

VISION 37

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS EN ARTS PLASTIQUES



Image, imagination, imaginaire.



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


GRUMBACHER

GRUMBACHER

460 Finchdene Square,
Scarborough, Ontario
M1X 1C4

AVRIL 85

Sommaire

Rédaction:

Mireille Galipeau-Doré

(418) 683-4003

Monique Brière

(514) 227-2788

Suzanne Lemerise

(514) 276-0637

Astrid Lagounaris

(514) 484-4222

Michel Coron

(514) 343-7249

Édition

Louise Bariteau-Grannary

(514) 621-6344

Publicité

Micheline Desmarteaux

(514) 355-1906

Suzanne Lemerise

Louise Bariteau-Grannary

Maquette

Monique Brière

(514) 227-2788

Corrections

Aurel Ramat

Solange Simard

Conseil d'administration de l'AQESAP

Président:

Luc Paquette

(514) 661-8466

Vice-présidente

Micheline Legaré-Soler

(514) 658-1761

Secrétaire

Laurette Drouin

(514) 697-6320

Trésorière

Danièle Perras

(514) 342-0360

Directeurs

Réal Dupont

514 622-4655

Louise Bariteau-Grannary

(514) 621-6344

Jeanette Miles-Cornaz

(514) 473-5759

Secrétariat: A.Q.E.S.A.P.

Louise Fillion-Germain

(514) 585-8640

Casier postal 63

Duvernay

Laval H2E 4P4

La Page couverture

Dessin: Michèle Théorêt

Titre: Le ballon rouge

Editorial, par Louise Grannary	5
L'imagination des mains d'enfants, par Michèle Théorêt	6
Sage comme une image, par Hélène Gagné	9
Lettre béante à un spectateur de l'univers, par Louise Bérubé	11
L'imaginaire à l'école: d'hier à demain, par Michel Coron	13
Imaginaire et créativité: Arts visuels et enseignement du français, par Michel Thérien	19
Les grands héritiers d'images, par Louise de Blois-Coutu	20
Décoloniser l'imaginaire: vers une écologie de la psyché, par Bruno Duborgel	22
Réflexion sur mon action pédagogique dans une maternelle d'accueil, par Louise Bouthillier-Lussier	26
L'observation du développement de l'imaginaire chez les étudiants du collégial, par Christiane Martel	28
Ce n'est qu'un "au revoir"...par Mireille Galipeau	32
L'imaginaire au préscolaire, par Micheline Legaré-Soler	33
L'imaginaire d'Eric Fortier, raconté par Yvanhoé Fortier, propos recueillis par Mireille Galipeau	34
Chronique JE ME SOUVIENS: par Irène Senécal	36
Chronique J'AI VU, J'AI LU	38

Revue de l'association

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

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

Composition, montage et imprimerie:

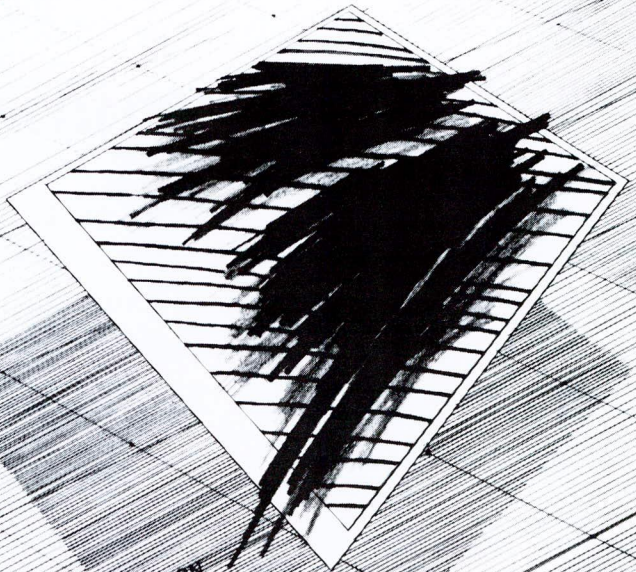
Multi-média,
9216 Boivin, LaSalle, P.Q. H8R 2E7

Dépôt légal:

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

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

A r t s



BACCALAUREAT EN ARTS PLASTIQUES
CERTIFICAT EN ARTS PLASTIQUES
COMMUNICATION GRAPHIQUE • SCULPTURE • PROCÉDES D'IMPRESSION
GRAVURE • LITHOGRAPHIE • SERIGRAPHIE • EAU-FORTE, VIDEO
PEINTURE • MULTI-MEDIA
GRAPHISME • TYPOGRAPHIE • ILLUSTRATION • SYMBOLISME • PHOTO
ORDINATEUR • PHOTOCOPIE

Rendez-vous dès maintenant: Bureau du Doyen des études de premier cycle (519) 776-8217
Bureau du registraire (519) 776-8244
Sans frais: (819) 1-800-567-1283, (418-514-613) 1-800-567-9642



Université du Québec à Hull
Case postale 1250, succursale "B"
Hull, Québec J8X 3X7

ÉDITORIAL

Établir un lien avec le numéro précédent, "L'image et l'ordinateur", tel était le mandat que s'était fixé le comité de rédaction en vous proposant comme thème pour le Vision 37:

"Image, Imagination, Imaginaire"

Dépendamment de l'outil ou du matériel (l'ordinateur, le crayon, le papier, le pinceau), il nous sera possible de constater que l'imaginaire se développe dans divers milieux de façon différente et que l'imagination modèle cet imaginaire.

