Cheval ailé" au crayon de cire, oeuvre d'une élève de sixième année, école St-Léon, C.E.C.M.

ture, un mouvement de son choix.

Les reproductions ici, ne servent qu'à l'observation de certains détails (ex: la musculature du cheval, la crinière...) De toutes façons, elles sont bidimensionnelles alors que l'oeuvre de l'enfant est tridimensionnelle.

Ces exemples parlent d'eux-mêmes. En l'occurrence, les mises en situation partent de reproductions, d'oeuvres d'arts. Elles auraient tout autant pu partir de visites au musée

des Beaux-Arts. L'enseignant aurait pu organiser un rallye et demander aux élèves, en sous-groupes, de chercher les diverses représentations du CHEVAL dans un musée, et établir un questionnaire pertinent à cet effet.

Le projet a été suivi de près et dûment photographié. Alice Boucher, Francine Bourget et Geneviève Brière ont été de toutes les expériences permettant de tout revenir sur pellicules. Plusieurs diaporamas thématiques ont été élaborés pour compléter le document écrit qui paraîtra en 1982 comme matériel pouvant informer l'enseignant sur les moyens d'initier l'élève au VOIR.

Pour une introduction à la problématique de l'éducation artistique

par André Théberge
École des Arts visuels,
Université Laval.

En fin d'été 79, je recevais un appel téléphonique du directeur des services éducatifs du Musée du Québec, M. Guy Mercier, m'invitant à le rencontrer pour discuter d'un éventuel projet de recherche. M. Mercier était en quête d'un spécialiste en éducation artistique pouvant produire une recherche sur la nature et les buts de l'éducation artistique à travers différentes tendances. Précisons tout de suite qu'il ne fut pas question, dans ce projet, d'élaborer une philosophie de l'éducation artistique ou une conception de la didactique des arts mieux adaptée à la nature et à la vocation d'un musée d'art. Il fut plutôt question d'effectuer une investigation préliminaire à l'élaboration d'une politique éducative plus isomorphe à la réalité du milieu et plus conforme aux vues et aux désirs de la majorité de ses principaux intervenants. Il s'agissait en somme de produire un document pouvant établir les bases susceptibles de faciliter le déroulement de discussions ultérieures, quant à l'évolution des services du Musée du Québec.

Pour moi le sujet ne pouvait pas tomber mieux. Il était au cœur de mes préoccupations et j'y avais déjà investi passablement de lectures et de réflexions.

Dès l'automne après rencontre et discussion avec chacun des différents responsables de ces services, je proposai donc un plan de recherche susceptible de répondre au problème qui m'était posé. Je dois dire que le problème m'apparut de taille en dépit de l'engouement spontané que j'éprouvai pour le sujet. Pour préciser davantage, disons qu'il ne s'agissait pas tant de retracer l'histoire de l'évolution de l'enseignement des arts plastiques, que d'abstraire de la réalité phénoménologique et des principaux courants idéologiques les éléments nécessaires à la conceptualisation

de quelques tendances distinctives susceptibles de nous aider à mieux analyser la nature et la portée de l'éducation artistique. Il va de soi qu'une telle entreprise, négligeant la véracité des faits au détriment de la construction idéelle, ne pouvait s'effectuer sans opérer quelques simplifications ni quelques distorsions. En fait, il s'agissait en quelque sorte de simplifier pour globaliser, de schématiser pour comparer et d'intensifier pour mieux différencier.

Voici donc le résumé de l'essentiel d'un essai intitulé **"Art, Éducation et Idéologies"**, (pour une introduction à la problématique de l'éducation artistique)¹, dans lequel j'espère avoir posé les assises d'une réflexion utile et fructueuse.

1. Vers une synthèse de la problématique de l'éducation artistique

Disons d'abord que l'expression "éducation artistique" sera employée ici au sens général d'éduquer par l'art, d'initier à l'expression plastique ou d'enseigner les arts visuels, abstraction faite de quelque lieu ou de quelque niveau d'enseignement où cette éducation artistique pourrait être dispensée. L'ambiguïté de cette expression et le sens contextuel équivoque que j'en donne soulèvent d'emblée quelques questions que l'énoncé d'une simple définition ne saurait satisfaire. Si la question "En quoi consiste l'éducation artistique?" était posée à différents spécialistes ou responsables de cette activité, je crois que l'on obtiendrait tout autant de réponses différentes. Selon le lieu, la nature de la clientèle scolaire et le genre d'institution, il pourrait bien être question de choses aussi différentes qu'une activité récréative visant l'épanouissement de la personne et une formation plus traditionnelle basée sur l'enseignement du dessin académique.

Intentionnellement dans la définition des objectifs éducatifs ou implicitement dans l'acte pédagogique,

l'éducation artistique se voit presque toujours polarisée sur l'une ou l'autre des dimensions impliquées dans l'enseignement de l'art. Il peut s'agir des dimensions technique, esthétique, créatrice ou encore des aspects culturel, social ou environnemental.

Anne-Marie Boutet de Monvel, dans son ouvrage *"Pour un Enseignement des Arts Plastiques et Visuels"*², distingue différentes options dans l'orientation des modes d'enseignement des arts plastiques. Ainsi, cet enseignement peut être axé sur l'expression spontanée, où l'élève apprend à réagir automatiquement à ses impulsions sous l'effet suggestif des principales couleurs. Ou encore, il peut être basé sur les aspects plus matériels des arts plastiques; c'est-à-dire sur les différents média et matériaux d'expression qui font l'objet de manipulations et d'explorations esthétiques. Il existe une approche très populaire auprès des enfants qui consiste à proposer des thèmes de toutes sortes susceptibles de stimuler leur imagination. D'autres types d'enseignement se veulent plus formalistes en ce qu'ils s'intéressent principalement à transmettre des modèles de traitement esthétique-stylistique des principales composantes du langage visuel. Finalement, l'auteur distingue une méthode d'enseignement des arts plastiques basée sur le principe du "problem solving" et orientée vers la socialisation.

La pratique de l'enseignement des arts plastiques peut être nuancée de bien des particularités tout en privilégiant un aspect plus spécifique comme la perception, la créativité, l'habileté ou la technique. Toutefois, un effort de synthèse pourrait clarifier davantage la question en ramenant ces différenciations particulières au niveau de quelques pôles d'orientation plus catégoriques.

2. Polarisation de l'action éducative

L'étude de la critique de l'éducation nous fait découvrir que l'entreprise pédagogique canalise son ac-

tion suivant l'une ou l'autre des quatre polarisations principales. **C'est ainsi que Jean-Marc Gabaude, dans son ouvrage "La Pédagogie Contemporaine" (1972)³, propose un courant traditionnel, un courant puérocentrique, un courant technocentrique et un courant sociocentrique** comme faisceaux de convergence où semble se greffer l'inextricable diversité des options et des systèmes éducatifs contemporains.

Selon lui, **le courant traditionnel** serait celui où le maître transmet tout, élaborées, à l'élève, les connaissances qu'il détient d'autorité. Cette transmission didactique, à sens unique, s'appuie sur le principe logique de la hiérarchisation des difficultés. **Le courant puérocentrique** serait la contrepartie du précédent où l'élève devient le centre de la relation pédagogique. Ici, il s'agit moins de transmettre des connaissances que d'aider l'élève à les découvrir et à les élaborer par lui-même. **Le troisième courant** proposé par Gabaude, **appelé technocentrique**, s'appuie essentiellement sur les ressources scientifiques de la technologie éducative élaborée au XX^e siècle. Dans

cette perspective, l'enseignement doit devenir un acte scientifique reposant sur une organisation rationnelle comportant une définition des objectifs, une recherche expérimentale des moyens et un contrôle systématique des résultats et des performances.

Et finalement, **le courant sociocentrique** où le maître disparaît en tant que tel pour se mettre au service du groupe en tant que personne ressource et catalyseur d'apprentissage. Selon cette conception de l'apprentissage, le développement cognitif de l'élève est censé naître du désir d'agir sur autrui, ou encore de l'imiter pour atteindre son niveau ou de le contredire pour s'affirmer davantage.

Comme il existe des rapports corrélatifs d'influence entre l'art, la culture et l'éducation, comme nous vivons une époque multiculturaliste et comme il existe effectivement plusieurs façons d'aborder l'enseignement des arts, il devient donc opportun d'expliquer la nature et la portée de l'éducation artistique à travers des conceptions différentes, voire même opposées. Voici donc, à un

premier niveau de considération, trois grandes orientations pouvant possiblement canaliser l'enseignement de notre discipline.

iii À l'égard des aspects professionnels de l'art, en tant que discipline de production et en vertu d'une forme d'enseignement basée sur les aspects techniques de l'apprentissage, une certaine orientation de l'éducation artistique pourrait être qualifiée de "TECHNOCENTRIQUE";

iii À l'égard des fonctions sociales et culturelles de l'art et compte tenu d'une volonté de développer une conscience critique à l'égard de la qualité esthétique des cadres de vie communautaire, il devient possible, à l'appui de méthodes didactiques corrélatives, de donner une orientation "SOCIOCENTRIQUE" à l'éducation artistique;

iii À l'égard de la dimension créatrice relative à la production esthétique et compte tenu des besoins d'affirmation et d'expression de la personne, une orientation "EGOCENTRIQUE" peut être donnée à l'éducation artistique.