L'imaginaire et l'imagination auront une vision différente selon qu'elle émerge de la pensée d'un enfant, d'un cégépien ou des professionnels reliés à l'enseignement de l'art, à sa philosophie, ou à sa psychologie.

Parmi les nombreux facteurs qui stimulent l'imaginaire et l'imagination figure la réalité de l'événement existentiel.

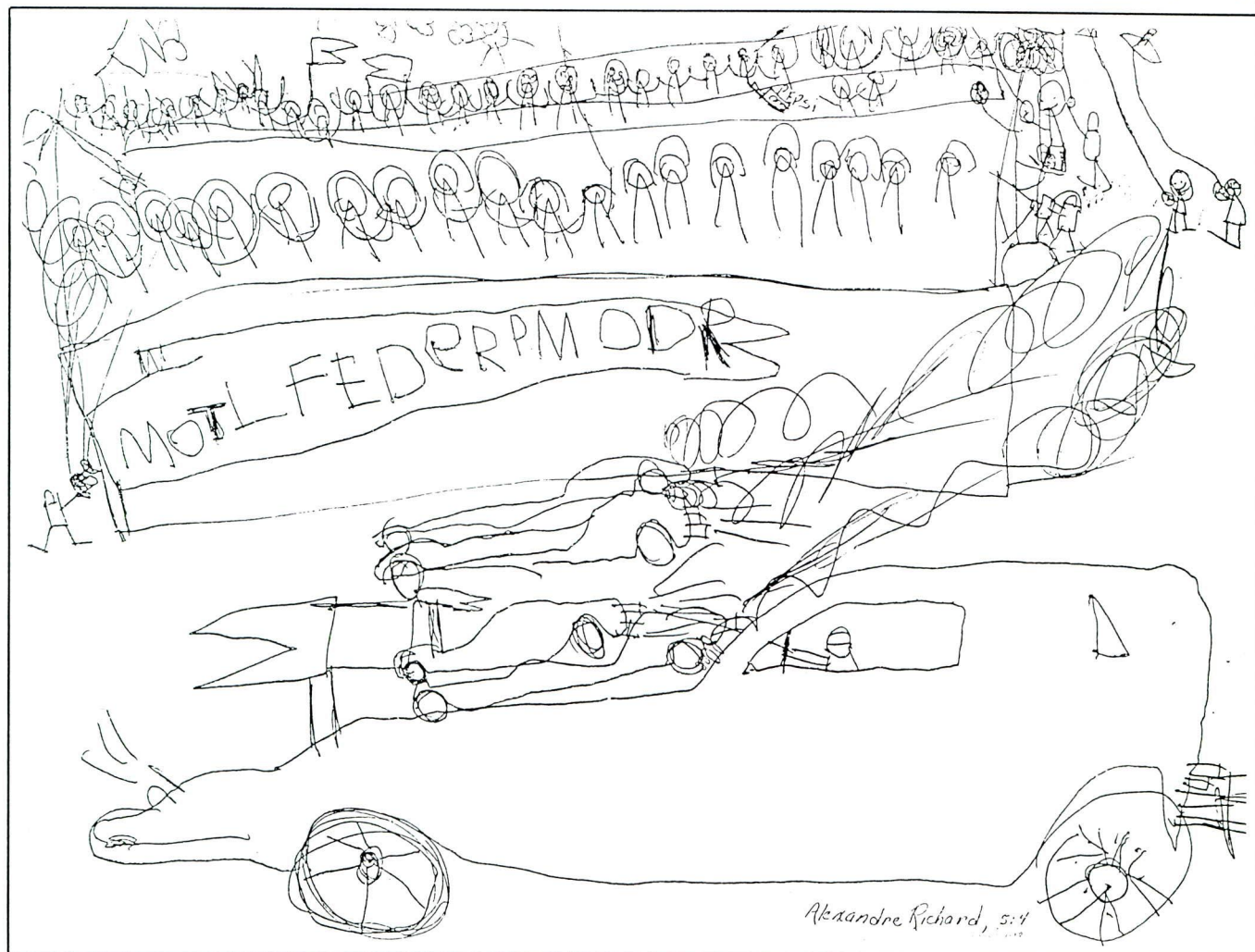
Les articles sont accompagnés d'illustrations vous expliquant leur réalité imaginaire.

Nous espérons que ces différentes approches, relatant de nombreuses réflexions, expériences, recherches reliées à l'éducation par certains de nos collègues, vous apporteront un éventail à la fois très étendu et très précis sur l'image, l'imagination, l'imaginaire.

Il est évident que ce recueil d'articles que nous vous proposons ici ne pourra certainement pas cerner tout le domaine de l'imaginaire mais, chose certaine, cette lecture attentive vous permettra, tel que le mentionne si bien Hélène Gagné, de devenir "Sage comme une Image".

Louise Grannary

"La Course" d'Alexandre Richard, 5 ans et 4 mois



L'IMAGINATION DES MAINS D'ENFANTS

par Michèle Théorêt

C'est peut-être parce que les lettres qui composent le mot "IMAGE" sont les mêmes que celles du mot "MAGIE". C'est peut-être parce que le mot "IMAGINAIRE" contient aussi les mots "MAGIE" et "IMAGE" qu'il faut beaucoup d'IMAGINATION pour vivre son IMAGINAIRE et en faire des IMAGES MAGIQUES.