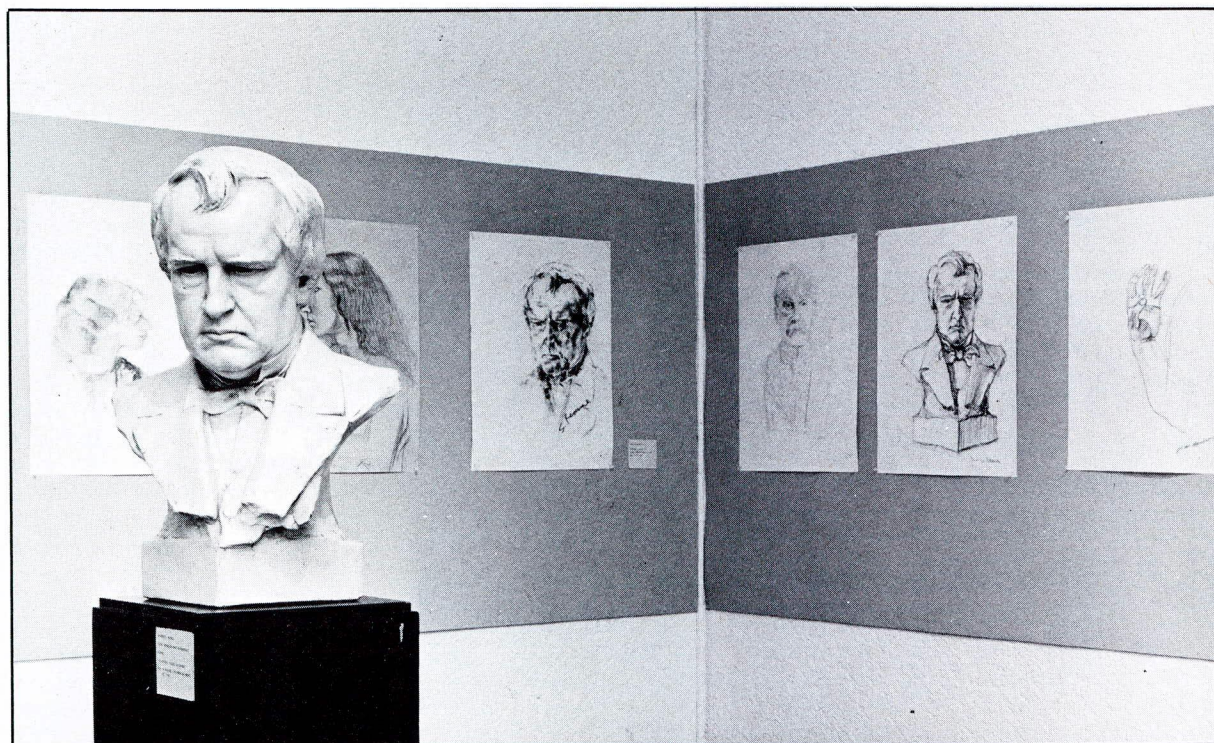
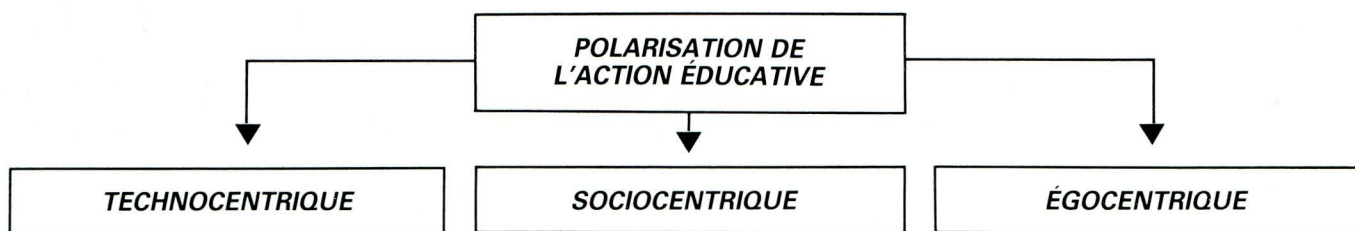


Photo du Musée de Québec

Dans le dessin d'après modèle, ou l'élève doit reproduire le plus exactement possible le tracé d'un maître, l'éducation artistique consiste essentiellement à faire assimiler les principes stylistiques, les caractéristiques esthétiques et les procédés techniques éprouvés par le temps et consacrés par l'histoire. Pendant longtemps, la formation artistique s'est effectuée sur les bases de l'enseignement du dessin académique dont les critères de beauté étaient définitivement fixés dans des canons esthétiques de proportions anatomiques.



2.1 Orientation technocentrique.

Pendant longtemps l'art fut considéré et pratiqué comme un métier essentiellement basé sur la maîtrise d'habiletés manuelles spécifiques. L'apprentissage de l'art se transmettait du maître à l'apprenti sur la base de l'expérimentation concrète. L'élève devait apprendre à se familiariser avec les matériaux: préparer les toiles, broyer et mélanger les couleurs, dégrossir la pierre et voir à l'entretien des outils; puis devait s'instruire de la façon de composer un tableau ou de donner vie à la matière en contribuant à la réalisation des oeuvres de son maître. En somme, la peinture et la sculpture étaient des activités qui ne se différenciaient des métiers tels la maçonnerie ou l'ébénisterie qu'au niveau de l'exigence d'une plus grande dextérité et d'un talent plus marqué pour le sens du beau.

L'importance des aspects techniques en arts plastiques n'est plus à démontrer. Il suffit de s'essayer à dessiner, peindre, graver ou sculpter pour constater combien nos possibilités créatrices sont conditionnées par nos compétences techniques. Même si l'enseignement des arts plastiques se fait maintenant moins dans le but de perpétuer une tradition esthétique que dans celui de favoriser une attitude prospective envers le visible, les aspects techniques relatifs à la production artistique gardent toute leur importance.

Il faut cependant distinguer la production artistique essentiellement tournée vers l'exploitation mécanique d'une technique de celle qui cherche dans l'emploi et l'invention d'outils ou de procédés, le moyen de dépasser les frontières connues de l'esthétique. Malheureusement, l'enseignement des arts plastiques n'aborde pas toujours l'initiation technique dans une perspective aussi créatrice et aussi prospective à l'égard de l'esthétique. C'est plus particulièrement au niveau de l'éducation artistique scolaire au primaire et au second

naire que l'enseignement plus technocentrique dégenère souvent en activité répétitive vide de sens et de contenu esthétique.

En tant que principal niveau d'intervention pédagogique et en tant que lieu d'apprentissage expérimental, il est encore possible de tirer partie d'une forme d'éducation artistique que technocentrique, dans la mesure où la technique n'est pas considérée comme une fin en elle-même mais comme un moyen à dépasser.

2.2 Orientation sociocentrique

De même que l'éducation générale peut viser le développement du sens social et d'attitudes de vie communautaire, de même l'éducation artistique peut s'effectuer en vertu d'une perspective d'intégration de l'art dans la société.

Dans une perspective sociocentrique, l'enseignement de l'art se fait moins en vertu d'une pratique disciplinaire de la peinture ou de la sculpture, que dans une volonté de transmettre à plus de personnes possibles les connaissances et la culture nécessaires à comprendre les fonctions de l'art dans la société. Par ailleurs, cette orientation tend à refouler l'attitude auto-centrique de l'art pour l'art au profit d'une affectation plus utilitariste de la production esthétique des élèves. Comme dans toute pédagogie axée sur la socialisation, ces derniers se voient souvent invités à travailler en équipe et à mettre à contribution leurs connaissances et leurs expériences respectives, où à mettre en commun, dans une intervention critique, les résultats de leur démarche individuelle. **Il importe avant tout que l'art soit perçu comme un facteur de cohésion et comme un catalyseur d'interactions constructives pour cette communauté embryonnaire que constitue la classe.** Mais pour cela l'élève doit apprendre à entrer en contact avec le phénomène artistique de différentes façons; c'est-à-dire par les voies de la spéculation idéale, de la

pratique expérimentale, de l'appréciation esthétique, de l'histoire et de la critique d'art.

L'art n'est pas l'apanage exclusif du seul producteur, mais dépend aussi du spectateur qui le fait vivre par ses options esthétiques et surtout son intérêt pour la question. De là l'importance de l'éducation artistique; laquelle n'a pas pour seule fonction d'instruire de l'art mais de donner un sens à ce dernier par les représentations collectives qu'elle génère.

2.3 Orientation égocentrique

Le troisième centre d'attraction de l'éducation artistique se situe au niveau de l'individu. Ici, ce n'est plus la transmission de connaissances et de compétences qui est visée mais l'épanouissement de l'élève par l'exercice de l'expression personnelle. **L'art n'est plus perçu comme une discipline réglée ou comme un catalyseur social, mais comme un lieu privilégiant l'objectivation spontanée des impulsions, l'extériorisation de la vie psychique et l'affirmation de la personnalité.**

Trop souvent, l'éducation s'effectue au détriment du respect de la nature de l'élève, au profit d'une certaine logique interne aux disciplines enseignées. Il en résulte un désintéressement de l'apprentissage perçu par l'élève comme une contrainte à surmonter et un devoir à accomplir, plutôt que vécu de l'intérieur dans le plaisir de s'auto-actualiser. La pratique plus égocentrique de l'expression plastique permettrait à l'élève de s'engager plus volontairement et plus consciemment dans son processus de développement. Elle lui donnerait confiance en ses possibilités d'intervention active, là, où le plus souvent, l'éducation s'acharne à le maintenir dans un état de dépendance et de soumission.

Selon cette polarisation égocentrique, il n'est plus demandé à l'art d'apporter des solutions esthétiques aux problèmes que pose l'aménage-



Photo Patrick Altman, Musée de Québec

Devant le sujet à rendre par le dessin ou la peinture, l'élève doit s'exercer à extraire de la réalité visuelle les aspects qu'il pourrait mettre en relief dans un effort de synthèse esthétique et d'expression caractérisée. L'éducation esthétique consiste moins dans la copie de modèles idéaux que dans l'acheminement progressif de l'élève vers l'exploitation consciente et engagée de ses propres moyens d'expression.

ment physique des cadres de vie, mais de permettre à l'individu d'extérioriser les impondérables de sa vie psychique hors de toute attente précise et de toute planification prédéterminée. L'élève ou l'artiste deviendrait la seule raison d'être ce qu'il produit; oeuvrer en vue d'un objectif extérieur entraverait la réussite de l'expression personnelle recherchée.

Ne serait-ce qu'en tant que lieu de l'exercice inconditionnel de la liberté, la pratique de l'expression plastique y trouverait toute sa raison d'être. Ne serait-ce que comme moyen d'explorer et de développer les caractéristiques de chaque individu, l'art y trouverait encore matière à justifier toute sa nécessité d'être, tant les forces socialisantes minent et nivellent la personnalité dans ce type de société qu'a développé notre civilisation technocratique, systémique et bureaucratique.

3. Introduction des principaux courants éducatifs en arts plastiques

La présente étape consistera à faire un pas de plus dans cette démarche synthétique afin de proposer, à la lumière des considérations précédentes, quelques tendances pouvant caractériser l'éducation artistique sous des versions didactiques et des aspects idéologiques différents.

La plupart des spécialistes qui ont traité la question, l'ont abordée dans une perspective historique et relativement nationale. Sans chercher à être exhaustif, je tiens à mentionner l'importante étude de Stuart MacDonald, "The History and Philosophy of Art Education" (1970)⁴, qui effectue une analyse critique et philosophique de l'enseignement des arts plastiques et du dessin à travers l'histoire. Puis, signalons Elliot W. Eisner qui, dans son ouvrage "Educating Artistic Vision" (1972)⁵, consacre un important chapitre à l'histoire de l'évolution de l'enseignement des arts plastiques aux Etats-Unis à partir de la fin du XVIII^e siècle jusqu'à nos jours. Il en extrait trois tendances principales dont l'une serait centrée sur la société (society-centered), une autre sur l'enfant (child-centered) et une dernière qui serait plus concernée par la matière enseignée (subject-centered).

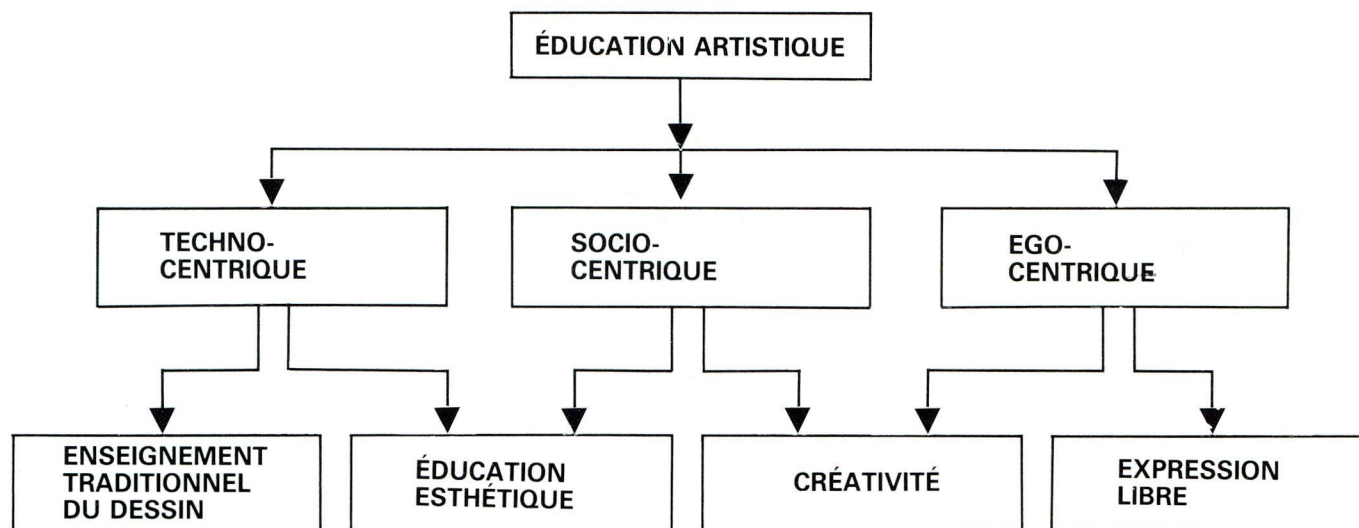
Dans un article de la revue américaine "Art Education", Arthuf D. Efland propose quatre conceptions de l'éducation artistique⁶. S'inspirant d'abord des grands courants de pensée de l'histoire de la philosophie de l'esthétique, il en extrait quatre idéologies distinctes qu'il associe par la suite à quatre écoles de psychologie corrélatives qui se sont

intéressées à l'apprentissage. Ainsi, il propose une théorie esthétique fondée sur l'imitation de la nature (mimetic theories) qu'il associe à la psychologie behavioriste suivant laquelle l'apprentissage s'effectue sur le principe des chaînes stimulus/réponse. Dans la seconde idéologie esthétique (pragmatic theories), l'art a pour fonction de répondre aux besoins de la communauté en établissant ses valeurs sur les bases de la communication par les symboles et les contenus cognitifs figurés. Cette deuxième idéologie est associée à la psychologie cognitive en vertu de laquelle l'apprentissage résulterait d'une adaptation du comportement de la personne à la réaction de son environnement. En troisième lieu, Efland propose une théorie esthétique centrée sur l'expression de l'égo (expressive theories) qu'il associe à la psychologie psychanalytique. Et finalement, une idéologie esthétique centrée sur ce qui est plus spécifique à l'art (objective theories) qu'il associe à la psychologie de la Gestalt selon laquelle l'apprentissage s'effectuerait par la perception des formes qui se distinguent des fonds que constituent les environnements qui les contiennent.

• • •

En dépit des particularités de lieu, d'auteur, de but et de contexte qui différencient chacune de ces investigations, on peut toutefois en extraire quelques traits communs. Ainsi, l'évolution de l'éducation artistique, au XX^e siècle, semble marquée par une orientation traditionaliste que l'on pourrait appeler ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL DU DESSIN, par une tendance libérale plus spontanéiste que l'on pourrait associer à l'EXPRESSION LIBRE et à une autre option - plus spécifiquement vouée au développement des potentialités créatives- qui s'appellera ici simplement la CRÉATIVITÉ, et finalement par une tendance -peut-être plus idéologique- qui serait davantage concernée par ce qui est plus spécifique à l'art et que l'on appellera l'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE.

• • •



3.1 Enseignement traditionnel du dessin

Lorsque l'on parle d'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL du DESSIN, il faut comprendre des façons de procéder qui suivent une tradition établie et qui opèrent en vertu du respect de quelque modèle, si non académique tout au moins, reconnu par des autorités concernées. À cet égard, l'enseignement traditionnel du dessin peut couvrir une diversité d'activités partant du simple petit exercice très scolaire jusqu'au dessin classique respectant un canon académique, en passant par le réalisme im-

pressionniste plus naturaliste. Cependant, dans le contexte de cet essai, il s'agit plutôt d'une forme d'éducation artistique basée sur l'enseignement du dessin plutôt que d'une formation spécialisée pour futurs artistes professionnels.

Sommairement défini, **l'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL DU DESSIN** serait ici une forme d'éducation artistique où le maître transmet, tout élaborées et en vertu du principe d'autorité, les techniques, les connaissances et les valeurs esthétiques primées par l'élite de la société. L'élève se trouve confiné dans la passivité de celui qui n'a d'autres

rôles que ceux de suivre les consignes, d'écouter, d'enregistrer et de répéter ou de reproduire, pendant que le professeur monopolise, par l'intervention magistrale, l'aspect actif de la relation pédagogique. Essentiellement fondée sur le principe de la transmission de modèles culturels, la didactique cherche son efficacité dans la logique et la hiérarchisation des difficultés. L'intervention active de l'élève exclut l'expression personnelle et l'approche heuristique s'effectue hors du tâtonnement expérimental et de tout processus de découverte personnelle.



Photo du Musée de Québec

3.2 Éducation esthétique

Comme semble d'emblée l'annoncer le nom de cette tendance, disons d'abord que l'éducation esthétique vise en premier lieu le développement du sens esthétique. Développer le sens esthétique signifie: cultiver cette sensibilité particulière qui nous permet de réagir directement aux qualités sensibles et aux effets expressifs que nous communiquent l'environnement visuel et plus spécifiquement les artefacts voués à cette fin. Le sens esthétique doit donc être perçu comme une sensibilité particulière, comme une faculté inhérente à la nature humaine dont l'épanouissement dépend, comme pour tout autre faculté naturelle, de l'exercice qu'on lui consacre. D'abord de nature émotionnelle, cette faculté serait finalement conditionnée par l'éducation et la culture. Le rôle de l'éducation culturelle, à l'égard du sens esthétique, serait de canaliser cette émotion brute, cette réaction primaire, dans des perspectives plus significatives et plus structurantes.

Sur le plan pratique, l'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE s'effectue principalement par l'apprentissage de modes d'organisation plastique par l'expérimentation de différentes formes de traitements esthétiques des éléments du langage visuo-plastique et par l'entraînement à percevoir les oeuvres d'art, ou tout environnement visuel, à travers ce qui est plus spécifique à la dimension esthétique.

Ce type d'approche ne saurait échapper à un certain formalisme esthétique qui, sans nécessairement être desséchant pour l'imagination créatrice, tend à confiner l'art dans une vocation axée principalement sur la recherche du beau formel et de l'harmonie plastique. Dans la mesure où l'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE évite l'écueil du dogmatisme académique, cette orientation peut ouvrir l'élève à toute une dimension de sa personne en même temps qu'il s'apprivoise au monde de l'art.

3.3 Créativité

Créativité et arts plastiques ont tellement été associés ensemble ces dernières décennies, que l'un semble automatiquement sous-entendre l'autre au niveau d'un certain sens commun. En dépit de certains abus, il faut reconnaître que l'apport de la créativité, en tant que champ d'investigation psychologique, a produit des effets stimulants sur l'essor et la promotion des arts plastiques.

Du point de vue des arts plastiques, l'aspect créateur ou la CRÉATIVITÉ serait ici une dimension plus prépondérante que d'autres parmi les facteurs qui conditionnent la valeur de tel ou tel produit artistique. Ici, l'originalité, ou le fait qu'une oeuvre soit plus novatrice, serait un facteur plus important que les qualités esthétiques de composition ou la fidélité par rapport à la réalité.

Toutes formes d'entraînement systématique et de conditionnement normatif à des façons spécifiques de faire vont tout à fait à l'encontre de cette tendance. **Il faut au contraire, en CRÉATIVITÉ, tout mettre en oeuvre pour faciliter l'émergence de solutions originales. À cette égard, il ne suffit pas de transmettre à l'élève les moyens d'expression mais de faire en sorte de créer un climat propice à éliminer les contraintes extrinsèques: c'est-à-dire celles qui, souvent de nature affective ou résultant d'un conditionnement socio-culturel, empêchent le sain exercice du processus créateur et l'ouverture d'esprit à la découverte.**

Autant l'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL DU DESSIN met tout en oeuvre pour que tous les élèves convergent vers une même perfection idéaliste dans la représentation figurative, autant la CRÉATIVITÉ favorise l'émergence de propositions esthétiques originales et personnelles. Autant l'un établit ses assises sur les bases sécurisantes du connu et du reconnu, autant l'autre tend à établir ses fondements pédagogiques sur l'imprévu et la découverte. Finalement, il ne s'agit plus tellement de former des connaisseurs avertis (consommateurs potentiels) que des individus capables de poser des gestes concrets (créateurs potentiels) à travers divers média d'expression plastique.

3.4 Expression libre

Contrairement à la plupart des tendances, dont le but principal consiste à initier à l'art soit aux niveaux technique, culturel ou créateur, **L'EXPRESSION LIBRE vise d'abord et avant tout l'épanouissement de la personne.** Ici, ce sont les moyens d'expression qui sont mis au service de la personne, plutôt que la personne au service du développement de l'art.