Je crois qu'il faut aussi beaucoup de simplicité, de spontanéité et de naïveté ainsi qu'une disponibilité à l'INOUI pour pousser la porte du réel et entrer dans l'imaginaire. Les enfants possèdent ces qualités à différents degrés et les plus doués d'entre eux, devenus adultes, continueront à entretenir cet état d'âme et d'esprit.

Ça ressemble à quoi, un être doué pour l'imaginaire? Du dehors il peut passer inaperçu. C'est du dedans qu'il ne ressemble qu'à lui-même, avec une tête remplie d'idées et une âme pleine de poésie...

Une feuille blanche, un crayon, un ENFANT, sa main, quelques gribouillis sur la feuille blanche et le voilà qui raconte le monde qu'il s'approprie, qu'il apprivoise. Tout est possible à l'enfant, il peut tout inventer, il fait plein d'images.

Une feuille blanche, un crayon, un adulte, sa MAIN. Elle hésite, cette main; elle exige, elle connaît, elle tremble, elle rature, elle recommence. L'adulte cherche la liberté de sa main d'enfant pour réinventer le monde en images!

L'imagination des mains d'enfants me fascine. C'est pourquoi j'aime être "spécialiste" en arts plastiques au primaire; d'ailleurs, je me demande souvent qui de moi ou des enfants sont les spécialistes, je ne fais que les provoquer, les soutenir, ils m'apprennent, nous sommes complices.

Lorsque l'on fonctionne dans le système scolaire actuel, cette complicité doit s'établir rapidement avec le groupe d'enfants qui se présente à

nous pour un espace-temps très court, souvent après une activité où on a fait appel à un rationnel très strict. Je crois que l'imagination provoque l'imagination; il m'apparaît donc très important d'être créateur soi-même pour pouvoir déclencher, par des mises en situation sans cesse renouvelées, le processus de créativité qui amènera l'enfant à faire son image. Il faut aussi beaucoup de sensibilité, de souplesse, et une confiance en soi et en l'enfant pour soutenir un atelier d'arts plastiques, car contrairement à la majorité des autres disciplines, nous posons un problème dont la réussite réside dans la variété des réponses obtenues et où il faut, pour y arriver, faire appel d'avantage à l'émotivité qu'à l'intelligence.

Plus l'enfant est jeune, plus la tâche est facile, plus je me fais discrète. Son imagination est vive, il est égocentrique, ses émotions sont à fleur de peau, sa main est libre, il suffit de quelques mots, d'un peu de matière, pour que la porte de l'imaginaire s'ouvre toute grande pour se transformer à fleur de papier, à fleur de terre.

Puis, peu à peu, la pensée de l'enfant s'organise et son imagination se confronte avec le réel, son moi se structure et se confronte avec l'autre, sa main s'insécurise et commence la ronde des:

"J'ai pas d'idées."

"C'est trop difficile."

"Chu pas capable."

"Chu pas bon."

"Je ne sais pas comment."

"Ça ne tient pas."

"J'ai fini."

Il faut alors trouver judicieusement l'"idée" qui pourra séduire son imagination. Il faut le soutenir affectivement pour lui redonner confiance en lui-même, pour l'aider à aller plus loin, à jeter par terre les barrières qui limitent son imagination. Et puisque nous sommes dans le domaine des arts

plastiques, il faut lui offrir la matière et lui en apprendre le langage qui l'aideront à concrétiser l'univers de son imaginaire tout en étant conscient que technique et langage ne sont que des moyens et non des buts à atteindre. Il faut donc avoir joué soi-même avec cette matière pour savoir:

... que les **lignes** se courbent, s'insinuent, se faufilent, s'entrecroisent, s'élargissent, se rétrécissent, s'épanouissent;

... que l'**espace** se remplit, se vide, s'habite;

... que les **formes** se forment, se déforment, s'emplissent, s'envolent, s'assemblent, s'aplatissent, se pétrissent;

... que les **textures** grattent, piquent, caressent, crissent.

Il faut aussi savoir comment une image se construit et s'équilibre pour aider l'enfant à la voir et l'inciter à l'enrichir en stimulant son imagination par des questions pertinentes. On établira alors un dialogue qui aidera l'enfant à aller plus loin, tout en se mettant en garde soi-même contre le danger de lui faire réaliser **notre** image. Ce danger, on n'y échappera jamais tout à fait, on laisse indéniablement toujours un peu de notre couleur aux réalisations des enfants. C'est pourquoi il m'apparaît très important de s'autoévaluer constamment soi-même à cet effet. Mais je considère moins néfaste d'y laisser un peu de notre couleur en supposant qu'elle est puisée à même l'arc-en-ciel plutôt que de se retrouver devant des productions "drabes", c'est-à-dire laissées en plan par un manque de stimulation de l'imagination ou de réponses adéquates face à des problèmes techniques. Ce dialogue dont je parle peut s'établir de diverses façons: il peut être verbal ou non verbal, il peut être rassurant, sécurisant, provocant. Il faut donc avoir constamment en vue l'ensemble de l'âme du groupe et de chaque individu, surtout lors des

premières minutes du travail, pour les faire démarrer. Après, il faut savoir se taire, s'effacer, pour laisser place aux monologues, au hasard, à l'imprévu, à l'incontrôlable, à l'INOUI... Il faut aussi laisser éclater la structure lorsqu'elle permet à l'imagination de découvrir d'autres sentiers.