L'EXPRESSION LIBRE fait passer la sincérité émotive avant toutes considérations techniques et esthétiques. L'art n'y est pas reçu comme quelque chose extérieure à la personne, comme un lointain idéal de beauté magistrale ou comme le carrefour de quelques théories hermétiques, mais comme l'expression même d'un moment intensément vécu. L'art de vivre une expérience existentielle substitue ainsi l'art de peindre ou de sculpter, au sens traditionnel de l'expression, car la qualité du premier l'emporte sur celle du second.

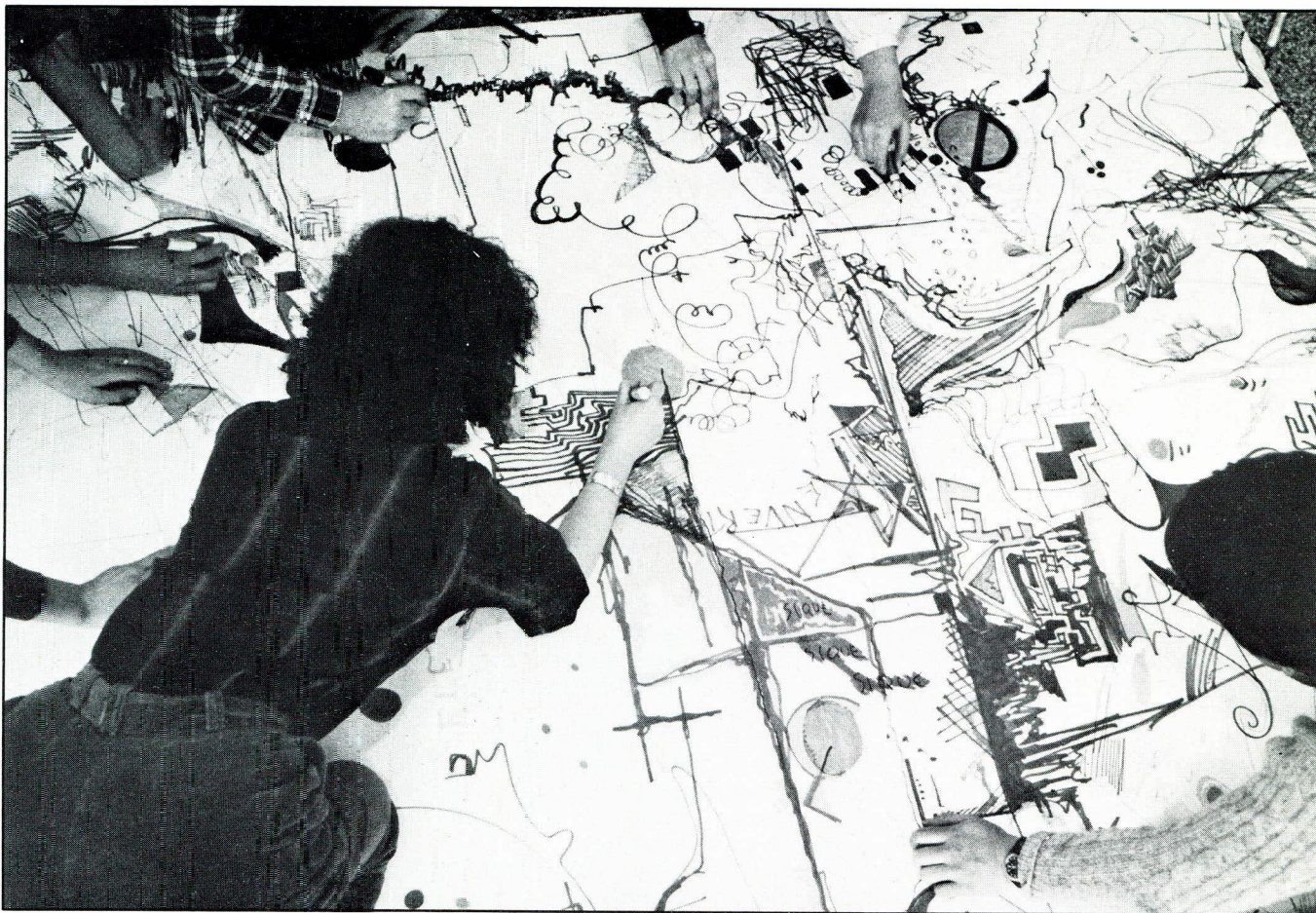


Photo du Musée de Québec

Hors de tout conditionnement éducatif et de toute confrontation à des modèles culturels, l'expression plastique peut, à la limite, devenir un moyen de purification psychique et de dévouement thérapeutique.

S'exprimer ne consiste pas, ici, dans l'idée de dessiner quelque chose ni même dans l'intention d'inventer quoi que ce soit. L'EXPRESSION LIBRE exclut d'emblée toute intention préméditée de réaliser quelque chose de précis dans une forme préétablie. Elle consiste, au contraire, à d'abord s'exercer à perdre tout ce qui a été acquis par l'éducation scolaire et par l'influence de notre culture de consommation, pour finalement rétablir le contact entre le geste pictural et les impulsions de l'organisme humain. D'une certaine façon, l'expression consiste dans la respiration naturelle de tout l'être psychique et physique.

Disons finalement que l'EXPRESSION LIBRE participe aux courants éducatifs, ou anti-éducatifs, de l'extrême gauche qui préconisent l'abandon de tout la factice et de tout le gigantisme de notre civilisation, pour un retour à un état de vie plus primitif et plus près de la nature.

RÉFÉRENCES:

1. Thérberge, André, **Art, education et idéologies**. Pour une introduction à la problématique de l'éducation artistique, Québec, 1980.
2. Boutet de Monvel, Anne-Marie, **Pour un enseignement des arts plastiques et visuels**, ESF, Paris, 1974, chap. 3 et 4.
3. Gabaude, Jean-Marc, **La pédagogie contemporaine**, Privat, Toulouse, 1972, chap. 1.
4. MacDonald Stuart, **The History and Philosophy of Art Education**, American Elsevier Company, 1970.
5. Eisner, Elliot W., **Educating Artistic Vision**, Macmillan, New York
6. Efland, Arthur c., "Conceptions of Teaching in Art Education", **Art Education**, The Journal of the National Art Education Association, vol. 32, no.4 (avril,79), pp. 21 à 33.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE:

1. Battcock, Gregory, **New Ideas in Art Education**, E. P. Dutton & Co., New York, 1973.
2. Boutet de Monvel, Anne-Marie,

Pour un enseignement des arts plastiques et visuels, ESF, Paris, 1974.

3. Eisner, Elliot W., **Educating Artistic Vision**, Macmillan, New York, 1972.

4. Feldman, Edmund B., **Becoming Human Through Art**, Prentice-Hall, New Jersey, 1970.

5. Gabaude, Jean-Marc, **La pédagogie contemporaine**, Privat, Toulouse, 1972.

6. Lowenfeld, V. and Brittain, W.L., **Creative and Mental Growth**, 6e éd., Macmillan, New York, 1975.

7. McDonald, Stuart, **The History and Philosophy of Art Education**, American Elsevier Publishing Company, 1970.

8. Porcher, Louis, **L'éducation esthétique luxe ou nécessité**, Armand Colin, Paris, 1973.

9. Rich, John Martin, **Humanistic Fondation of Education**, Charles A. Jones, Ohio, 1971.

10. Seguin-Fontes, Marthes, **Le second souffle de la créativité**, Dessain et Tolra, Paris, 1977.

11. Stern, Arno, **L'expression**, 2e éd., Delachaux & Niestlé, Paris, 1973.

Champ artistique et système d'éducation

L'enseignement des arts plastiques dans les écoles secondaires

par Suzanne Lemerise,
Université du Québec à Montréal

Nous avons entrepris une étude à double volet, l'une portant sur les rapports ayant existé entre le champ artistique et le système public d'enseignement et l'autre sur la position de la matière et de l'enseignement dans le système scolaire secondaire actuel; nous présentons dans cet article un bref résumé des principales étapes de notre étude.

Où, quand et comment les arts plastiques et l'enseignant spécialisé ont-ils acquis une place dans le système d'éducation? Les premiers programmes de dessin datent du début des années 1870; il faut attendre la fondation des écoles des Beaux-Arts de Montréal et de Québec pour que soit officialisée, du moins à la Commission scolaire de Montréal en 1928, la politique d'engager des professeurs spéciaux pour enseigner le dessin dans les classes des 8^e à 11^e année. Suite aux volontés d'innovation artistique de quelques artistes francophones, on assiste durant les années quarante à une dénonciation de l'enseignement académique de l'École des Beaux-Arts et de celui diffusé dans les classes de dessin des écoles publiques. Plusieurs solutions sont proposées, toutes plus ou moins rattachées, soit aux aspirations du personnalisme chrétien, soit au mouvement de la "Progressive Education" des États-Unis, les plus connues étant celles de Maurice Gagnon, de Paul-Émile Borduas et du frère Jérôme. Une proposition de changement qui connaîtra une grande diffusion sera celle d'Irène Sénécal, qui par sa position stratégique de professeur à l'École des Beaux-Arts de Montréal et dans les écoles des commissions scolaires de

Montréal et de Lachine, réussira durant les années cinquante à convaincre les autorités d'entériner de nouvelles orientations pédagogiques et techniques pour l'enseignement du dessin. À la même époque, elle modifiera le contenu de la formation pédagogique des futurs professeurs d'arts plastiques à l'École des Beaux-Arts de Montréal. Sénécal préconisait l'abandon des objectifs exclusivement orientés vers l'imitation de la nature ou vers une fonction utilitariste du dessin. En accord avec d'autres promoteurs de changements dans le domaine des arts, il s'agissait de favoriser surtout le développement des facultés créatrices de la personne tout en respectant son développement mental; les études du développement graphique (Lowenfeld) garantissaient que les aspirations des artistes-enseignants s'appuyaient sur un savoir, celui de la psychologie du développement.

À la lumière des recherches des artistes contemporains, on souhaitait que l'élève du primaire et du secondaire élargisse ses expériences artistiques en ne limitant plus l'enseignement aux seules données du "dessin", d'où le passage de l'enseignement du dessin à celui des arts plastiques.

En 1956, un programme d'arts plastiques remplace le programme de dessin, mais ce n'est qu'en 1963 que le Département de l'Instruction publique précise qu'une période doit être consacrée obligatoirement à l'enseignement de la matière; la même année, il accordera aux diplômés des écoles d'art le brevet spécialisé légitimant ainsi leur

formation au même titre que celle des écoles normales. Cette double légitimation institutionnelle coïncide avec les autres changements apportés par la Révolution tranquille: création des grandes sociétés gouvernementales et nationalisation de l'électricité, fondation des ministères des Affaires culturelles et de l'Éducation et du musée d'art contemporain.

Il apparaît donc que c'est l'interrelation de plusieurs types de rapports et d'intervention, les uns directs - écoles d'art, commissions scolaires, Département de l'Instruction publique - les autres indirects, telles les volontés de changement de certains agents du champ artistique qui expliquent l'émergence d'une nouvelle activité pédagogique au rang d'une matière académique d'un programme officiel. Il faut bien rappeler que ces volontés de changement ne furent pas exclusives au milieu artistique; elles furent partagées durant les années cinquante et soixante par une fraction importante d'intellectuels, d'universitaires, de syndicalistes qui ont défini les grandes utopies et les quelques importantes réalisations de la Révolution tranquille.

Dans une autre étape, nous avons décrit le développement des arts plastiques au sein du ministère de l'Éducation. Nous limiterons nos commentaires aux conclusions que nous avons tirées de cette analyse. En principe, les arts plastiques occupent dans la grille des matières académiques, une position égale aux autres matières. Dans les faits, c'est-à-dire dans l'application concrète du système optionnel, les arts

plastiques subissent une dévalorisation institutionnelle officieuse car les seuils d'accessibilité aux études collégiales et supérieures créent une hiérarchie des matières d'où découle un système de valeurs à l'intérieur duquel les sciences apparaissent survalorisées et les arts considérés comme des matières de second ordre.

Reconnu comme spécialiste en 1963, ou comme détenteur d'un diplôme universitaire en enseignement des arts plastiques en 1971-72, le professeur d'arts plastiques voit son statut de spécialiste très menacé suite à la dénatalité et aux conventions collectives de travail qui en découlent. La sécurité d'emploi est intimement liée au principe de la mobilité du personnel. D'autres politiques gouvernementales remettent en question l'autonomie et la spécificité de la discipline; en effet, en ces dernières années, le ministère intervient directement auprès des universités afin qu'elles forment des généralistes en arts plutôt que des spécialistes.

Une analyse de statistiques concernant les professeurs d'arts plastiques nous a révélé que ces derniers ne comptent que pour 3% du personnel du niveau secondaire. Entre 1975 et 1979, les diminutions de personnel et les inscriptions aux cours d'arts plastiques n'apparaissent pas plus accentuées en arts plastiques que dans les autres matières, sauf en ce qui concerne les autres disciplines artistiques, (Expression dramatique et musique).

Nous avons également accordé une importance particulière à l'étude du degré de spécialisation des professeurs. Il est apparu qu'entre 30 et 35% des professeurs d'arts plastiques ne sont pas titulaires de diplômes d'arts plastiques. Le pourcentage des spécialistes est plus important dans les régions industrialisées et diminue dans les régions rurales. Les inégalités régionales s'accroissent quand on compare la région métropolitaine avec le reste de la province. Dans le grand Montréal, près de 75% des professeurs sont diplômés en arts, ce pourcentage s'abaisse aux environs de 50% dans le reste de la province; la majorité des professeurs non spécialisés enseignent plus d'une matière scolaire et depuis 1977-78, 18% des professeurs spécialisés en arts plastiques enseignent d'autres matières tels le français, l'histoire, (etc...) pour com-

pléter leur tâche. Certains ont même perdu leur poste de spécialistes en arts pour enseigner d'autres matières. Les jeunes enseignants sont les premiers touchés par ces nouvelles conditions de travail. Ces chiffres nous démontrent l'importance relative des règlements ministériels au sujet de la reconnaissance du spécialiste en arts. Ils démontrent également l'écart existant entre les partisans d'une formation spécialisée, issus des universités et les conditions réelles du travail où le principe de la sécurité d'emploi versus mobilité entraîne des désillusions sans nombre pour les diplômés spécialisés; durant leurs années de scolarité, ils ont intériorisé un système de valeurs justifiant une formation complète dans une discipline spécifique. Cette position idéalisée du spécialiste est le résultat de l'idéologie dominante des années 1960. Afin de moderniser le système d'éducation, on a fait appel durant ces années à l'initiative personnelle des agents tout en insistant sur la nécessité d'une formation spécialisée ou professionnelle. À la fin des années soixante-dix la dénatalité et la stagnation économique entraînent des effets contraires à ceux de la décennie précédente; le statut de spécialiste n'est plus rentable pour le système scolaire et l'initiative personnelle, "la créativité" de plus en plus encadrée par une nouvelle rationalisation du système scolaire basée sur la mesure et l'évaluation.

Suite à ces analyses générales, nous souhaitons connaître les opinions, réactions et aspirations des professeurs. Nous avons conçu un questionnaire qui a été envoyé dans toutes les écoles secondaires, y compris les collèges privés. Nous avons compilé les résultats des 324 répondants, soit 30% de la population globale. Les résultats ont été mis en corrélation avec trois couples de variables soit le réseau d'enseignement, privé ou public, le degré de spécialisation et enfin la région d'enseignement, soit la région métropolitaine ou le reste de la province.

L'étude du profil biographique de nos répondants nous révèle que plus de 50% d'entre eux, sont d'origine ouvrière mais l'origine sociale varie selon le degré de spécialisation; les non-spécialistes sont majoritairement issus du milieu ouvrier et rural tandis que les spécialistes sont davantage issus de la région métropolitaine et d'origine sociale plus di-

versifiée, comptant une bonne représentation parmi les professions libérales et universitaires ou parmi les ouvriers spécialisés et qualifiés. Nous avons également observé un très faible taux de mobilité géographique, que le professeur soit spécialisé ou non; très majoritairement, les professeurs enseignent dans la région où ils ont été élevés, ce qui explique le faible pourcentage de spécialistes à l'extérieur de Montréal puisqu'ils sont surtout d'origine mé-

tropolitaine. Le rapport avec le champ artistique durant l'enfance est davantage dépendant de l'origine sociale que du degré de spécialisation ou du réseau d'enseignement. La très grande majorité des rapports entretenus l'ont été dans les familles de professionnels ou d'universitaires.

L'évaluation des répondants au sujet de leurs rapports avec l'autorité de l'école est plus positive que celle de leurs conditions matérielles ou organisationnelles de travail. La région métropolitaine présente invariablement les évaluations les plus négatives alors que les répondants du réseau privé semblent au contraire connaître des conditions et relations de travail meilleures que le réseau public métropolitain.

Les points qui suscitent insatisfaction et satisfaction chez les professeurs d'arts plastiques sont semblables à ceux des professeurs d'autres disciplines; en effet, une enquête parallèle à la nôtre, faite par l'Alliance des professeurs de Montréal, révèle que très satisfaits de leur autonomie pédagogique, la majorité des professeurs sont insatisfaits de leurs conditions générales de travail (3).

50% des professeurs affirment poursuivre une production artistique personnelle; par contre, les liens avec les lieux officiels de diffusion de l'art sont ténus, surtout à Montréal, ce qui occasionne, chez plusieurs, dépit ou dévalorisation de leur actuelle profession. D'ailleurs, plus de la moitié des professeurs sont pessimistes quant aux possibilités de concrétiser leurs objectifs pédagogiques dans le système actuel d'éducation. La nécessité pour les autorités de revaloriser les arts, a été la solution la plus souvent proposée. C'est davantage un changement dans le système de valeurs qui est souhaité que les changements proprement structurels.

En effet, les professeurs estiment que les arts sont considérés comme un passe-temps ou une activité ludique parce que les autorités soutiennent faiblement le développement des disciplines artistiques. Certes, le soutien ministériel est essentiel au développement d'une discipline, mais on devrait poursuivre plus loin les recherches car les orientations ministérielles sont un reflet des valeurs privilégiées par une société à une époque donnée; il nous faudrait considérer toute la politique culturelle des gouvernements pour mieux évaluer la position des arts dans un système d'éducation.

Il nous est apparu que les objectifs poursuivis par les professeurs sont des objectifs de formation globale de la personne, autonomie, créativité, expression; or, le système actuel des options au secondaire constitue plutôt une première sélection ou orientation en vue d'études postérieures ou du marché du travail. La poursuite d'objectifs de formation de la personne à l'intérieur d'une grille-matière dont la fonction est sélective est contradictoire et explique la désillusion des professeurs. Les professeurs d'arts plastiques ne sont plus les seuls à critiquer le projet éducatif et éminemment sélectif du cours secondaire. Tout récemment, dans un livre intitulé *École + Science = Échec* (4), J. Désautels formule des critiques sévères au sujet de l'enseignement des sciences, matières pourtant dominantes actuellement moins par la formation scientifique qu'elles procurent que comme instances sélectives vers les carrières universitaires et professionnelles de niveau collégial.

Ces commentaires nous ramènent au coeur d'un débat pédagogique, (et en l'occurrence politique) celui de dé-

terminer quelles matières devraient être considérées comme formation de base. La commission Rioux a pourtant démontré avec force de théories et d'arguments qu'une activité artistique devrait être proposée à tous les degrés du secondaire. Plus de dix ans après, la position des arts dans les écoles ne s'est guère améliorée puisque les recommandations contenues dans le "Rapport Rioux", n'ont pas été appliquées. Au moment de sa publication, tous les enjeux du système d'éducation étaient déjà déterminés: Le nouveau cours secondaire était implanté dans les commissions scolaires régionales, le système collégial, consacrant la séparation des niveaux de formation artistique (autrefois intégrés) était en place et la nouvelle université du Québec, fondée.

Les récents projets ministériels visant à la formation de généralistes en arts laissent clairement comprendre que pour les autorités, l'ère du spécialiste est révolue, cette dernière n'aura duré qu'environ 10 ans, le temps de répondre à une demande pressante de scolarisation de la jeunesse québécoise coïncidant avec les aspirations collectives d'une génération qui, par la spécialisation professionnelle, espérait combler les retards industriels et culturels du Québec.

Plusieurs économistes, politiciens et intellectuels diront aujourd'hui que les réformes de la Révolution tranquille, n'ont pas apporté les changements attendus ou prétendus. Or, les idéaux et aspirations des professeurs d'arts plastiques sont issus de cette époque d'où le déphasement actuel de leur revendications, objectifs et méthodes pédagogiques. Comme le démontre Dorval Brunelle, pour plusieurs secteurs de

la vie politique et économique du Québec, on assiste à une "désillusion tranquille" (5).