Ce travail n'est pas une sinécure car l'imagination et l'authenticité des individus ne sont pas les qualités les plus valorisées dans nos systèmes scolaires et sociaux. Les enfants très jeunes ont déjà tout un réseau de stéréotypes qui correspond souvent à un système d'évaluation établi par les adultes. En arts plastiques, nous tentons d'éliminer les stéréotypes pour valoriser l'authenticité. C'est pourquoi une structure m'apparaît importante à condition qu'elle soit très souple et je considère que la connaissance de l'évolution graphique ne doit être qu'un outil pour sauvegarder l'authenticité.

Et puis, il y a ces petites merveilles magiques qui sortent des mains de ces enfants doués pour l'imaginaire, elles nous arrivent généralement comme sorties d'une boîte à surprise, parce que plongées dans le monde de leur imagination où elles étaient cachées,

on les avait tout simplement oubliées dans un coin de l'atelier; souvent les enfants nous ont même prévenu "Ne regarde pas, je vais te faire une surprise!"

Il y a aussi ces enfants qui nous demandent du matériel pour "bricoler" librement; leur imagination part au galop pour produire des inventions inusitées, mais souvent dans un gaspillage incroyable de matériel... Laisser éclater la structure! C'est à cause de ces enfants que le mot "bricolage" ne me paraît pas vraiment péjoratif; je récupère leurs découvertes pour des thèmes à exploiter.

Laisser éclater la structure... Je suis dans une classe de première année: "Si tu étais un ange, que ferais-tu? ou irais-tu?" ("L'Image de l'Art" 1.16, Centre de documentation Yvan Boulerice). J'invite les enfants à envahir l'espace de leurs feuilles, tous s'exécutent rapidement et avec générosité dans un joyeux babillage. Il y a le petit Martin qui est un peu isolé, il est concentré, tout à son travail, et dessine très petit dans le bas de sa feuille: "Qu'est-ce que tu fais, Martin?" "Ce sont des... des... anges, ils font la fête". Le dessin est magnifique avec sa ronde d'anges

multicolores et rabattus.

Laisser éclater la structure... Une feuille de duo-tang lignée: elle est envahie par une guerre de l'espace époustouflante où plus de cent personnages allumettes dessinés au crayon à la mine de plomb animent autant de machines ayant chacune un fonctionnement bien déterminé. Ces machines lancent divers projectiles que l'on peut suivre très distinctement dans un ciel constellé d'étoiles et de planètes. L'auteur de l'oeuvre est un marginal de dix ans, enfant de centre d'accueil; on lui attribue des problèmes affectifs de comportement et d'apprentissage; il s'ennuie pendant les cours et du fond de sa classe où se trouve son pupitre, il dessine; le professeur en est conscient et respecte son univers.

Laisser éclater les structures... Pourquoi alors établir des structures si on doit les faire éclater? Parce qu'à mon avis, et pour avoir observé plusieurs groupes d'enfants faire des images, j'ai constaté que l'expression libre et l'expression pour l'expression, atteignent vite leurs limites, c'est-à-dire la répétition, la facilité, la copie, l'anarchie. La



transposition de l'imagination en images demande un encadrement, un rite: Percevoir, faire, voir*. D'ailleurs, l'enfant qui aime dessiner librement suit intuitivement ce processus. Il nous fait part du fait qu'il a une idée, il se choisit un matériel pour la concrétiser et lorsque son image est complétée, il s'empresse de nous la montrer en la commentant verbalement.

Face à un groupe-classe, l'intervenant se trouve devant des enfants en apprentissage. La qualité de l'application de l'encadrement, du rite, réside dans la capacité de cet intervenant de discerner où et quand et à qui il peut permettre l'éclatement de la structure. L'intervenant constate alors la qualité de son intervention face à la variété des images obtenues mais surtout devant la satisfaction des enfants d'avoir réalisé des images authentiques.

"C'est dans la mesure où l'individu est conscient d'être un être vivant, sensible, unique et créateur qu'il peut saisir son rôle dans la société et contribuer à son évolution."*

Mais c'est quoi au juste, l'imagination?

L'imagination, c'est un funambule qui marche en équilibre sur un fil tendu entre la terre et la lune.

* Programme d'études d'arts plastiques au primaire, M.E.Q.



UN CONGRÈS EXCEPTIONNEL! "VIVRE L'ART - LIVING ART"

16-17-18 OCTOBRE 1985

HOLIDAY
INN

PLACE
DUPUIS

MONTRÉAL

Les deux associations québécoises des enseignants spécialisés en arts plastiques:

I'A.Q.E.S.A.P. (L'Association québécoise des éducateurs spécialisés en arts plastiques)

le P.A.A.T. (Provincial Association of Art teachers)

en collaboration avec:

la S.C.E.A. (La Société Canadienne d'Éducation par l'Art)

organisent un congrès conjoint sous le thème de "VIVRE L'ART-LIVING ART," regroupant des éducateurs, des artistes, des administrateurs, provenant des dix provinces canadiennes, des États-Unis et d'Europe.

Parmi les conférenciers:

Bruno Duborgel, de l'Université de Lyon, 2, France:

Robert Witkin, de l'Université d'Exeter, Grande Bretagne.

(traduction simultanée pour les conférences)

L'A.Q.E.S.A.P. à New-York

L'A.Q.E.S.A.P. ne lâche pas! Après deux voyages qui furent des réussites, en voici un troisième toujours organisé par la très compétente et très chaleureuse Michèle Théorêt. Ce sera votre chance de venir voir l'exposition du DOUANIER ROUSSEAU!

Le voyage aura lieu les **18, 19 et 20 mai**...avec un départ tard le soir du 17 mai. Les tarifs pour le transport, l'hébergement (deux nuits à l'hôtel Edison) et un tour de ville sont:

175,000\$ pour 1 personne

135,00\$ pour 2 personnes dans une chambre*

125,000\$ pour 3 personnes dans une chambre*

115,000\$ pour 4 personnes dans une chambre.*

***Les prix sont par personne.**

Pour toutes autres informations, téléphonez à Louise Germain-Fillion (514) 585-8640.

Hélène Gagné,
Université du Québec à Montréal

L'expression populaire veut que l'image soit une sagesse mais dans le sens, bien entendu, d'une sagesse de bon enfant, d'une vertu des simples. Serait-ce là une façon d'insinuer que l'image est un enfantillage? L'image n'est certes pas, comme la pensée, une ascèse qui permette à l'esprit d'atteindre aux hautes sphères de l'abstraction intellectuelle; elle n'en est pas moins une aventure spirituelle qui transforme les êtres et les choses en des corps glorieux investis du don d'apparaître, de se mouvoir dans des espaces et des temps virtuels, de révéler quelque chose.

L'image mérite-t-elle sa sagesse que d'aucuns appellent conscience? L'image se déploie à l'infini sans qu'on puisse jamais la circonscrire dans une servitude quelconque, celle de la pensée par exemple, ou la confiner à un stade donné du développement humain, celui des pré-concepts par exemple. Elle pénètre en tout temps et en tout lieu tous les aspects et tous les secteurs de la vie humaine; il n'est pas une activité, et jusqu'en politique, où l'on ne sache reconnaître que l'image témoigne des ferveurs contenues de la jeunesse et propose des idéaux héroïques puisés à la mesure du rêve. Devant une caméra de télévision, le politicien devient conscient qu'il est, dans la glorification de son corps et de ses gestes, l'image crédible ou non qu'il pourra remettre le monde sur le bon pied et réactualiser l'âge d'or des premiers hommes. Son image joue sur les foules plus efficacement que son discours et il n'y a là que secret de polichinelle. Captivée, la masse ne met pas en doute la sagesse de l'image. A-t-elle tort ou raison?

Éducateurs et parents succombent aussi à l'image mais on ne pourra les accuser de céder à ses seuls charmes. L'image est pour eux l'action-miracle qui a raison des éruptions intempestives de ces enfants qui pouffent à la moindre facétie et s'emportent comme feuille au vent, surtout les vendredis après-midi au bout d'une longue semaine de classe ou ces jours moroses quand un ennui mortel s'ajoute à leurs frustrations. Quant à la société, cette collectivité organisée qui, à l'opposé de la masse, peut filtrer et même censurer l'indésirable, elle investit aujourd'hui dans l'art-thérapie fondant, sur l'image que l'individu projette de lui-même, ses espoirs d'épanouir chacun de ses membres dans un dialogue de personne à personne.

Néanmoins, l'image appartient à l'instant fugitif et sa sagesse n'est jamais acquise une fois pour toutes. J'aime à penser que l'image est une expérience mythique du réel, se renouvelle à l'inépuisable des choses et anticipe une sagesse de l'être dans la sagesse du corps alors qu'elle contient, dans l'immobile, les débordements de l'irrationnel et conjure, dans le silence, les incohérences de l'ignorance. Le corps pense en images comme il prie en chansons. Sagesse dans l'instant, l'image participe ainsi de la sagesse éternelle mais cela ne se vérifiera guère qu'à la résurrection des corps! Ne serait-ce pas là présumer d'un absolu de l'image et attenter à la sagesse divine? Je m'en tiendrai donc à des observations plus terre à terre.

Après avoir été considérée pendant des siècles comme le simple support matériel de la pensée, l'ombre par rapport à la lumière, l'image n'est réhabili-

tée aujourd'hui par les uns que pour être rabaissée par les autres au rang d'un vulgaire instrument de propagande qui obnubilera la masse en satisfaisant ses instincts les plus pervers. Car l'image n'est pas que pieuse, elle est aussi pornographique et, si elle bénit la paix, elle n'en appelle pas moins à la violence. Et la voilà de nouveau aux mains d'une inquisition, menacée par des iconoclastes qui s'épouvantent de ses effets avilissants et mènent une croisade de la censure. Le débat public sur l'image, tel qu'il tient la vedette en ce moment, vole en rase-mottes, me semble-t-il, et ne réussit qu'à s'embourber dans les intentions moralisatrices de ses protagonistes. À les en croire, l'image serait la vérité de ses apparences, de ses illusions, de ses faire accroire. Elle ne serait plus le mensonge débusqué au grand jour mais l'apothéose du mensonge. Ainsi l'image pornographique est sexiste et avilit la femme; elle doit donc tomber sous le coup de la censure. On ne sait guère où se trouve la ligne de partage entre l'érotique et le pornographique mais qu'à cela ne tienne, on coupera dans le tas et on prendra les grands moyens pour nettoyer les écuries d'Augias. Chacun maintient aveuglément ses positions, le débat n'éclaire personne.