Cette désillusion était inscrite dans les structures mêmes du cours secondaire réformé, mais les idéologies dominantes, celles de la participation et du développement de la personne, liées à la croissance subite du système scolaire, ont laissé croire que les arts pouvaient ou devaient s'intégrer dans un projet éducatif. Les contraintes actuelles ne sont pas l'application d'une politique récente des autorités ministérielles, mais uniquement les résultantes d'un taux de croissance nul, dans un système qui ne peut plus cacher ses orientations sélectives derrière des discours homogénéisants ou mobilisants.

RÉFÉRENCES

- 1) Couture F., Lemerise S. L'artiste et le pouvoir, 1968-1969
Groupe de recherche à l'administration de l'art UQAM, 1975, 29 p.
- 2) Couture F., Lemerise S. Insertion Sociale de l'École des Beaux-Arts de Montréal, 1923-1969.
Département d'arts plastiques UQAM, 1980, p. 1 à 73.
- 3) Larouche V. La satisfaction au travail des enseignants de l'alliance des professeurs de Montréal Mai 1978
- 4) Désautels J. *École et Science = Échec*, Québec/Science Éditeur, Québec 1980, 283 p.
- 5) Brunelle D. *La Désillusion tranquille*, Collection Sociologie, Hurtubise HMH
Montréal, 1978, 225 p.

Sial

2860 LE CORBUSIER
LAVAL, P.Q.
(514) - 687-4046

DU NOUVEAU CHEZ NOUS!

- 34 Glaçures à montre 4 (application par trempage)
- 23 Glaçures à montre 9-10
- 88 Glaçures à montre 05
- 2 Porcelaines translucides à montre 6 et à montre 9
- 12 Terre à coulage cuisant de montre 05 à 10

Sial est une entreprise de chez nous, employant de gens d'ici.

Deux méthodes de coloriage pour le jeune artiste débutant!

Couleurs Rowney pour impressions sur clichés

Les couleurs Rowney pour impression sur clichés, solubles à l'eau ou à base d'huile, conviennent aux diverses méthodes d'imprimerie au moyen d'accessoires aussi nombreux que variés d'impression sur clichés, depuis le bois jusqu'au linoléum, le métal ou même la pomme de terre. Les couleurs à l'eau sont parfaites pour travaux unicolores. Cependant, une surimpression est possible, à condition d'observer une période d'attente suffisante pour le séchage entre les deux applications.

Les couleurs à base d'huile produisent une impression plus permanente que leurs contreparties à base d'eau, garantissant d'excellentes surimpressions et des impressions de qualité professionnelle.

Distribué au Canada par:

Rowney Matériel d'Artistes

555 Alden Road, Markham, Ontario L3R 3L5

Couleurs compactes et palettes

Les Blocs Rowney sont formés de couleurs en poudre comprimée, produisant une forme de coloriage extrêmement concentrée et économique. Ces Blocs garantissent des 'récupérations' de couleurs instantanées et peuvent être employés sans gâchis jusqu'à leur épuisement. Mélangés à un PVA moyen, ils assurent d'étonnants effets de vernissage et l'imperméabilisation des couleurs. Les Blocs de couleur Rowney de tous formats sont disponibles dans leur gamme complète de 20 coloris.

Toute une série de palettes garnies ou non de Blocs de couleur sont également disponibles, chacune composée de plastique blanc robuste, facile à nettoyer. Elles ont été conçues de manière à pouvoir les empiler afin d'en simplifier le rangement et la distribution.



COMPLÉTEZ VOTRE COLLECTION DE REVUES "VISION"...

VISION 27

Thème: expérimenter la couleur

- L'enseignement des arts plastiques au niveau collégial, par Claude Blin.
- Les "Florales" comme élément de décroissement au primaire, par les conseillers pédagogiques en arts plastiques de la C.E.C.M
- Voir la couleur, par Marie-Charlotte de Koninck
- Omer Parent, artiste-peintre, une entrevue de Mireille Doré
- La couleur et les fibres, par Louise Bérubé-Charbonneau
- Une recherche didactique dans le domaine de la couleur, par Lise Dumais-Bouillon
- L'image, langage de l'enfant, par Jacob Lahmi
- Mes interventions face à la couleur, par Fernande Marquis
- L'art et l'enseignement de la couleur, par André Théberge

VISION 28

Thème: la créativité? Des bourgeons aux fruits

- L'art pour soi, par Ghislaine Cimon
- Où en sommes-nous au secondaire? par Janine Bouillon-Beaudoin
- Les arts en liberté, par Françoise Giesse
- Et si on parlait de créativité..., par René Bernèche
- La créativité au primaire, par Serge Poulin
- "Dans la vie, tu as un leitmotiv...", propos de Marcelle Ferron, recueillis par Mireille Doré
- La créativité dans l'enseignement des arts plastiques, par René Bernèche
- La créativité dans l'enseignement des arts au collégial, par Serge Valcourt
- Pour une pédagogie de l'art contemporain, par Marie-Charlotte de Koninck

VISION 29

Thème: colloque 80

- La taxonomie des objectifs pédagogiques appliqués au musée, par Hélène Lamarche
- Quelle forme peut prendre l'évaluation en Arts plastiques?, par Selim Kfoury
- L'initiation aux oeuvres d'art, par Michelle Pelletier
- L'image, cette réalité non réelle, par Monique Brière
- La situation des arts plastiques au niveau secondaire, par Suzanne Lemerise
- Le potentiel éducatif des arts à travers la peinture et la sculpture, par André Théberge
- Le guide pédagogique en arts plastiques au primaire, par Nicole Sorel
- Recherche et expérimentation en art au primaire, par Roland Brunelle
- Efficacité des moyens audio-visuels dans le domaine des arts plastiques, par Ronald Bouvier
- La formation des enseignants spécialisés en art à l'UQAM, par Jacques Tousignant
- Allocution de M. André Rousseau, Ministre adjoint à l'éducation
- Richesse et complexité de l'éducation artistique, par Louise Bourbeau-Poirier
- Connaître et créer pour un jeune enfant au musée du Québec, par Mireille Doré
- Les arts plastiques dans un programme d'enseignement chez les sourds, par Lorraine Gingras-Renault
- Stage de sensibilisation en arts plastiques pour les titulaires du primaire, par Violaine Gaudreault et Louise Granary

VISION 30

Thème: Art et société

- Douze ans au service de l'enseignement des arts plastiques, par Mireille Doré
- La poésie en images de masse, par Claude Cossette
- L'expérience d'une relation musée-école, par Michelle Corriveau Houasnia
- Quelques témoignages, par Cécile Thériault
- Investigation sur les attitudes artistiques des jeunes adolescents de la région de Québec, par Louise Bourbeau-Poirier
- Près d'ici, "Le théâtre du bout du monde", par Louis Bergeron
- Art et société, quatre voies d'accès, quatre issues possibles, par Hélène Boileau
- L'événement art et société, une invitation aux enseignants en art, par Guy Durand

VISION 31

Projets de recherche

- Une thèse, ça sert à quoi?, par Astrid Lagounaris
- En tout état de cause: ce qui implique rendre sensible le souvenir d'un rêve: celui de la générative création, par Agathe Martin
- Les premières expériences esthétiques de deux enfants, par Michelle Pelletier
- Evolution graphique et dessins d'enfants: une piste de recherche, par Jacques Albert Wallot
- L'oeuvre d'art, un point de départ, par Monique Brière
- Pour une introduction à la problématique de l'éducation artistique, par André Théberge
- Champ artistique et système d'éducation, par Suzanne Lemerise
- Compte-rendu du colloque Télématique-Education, par Jacques Viens

COUPON-RETOUR
Je désire recevoir à cette adresse

Les revues "Vision" suivantes:

Vision 27 -	☐ X 5,00\$ =	\$
Vision 28 -	☐ X 5,00\$ =	\$
Vision 29 -	☐ X 5,00\$ =	\$
Vision 30 -	☐ X 5,00\$ =	\$
Vision 31 -	☐ X 5,00\$ =	\$

TOTAL:

(Emettre un chèque ou mandat-
poste à l'ordre de l'A.Q.E.S.A.P)

**Pour recevoir
VISION**

**écrire à:
AQESAP
C.P. 63
Duvernay
Laval, Qué.
H2E 4P4**

MAÎTRISE EN ARTS PLASTIQUES

Deux options: **CRÉATION** ou **ÉDUCATION**

Grade: Maître ès arts, M.A.

Objectifs:

Les deux options offertes au programme, création et éducation, favorisent d'une part les recherches plastiques pures et, d'autre part, l'application de connaissances multidisciplinaires à une philosophie de l'éducation par l'art.

Scolarité: 24 crédits

Recherche: 21 crédits

Pour tous renseignements, adressez-vous à:

Université du Québec à Montréal

a/s: **Suzanne Lemerise**

Programme de maîtrise en arts plastiques

C.P. 8888, Succ. "A"

Montréal, Québec H3C 3P8

Tél.: (514) 282-8289



Université du Québec à Montréal

À VENIR:

- ... des "INTERVISIONS"
dont les rapports du colloque 1982
- ... un VISION
consacré à l'Art et l'Environnement
- ... Un VISION
consacré à la Gravure
Etc.,

Compte rendu du colloque télématique éducation

tenu les 5, 6 et 7 novembre 1981
à l'Université Concordia
organisé par le
Groupe Québécois Télématique Éducation

par Jacques Viens

Le Groupe Québécois Télématique Éducation (G.Q.T.E.) est un comité de consultation subventionné par le Fédéral et dont la mission est d'aviser celui-ci des besoins du milieu éducatif en télématique. Son budget doit servir aux trois priorités suivantes: organisation de colloques, diffusion de l'information et participation aux rencontres nationales. Le G.Q.T.E. existe depuis 1 an et est formé de représentants de Télé-université (U.Q.A.M.), D.G.M.E., R.Q. et du Collège Montmorency.

L'objectif premier du colloque est de rassembler les intervenants du milieu éducatif intéressés à s'impliquer au dossier télématique éducation, et ce afin de:

- 1° les informer quant aux récents développements technologiques;
 - 2° sonder le milieu éducatif, à la base, afin de mieux le représenter auprès des différentes instances gouvernementales et industrielles (le G.Q.T.E. veut établir des normes de qualité et de spécificité culturelle);
 - 3° élargir le cadre de participation et d'intervention du milieu éducatif québécois, quant au développement de la télématique, en regroupant plus de membres au sein du G.Q.T.E. ou bien dans une association indépendante.
- (La 1ère solution a été adoptée le 7 novembre.)

Les ateliers portent sur deux thèmes principaux:

- 1.- Information sur des projets d'utilisation de la télématique (passé, présent et futur).
- 2.- Initiation à la nouvelle technologie télématique.