Apparence pour apparence, illusion pour illusion, l'image pieuse est tout aussi trompeuse que l'image pornographique. La publicité qui castre les mâles à l'échelle nationale, sacrifie la virilité au pouvoir d'un détersif et encrasse les rouages de l'évolution de modèles tristement pieux m'épouvante bien plus que les clins d'œil d'un dandy sur la poitrine d'un mannequin.

Est-ce que la vérité serait un absolu qui tombe aussi aisément sous les sens? L'image n'est pas la vérité, nulle pensée ne l'est non plus. L'image témoigne de la vérité comme d'un invisible et, dans sa sagesse, elle pose à l'homme le défi de la vérité à travers les apparences et les illusions du visible. Défi à l'esprit mais surtout défi au corps qu'elle alerte et implique dans le devenir de l'être. L'image nous découvre le fouillis des sensations qui nous habitent et nous engage dans la grande aventure de la liberté à conquérir; elle met en branle nos facultés, dessille les yeux de ces aveugles que nous sommes tous et réveille l'imagination.

Car il appartient à l'imagination de se représenter l'image et de la saisir. Mais cette faculté est la folle du logis et il est d'un commun savoir que la folle éteint sans raison les lumières de la sagesse. L'imagination serait-elle moins folle à ne jouer qu'avec des images mentales? Car celles-là, bien malin l'iconoclaste qui les brisera sans commettre un meurtre qui lui coûtera sa propre liberté. Nous savons bien que les illusions des images mentales sont de toutes les plus troublantes et que, sans exutoire à la déraison, elles s'insinuent dans la réalité jusqu'à s'y fondre pour en constituer le pathos quotidien et faire la une des journaux à sensation.

Plutôt que de censurer les images ou en faire le partage idyllique entre bonnes et mauvaises, il faudrait peut-être reconnaître en toute conscience que notre imagination est inculte et que nous faisons un bien piètre usage de ce génie qu'est la folie. Pourquoi faut-il que ce soi-disant don des prédestinés pèse sur le commun des mortels de tout le poids de la déchéance?

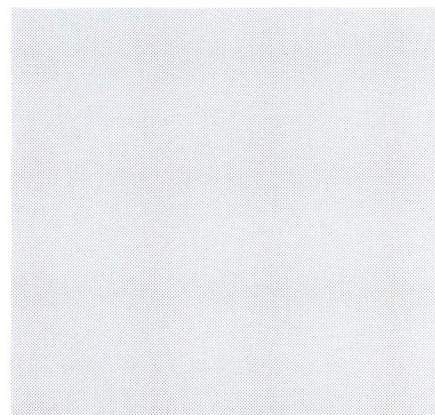
L'imagination n'invente pas d'images. Même toutes grandes ouvertes, les écluses de l'imagination ne fabriquent pas d'eau; ses turbines tournent à vide, s'altèrent au temps qu'il fait et s'usent à ne rien faire. Nourrie d'hallucinations, l'imagination continue de fabuler jusqu'à sombrer dans sa propre folie. Mais où sont donc les images?

J'appuie sur le bouton de la télévision, je prospecte les canaux et les images coulent en un flot ininterrompu; ce sont certes des ready-made, images de l'image, mais il ne faut pas en sous-estimer l'impact. Il reste que, quel que soit le barrage que je leur oppose, je n'en tirerai jamais qu'une énergie aléatoire. Je branche maintenant l'ordinateur. Les images ne coulent plus; les mots s'alignent et composent des règles à suivre. Mon imagination est brusquement arrêtée dans ses vagabondages; elle fixe les yeux sur

l'écran, aiguissant son regard aux obsessions qui la hantent. Folie à l'affût, elle se discipline pour sa fonction d'innovation pendant que j'explore la mémoire de l'ordinateur. Car l'imagination se cultive à la mémoire, ce réservoir où convergent les eaux du vécu, celui de l'espèce comme celui de l'individu, sous ses formes les plus diverses: pluies de l'ennui, orages des conflits, toutes les larmes de l'existence, de ses joies comme de ses peines, et jusqu'au sang de la passion.

La mémoire est cette faculté qui range et conserve les souvenirs mais elle ne fournit pas de cotes à l'usager; elle oublie, modifie, reconstruit les faits et les images n'en libérant bien souvent que des données confuses ou aveuglantes en des images diffuses ou provocantes. Proies pour le prédateur, les images s'offrent alors à l'imagination, instrument de l'écologie de la psyché. La folle aux yeux fixes plonge maintenant son regard perçant au coeur des choses et recrée l'économie

vitale du monde. On sait que les grands prédateurs déchiquettent les proies pour leurs petits afin qu'ils ne s'étouffent pas à leurs désirs. Ce n'est pas de la censure, c'est de l'éducation. Sait-on aussi que le meilleur prédateur n'atteindrait qu'une proie sur dix? Dieu! ce qu'il faut de mémoire pour un tout petit peu d'imagination, de sagesse pour la moindre folie.



MAÎTRISE EN ARTS PLASTIQUES (M.A.)

Les deux concentrations 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.

Le programme comporte 24 crédits de scolarité et 21 crédits de recherche en vue d'un mémoire ou d'une oeuvre artistique

Les demandes doivent être présentées **avant le 1er novembre** pour une admission à la session d'hiver et **avant le 1er avril** pour une admission à la session d'automne. Pour tout autre renseignement, veuillez vous adresser à la direction du programme.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Case postale 8888, Succursale "A"
Montréal (Québec) H3C 3P8
Téléphone: (514) 282-8289



Université du Québec à Montréal

Lettre béante à un spectateur de l'univers Petit faiseur d'images Survivant de l'an 2000

Objet: La chaîne de ma vie
et la trame de ma démarche créatrice
Extrait de **Croc**
Numéro 0 à l'infini
Janvier 2000

par Louise Bérubé
Collège Jean-de-Brébeuf, Montréal

Autour des années 1980, on pouvait ses quarante ans, comme on le faisait pour la tapisserie au Moyen Âge; on le faisait au cinéma, au théâtre, dans la chanson ou même dans des propos plus personnels comme ceux de Louise Forestier, Charlebois et j'en passe. J'étais donc tout à fait dans la note pour écrire cette réflexion publique sur ma démarche créatrice en parlant chronologie. Alors que je pouvais aligner à la suite de mon nom, comme tout bon professionnel, les lettres suivantes: F.M.M.F., D.E.B.A., B.A., M.A., A.E.P.⁽¹⁾, la mise en disponibilité m'attendait au détour de mes quarante ans.

Comme mes dix années de fréquentation des adolescents m'avaient laissée en pleine forme, mais avec quelques lieux communs dans la tête, un beau matin, je me suis dit: "J'ai quarante ans, qu'est-ce que je fais, je m'arrête ou je recommence?" Or, il semble que l'aptitude à apporter quelque chose de nouveau⁽²⁾ ne se perd pas avec l'âge et je me suis choisie comme modèle rien de moins que Picasso. J'ai donc ingurgité deux caisses de Second Début et je suis repartie.

Extrait de **Vision**
Numéro spécial
sur la tâche des
enseignants en
arts plastiques

La mise en disponibilité d'avant les décrets me laissait deux choix: le premier étant de poursuivre une carrière prestigieuse et bien rémunérée en enseignant une autre matière telle que l'anglais, la mécanique automobile, les sciences familiales, ou devenir titulaire à l'élémentaire, ou obtenir une tâche du type "commis-voyageur": c'est-à-dire enseigner les arts plastiques dans deux ou trois écoles. L'autre choix, si l'on peut parler de choix, était de quitter la carrière avec en poche une prime de séparation, prête à conquérir le vaste monde. J'ai choisi cette option; et pour être honnête, ce n'est pas uniquement à cause de la prime ou de l'effet grandissant du S.D., mais parce que j'avais trouvé la tâche presque idéale pour un artiste qui voudrait choisir l'autosuffisance à l'assurance-chômage, le bien-être social ou le mariage avec ou sans curé, c'est-à-dire une véritable tâche à mi-temps dans une école dont les administrateurs

n'ont pas totalement oublié les recommandations du rapport Rioux. Inutile de spécifier que cette école ne fait pas partie du réseau scolaire public québécois.

Extrait du futur
livre de Hubert
Reeves, **Pleine-
Môle**, dédié à
Hélène Gagné

Les circonstances étaient donc favorables pour ajouter à la liste des biens meubles et immeubles d'une petite bourgeoise, un lieu de travail communément appelé par les gens du milieu, un atelier. Je me retrouve donc pour la première fois de ma vie seule entre quatre murs devant une feuille blanche, une feuille que j'avais façonnée à partir d'un reste de purée dans le mélangeur de ma cuisine. Il serait toutefois simpliste de l'investir d'une va-

(1) À considérer non pas comme signe de ma compétence mais comme symbole de ma performance comme femme, artiste et éducateur avec expérience dont dix années dans le système scolaire public québécois.

(2) Citation gigogne: Banon Frank, *the Psychology of Creativity in New Directions in Psychology II* (London: Holt Rinehart & Winston, 1965) p. 3 cité par: Storr Anthony, *les Ressorts de la création*, coll. "Réponses" éd. Robert Laffont 1974 p. cité par Bérubé, Louise.