La télématique, c'est quoi?

C'est l'union de deux technologies qui ont évolué côte à côte depuis déjà 20 ans: les télécommunications et l'informatique. Quand on parle de télématique, on parle principalement de micro-processeur (mini-ordinateur domestique) à clavier alpha-numérique relié à un écran de télévision ordinaire ou industriel. Différents appareils peuvent être reliés au microprocesseur tels: écran tactile, manettes (balais), disques, synthétiseur, etc. On peut posséder ses programmes sur cassette ou sur disquette mais on peut aussi être relié à une banque centrale de programmes ou à une compagnie de distribution vidéo par câble.

Il existe deux types de communication avec ceux-ci, soit:

- Unidirectionnelle: on reçoit les programmes sans possibilité d'interaction, de choix, tels l'expérience de diffusion de la Presse. C'est ce qu'on appelle le télétexte.
- Bidirectionnelle: où on peut choisir ses programmes en entrant en contact avec la banque de données comme c'est le cas pour Télidon (banque centrale de données canadienne). Il y a interaction et c'est ce qu'on appelle vidéotexte.

* Les microprocesseurs peuvent entrer en contact avec la banque d'information soit par ligne téléphonique, onde hertzienne ou par le câble.

En plus du micro-processeur, il y a le vidéodisque qui pour le moment offre plus de possibilités pédagogiques parce que plus visuel et facile d'utilisation. Il s'agit souvent de cours enregistré sur vidéo mais

comprenant un temps d'arrêt correspondant aux étapes d'apprentissage pendant lequel une image où un mini-ordinateur pose des questions sur le chapitre vu. Ensuite, selon les réponses de l'étudiant, l'ordinateur fait repasser la leçon ou continue avec le chapitre suivant.

Le vidéodisque contient 54 000 images par face et l'image peut être une image télé-standard (image réelle en mouvement), un texte reproduit, ou bien un graphique. Sa durée en temps continu est de 30 minutes par face soit un rythme de 30 images/seconde. Mais on peut aussi lire le vidéodisque image par image.

Voici quelques autres avantages du vidéodisque:

- Le disque ne s'use pas, ne se détériore pas, on peut l'échapper, verser du café dessus sans problème;
- lorsqu'on est équipé d'un vidéoscope adéquat, on peut contrôler le disque à 100% (interaction avec le vidéodisque), il offre alors une grande souplesse d'utilisation:
 - lecture image par image,
 - on peut aller chercher l'image 10 ou bien 10 548 en une fraction de seconde.
 - ralenti, accéléré,
 - le mini-ordinateur peut contrôler le vidéodisque, poser des questions, etc.;
- le son est reproduit en stéréophonie.

Air Canada ainsi que la compagnie Ford Motors Ltd. utilisent le vidéodisque pour la formation de leurs employés.

N.B.: Le vidéodisque utilise la lecture optique par rayon laser.

● ● ●

Télidon:

Télidon est un système de communication télématique développé au Canada et qui a la particularité d'augmenter les possibilités de la télématique en amenant une nouvelle façon de construire l'image informatisée, ce qui permet de mieux reproduire les graphiques et les images réelles.

Le Canada tente d'imposer la norme Télidon internationalement. Il n'existe aucun standard international, aucun langage commun et celui de Télidon pourrait bien être adopté mondialement.

Télidon offre une banque de données comprenant plusieurs secteurs tels: loisir, éducation, etc. Chaque secteur comprend plusieurs pages d'information. Une page d'information est une image qu'on voit sur l'écran, il peut s'agir de texte graphique, photo, etc.

À CAP ROUGE, le gouvernement fédéral et Bell Canada expérimentent Télidon auprès de 80 familles qui sont maintenant équipées de terminaux reliés à Télidon par ligne téléphonique.

Le télématique peut avoir deux types d'application pédagogique:

1.- Support à l'enseignement:

- Sous forme d'exercices réceptifs avec interaction.
- Sous l'aspect tutoriel: évaluation, correction d'examen, compilation des notes, etc.
- sous l'aspect gestion pédagogique: dirige l'élève vers les sources d'aide.
- comme banque d'items de référence: bibliothèque, etc.
- pour l'étude et le contrôle des variations de temps tels les expériences de biologie, etc.

2.- Instrument d'apprentissage:

- la programmation, conception de programme par l'élève, lui apprend à structurer et à codifier ses connaissances.
- instrument de laboratoire.
- programme de cours complet que l'élève utilise seul.
- programme complémentaire au cours magistral consulté, au besoin, par l'élève.

Quelques expériences

d'implantation de la télématique:

T.V. Ontario: en collaboration avec le Collège Algonquin.

- 55 terminaux en fonction
- une série de 12 émissions enseignant l'utilisation de Telidon
- on offre des cours de français depuis 5 ans (aspect grammaire)
- cours Math-Pro: initiation à l'ordinateur (expérience tentée au niveau primaire)

Les problèmes rencontrés:

- droit d'auteur et reproduction
- manque de souplesse des terminaux
- manque de programmes
- piètre qualité de la didactique (programmes)
- coût d'installation et d'entretien vs contexte économique

Cependant, l'expérience est considérée positive et elle se poursuit.

vista:

- investissement de 4,5 millions. à Cap Rouge
- collaboration de Bell Canada et du gouvernement Fédéral
- installation de 80 terminaux reliés par ligne téléphonique à Télidon
- mode interactif

S.I.D.:

- investissement de 4,5 millions par Vidéotron
- relier les gens de la région de Montréal par câble dans une monde interactif pour 1983
- offrir une banque d'émissions variées du programme éducatif au cinéma spécialisé

Mille-Iles:

- investissement de 1/5 de millions (salaires)
- Commission scolaire des Mille-Iles et la collaboration d'étudiants, niveau maîtrise de l'Université de Montréal ainsi que la D.G.M.E. (M. André Hébert)
- mise en situation réelle, relier les écoles et possiblement les foyers
- niveaux primaire et secondaire
- 1 cours en arts plastiques
- 4 usages et étapes prévus:

1° pédagogique:

cours au primaire (sc, naturelles, français, mathématiques, musique). Cours au secondaire (français, arts plastiques, éducation physique)

2° organisationnel:

utiliser la technologie (formation des maîtres, information scolaire et professionnelle).

3° institutionnel:

utilisation de la technologie; pour la vie courante dans une institution scolaire, soit: administration, relation parent/maître, message direction/parents par courrier électronique interactif.

4° communautaire:

banque d'information; activité socio-culturelle; etc.

Agora

- investissement de 1,2 millions (groupe Agora)
- implanter 250 terminaux dans un but communautaire
- relier des groupes ethniques, sociaux et scientifiques

Médiatex:

- investissement de 7,8 millions et, dans 3 ans, 11 millions
- 1 000 usagers reliés entre eux et avec une banque de données
- utilise le système "plato" (langage informatique)
- en collaboration avec Télé-université et U.Q.A.M.

Novatex:

- investissement de 4,5 millions
- Téléglobe Canada et Télidon
- installer des terminaux dans les ambassades canadiennes à travers le monde
- reliés à Télidon
- contact direct avec le Canada par satellite et câble
- établir une banque de données mondiale visant le milieu commercial, un outil d'affaires

Radio-Canada:

- investissement de 4,5 millions (ministère des Communications du Canada)
- utilise le télétexte de Télidon
- utilise les ondes hertziennes, antenne de Radio-Canada
- Phase 1: Septembre 1982, 150 foyers avec décodeur, télétexte:
- Phase 2: Décembre 1982, plus de 250 décodeurs, télétexte
- Phase 3: Décembre 1983, plus de 250 décodeurs mais interactifs vidéotexte

Le samedi, 7 novembre, a lieu une plénière d'où il sort les conclusions suivantes:

- Il est important de se regrouper afin d'avoir plus de poids auprès des gouvernements et compagnies de production.
- Il faut se donner des critères de qualité pour logiciels et il faut en produire nous-mêmes afin de prévenir la monopolisation par les multi-nationales.
- Il faut échanger de l'information sur nos diverses expériences, etc.

GOUACHE EXTRA FINE

COULEUR GOUACHE DE QUALITÉ REMARQUABLE À BASE DE PIGMENTS ET LIANTS DE PREMIER CHOIX, RECOMMANDÉE SPÉCIALEMENT AUX.

- dessinateurs-concepteurs (maquettes couleurs plus élaborées)
- artistes-peintres (coloristes)
- illustrateurs (plans de travail illuminés)
- étudiants en technique graphique

FICHE TECHNIQUE

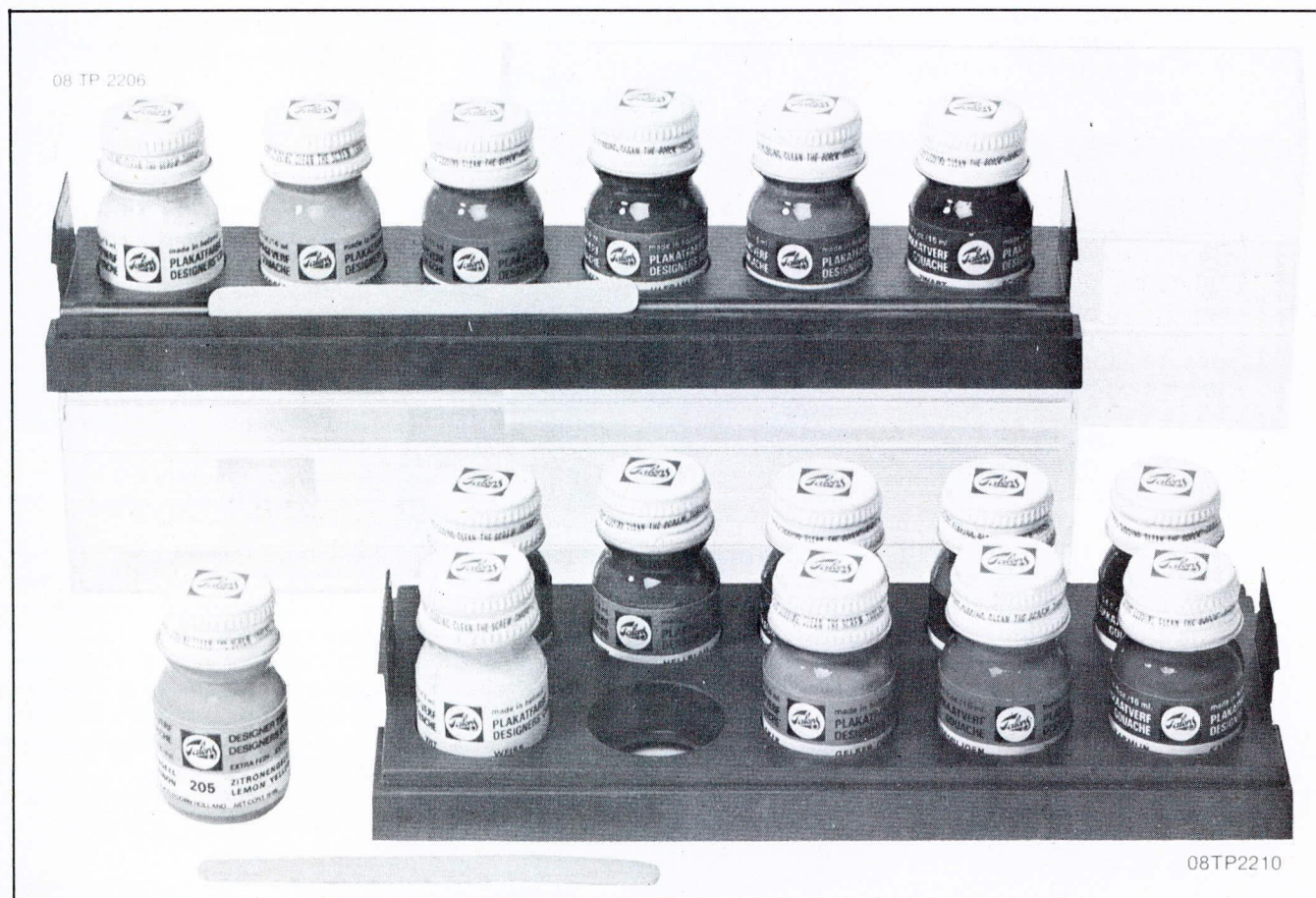
1. L'assortiment

La gamme équilibrée de 70 couleurs comprend les nuances indispensables telles que les terres de Sienne et d'ombre naturelles et brûlées et l'ocre jaune, ainsi que les toutes dernières nuances obtenues à la suite des découvertes récentes dans le domaine des pigments et colorants. Ces couleurs nouvelles sont entre autres les azo cadmium ayant

le plus haut degré de résistance à la lumière (+ + +), le bleu de cobalt véritable et le bleu céruléum véritable, qui se distinguent par leur pureté, leur brillance et leur force, qualités indispensables à toute bonne gouache.

2. Le liant

C'est un mélange des meilleures colles et des meilleures gommes naturelles, additionnées d'un agent conservateur et d'un plastifiant assurant la stabilité de la gouache dans le tube et après usage.



3. Le pouvoir couvrant et la texture apparente

Toutes les gouaches sont opaques mais leur pouvoir couvrant dépend surtout des pigments employés. Certaines couleurs ont un pouvoir couvrant moindre mais possèdent, par contre, des qualités exceptionnelles telles que pureté du coloris, brillance et puissance de coloration.

Elles répondent à des besoins particuliers de l'utilisateur. Toutes les couleurs sèchent en quelques minutes et prennent un aspect mat et uni grâce à leur très fine texture.

4. La miscibilité

Toutes les couleurs sont parfaitement miscibles entre elles et se délayent avec de l'eau. Les nuances or clair, or foncé et argent ne s'emploient qu'à l'état pur.

5. Mélanges

Les meilleures couleurs pour les mélanges sont le jaune citron (205), l'orange (235), le rose tyrien magenta (362), l'outremer foncé (506), le bleu clair cyan (501), qui, complétées au besoin par le noir et le blanc, permettent d'obtenir pratiquement toutes les nuances désirées. Elles assurent également le meilleur rendu chromatique en impression offset quadrichrome.

6. Résistance à la lumière

D'une manière générale, les couleurs présentent une bonne à très bonne inaltérabilité, sauf celles marquées du signe °. Les différents degrés d'inaltérabilité sont indiqués par les signes suivants:

- +++ = meilleur degré de résistance à la lumière
- ++ = degré normal de résistance à la lumière
- + = faible degré de résistance à la lumière
- ° = altérables (couleurs spéciales peu courantes)

7. Couleurs tendant à dégorger et blanc couvrant extra

Les nuances violettes et quelques roses ont tendance à 'saigner', c'est-à-dire à se dissoudre plus ou moins dans les nuances claires et le blanc. Ces nuances sont marquées d'un *. Le blanc couvrant extra de Talens a été spécialement formulé pour éviter de tels dégorgements.

Utilisation

- Appliquer la gouache de préférence sur une surface légèrement absorbante et non grasseuse, par exemple le papier pour aquarelle et photocopie, carton naturel et isorel.
- Avec quelques gouttes de fiel de boeuf, la gouache adhère sans problème à l'acétate.
- Pour peindre les grandes surfaces, employer de préférence les brosses douces Talens séries nos. 240, 241, 263. Pour les traits fins et les lettres utiliser de préférence les pinceaux à poils longs des séries Talens nos. 15, 17. Pour les détails finolés, on utilise avantageusement les pinceaux en martre des séries Talens nos. 100 ou 110. bien nettoyer les pinceaux avec de l'eau et du savon après l'usage.

Matériaux auxiliaires

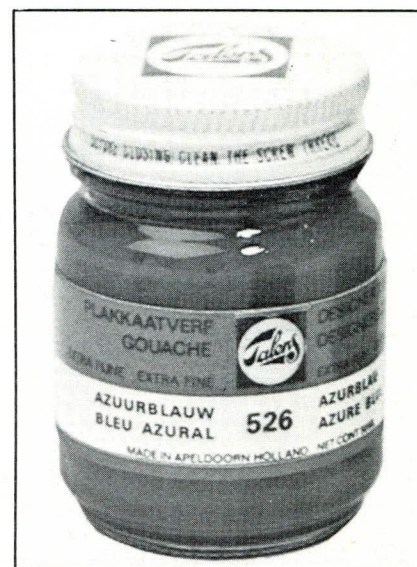
Fiel de boeuf Talens

Pour pouvoir peindre sur des fonds imperméables, on ajoute quelques gouttes de fiel de boeuf.

Présentation

Gouache

Tube 7 (23 ml); toutes les couleurs à l'exception d'argent flacon 23 (50 ml); toutes les couleurs à l'exception d'or clair, d'or foncé et d'argent.



Page ouverte

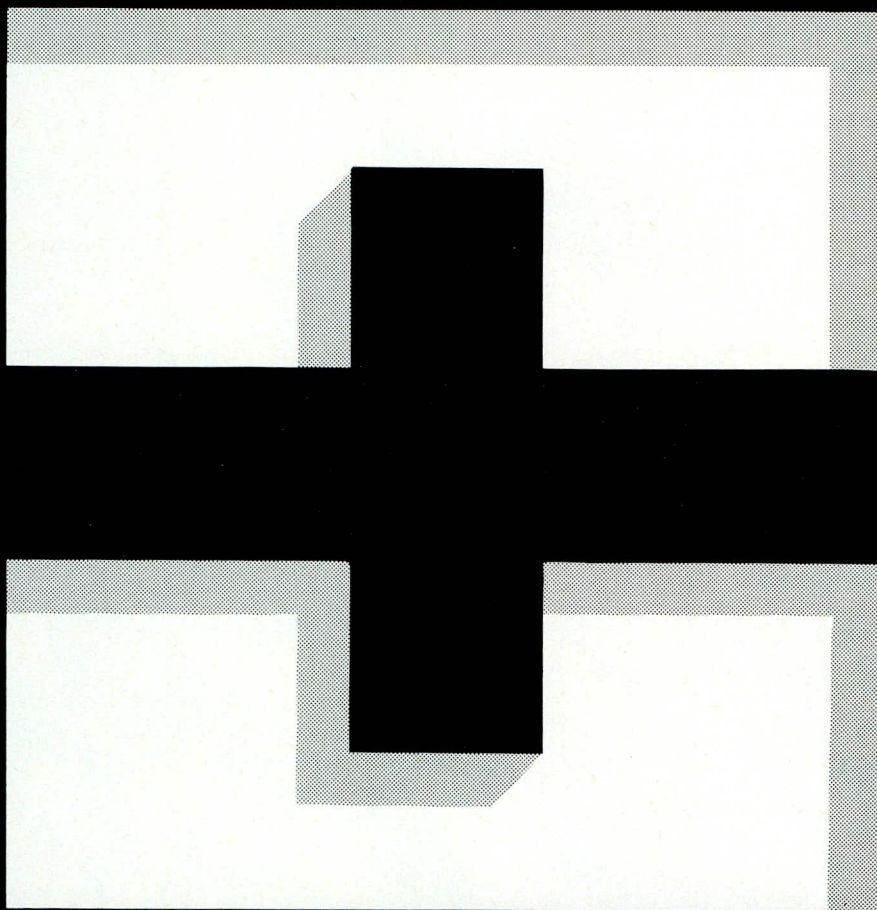
Cette « page ouverte » offre la parole à tous les lecteurs de « Vision » qui ont :

- 1° des **réflexions** à apporter aux articles du numéro précédent. Exemple, si vous avez des remarques à faire concernant un article paru dans Vision 31 vous nous envoyez vos remarques écrites pour fin de publication dans cette « page ouverte ».
- 2° des **informations** brèves relatives à des recherches ou à des actions spécifiques portant sur l'enseignement des arts plastiques au Québec et ailleurs.
- 3° des **faits divers** susceptibles d'intéresser les lecteurs de Vision. Exemple : invitation à des expositions de travaux d'étudiants, de membres de l'association ou d'événements similaires.
- 4° des propositions nous faisant part de vos attentes face au choix des thématiques retenues pour certains numéros de Vision, passés ou à venir.

Il est important que vous vous sentiez concernés par cette « page ouverte » : car, c'est à travers vos commentaires et vos réactions que nous découvrirons « nos » questionnements et que nous deviendrons tous à l'écoute de chacun d'entre nous dans nos régions et milieux respectifs.

La rédaction

P L U S



Découvrir PLUS que l'on a pensé ■■■
C'est choisir brault & bouthillier ltée !

arts graphiques + papiers fins + acryliques + huiles + ...
700, beaumont, montréal, P.Q., H3N 1V5 tél.: (514) 273-9186

La couleur est notre affaire.



**Talens
synonyme
de qualité
depuis 1899.**



TALENS C.A.C.
INC.

2 WATERMAN, ST. LAMBERT, QUEBEC, CANADA, J4P-1R8