leur symbolique par rapport à l'avant atelier, car si je touche son contrôle "on and off" elle se met à bouger, frissonner, scintiller. J'y vois tout ce qu'Hubert Reeves met dans sa soupe océanique primitive: voici le moment de te présenter le père et la mère. Comme un vrai fils aîné, j'ai parcouru mon enfance à la suite d'un père qui enroulait, nouait, collait des fils divers et des plumes pour faire des leurres et qui parcourait les criques en observant le frissonnement de l'eau, ses changements de couleurs et de température à la recherche d'une belle grosse truite sinon de la connaissance du temps, de l'espace et de Dieu. Il a aussi noirci des pages et des pages de gestes, de chiffres et de mots pour comprendre la condition humaine. J'ai de plus grandi à l'ombre d'un fantôme, celui de ma mère: elle tenta comme bien des femmes de vivre trois vies à la fois: une vie de femme, une vie d'amante et une vie de mère. Elle mourut à trente-trois ans, à l'âge de onze ans ou quatre-vingt-dix-neuf ans, qui sait... À ce paysage freudien légèrement pétrifié, j'ajouterai un personnage, question de faire jouir les spécialistes du continent noir. Mon enfance fut aussi marquée par la présence d'un grand-oncle chanoine qui savait regarder les femmes droit dans les yeux. Le soir j'allais m'asseoir avec lui sur la véranda de notre maison et là, la main dans la main, nous observions la ligne du fleuve passer du gris chaud au gris froid (ou du blanc chaud au blanc froid selon les saisons) avant de devenir ligne d'horizon, golfe et océan de rêves. Pendant ce temps, le soleil nous mijotait des jaunes, des oranges, des rouges, des roses, des pourpres pour enfin aller mourir dans l'eau ou derrière les montagnes. C'est à ce moment appelé entre chien et loup, alors que les habitants de la rive nord du fleuve allument une à une les étoiles, que la magie commençait: mon grand-oncle me racontait alors des histoires inédites ou pas, à la manière de Philippe Aubert de Gaspé. Puis à l'heure du para-sympathique, j'avais le choix d'assister à la naissance de la pleine-lune; ou les nuits sans lune, de ravager des yeux la plaine de la rivière Ouelle à la recherche de feux-follets, d'apprivoiser un orage en comptant les secondes entre l'éclair et le coup de tonnerre ou de m'endormir avant que ne se réveille le loup-garou. Le jour où je dis à mon père que je désirais devenir artiste plutôt qu'ingénieur en pêche, mon grand-oncle me donna sa bénédiction et me dota d'un métier à tisser en mémoire de ma mère.

Extrait d'une anthologie québécoise de la science fiction d'un auteur inconnu, peut-être anglophone

Devant l'entropie apparente de ma feuille blanche où les non-initiés ne voient encore que de la neige, j'étais donc armée d'un double contrôle horizontal et vertical. Me voici donc manettes en main devant ma feuille comme toi devant ton micro-ordinateur; je peux faire jaillir des particules lumineuses dont le rythme ondulatoire forme un fil de liaison, le fil se noue, les noeuds se multiplient et se regroupent: lumière(2), lumière(3), lumière(4), etc. Ma démarche créatrice devient alors système codé et chaque code correspond à un thème: par exemple le code 2 est celui du biotope, le code 4 celui de la famille nucléaire, le code 7 celui de la connaissance et ainsi de suite. Que veux-tu, je suis d'une génération où les habitudes de lecture linéaire ont laissé des traces, pas toujours des traces d'ocre. Heureusement sous l'effet maximal du SD, ma feuille devenue boîte se défonce à la manière des plafonds des églises post-Renaissance. Alors s'amorce un processus de développement anthropologique longuement décrit par Leroy-Gourhan entre mon geste et ma parole. Toutefois pour dominer le processus, il me fallait un autre levier de commande, celui du volume. Ne reculant devant rien, je tente donc, boîte à outils en main, de mettre au point un mécanisme pour transformer le bruit en musique. Je branche enfin ma belle machine sur un accumulateur où j'ai depuis le temps emmagasiné des images et des aptitudes à noircir les surfaces et à manipuler la matière. Seul le syndrome de Charlot m'empêche de mettre les gaz à fond afin d'éviter la surproduction d'objets symboliques. Je balise, je balise...

Extrait de la lettre de Filipe Guaman Poma de Ayala à son roi⁽³⁾

Ma fibre sensible fut, est et sera l'espace entre le connu et l'inconnu. Pour une faiseuse d'images en arts textiles, le connu, c'est l'objet fibreux et l'inconnu, c'est l'objet symbolique. Le noeud du problème se situe au niveau du langage qui tente de combler l'espace entre ces deux pôles. Les propos sur le sujet accrochent trop souvent au contenant en utilisant un langage simpliste: description de l'objet sinon de l'auteur⁽⁴⁾, ou un langage ésotérique:

description sophistiquée du geste ou de l'outil encore plus sophistiqué. J'ai, par atavisme, une propension à me sentir solitaire des causes plus ou moins désespérées. C'est pourquoi j'étais convaincue que ma métamorphose d'artiste éducateur en artiste producteur devait coïncider avec la formation d'un regroupement⁽⁵⁾ commun qui faciliterait le décodage du contenu signifiant d'une oeuvre textile. Si l'on songe à la valeur symbolique dont les Incas ont investi une simple corde nouée, les espoirs de survie en arts textiles sont considérables. C'est pourquoi je cède les droits de reproduction sur ce texte en autant que mes droits de paternité seront respectés; quant à mes droits de maternité, je les ai déjà cédés à celui ou celle qui libérera le Québec par le tissage domestique.

Louise Bérubé est née à La Pocatière d'une sainte trinité, en pleine tempête de neige en l'an de grâce 19...

(3) À ne pas confondre avec la lettre de Philippe, celle-ci existe vraiment, voir: Ascher Marcia and Ascher Robert, Code of the Quipu, the University of Michigan Press, p. 64-67. Cette lettre aura une seconde vie puisque c'est le titre de mon projet pour la troisième Biennale de tapisserie de Montréal qui aura lieu au Musée d'art contemporain à l'été 1984.

(4) Étant donné que les femmes sont majoritaires dans ce domaine, tu vois ce que je veux dire.

(5) J'ai été membre fondateur et première présidente du Conseil des arts textiles du Québec Inc.

L'IMAGINAIRE À L'ÉCOLE: D'HIER À DEMAIN

Michel Coron, professeur
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Ce n'est pas l'imaginaire avec ses pics inaccessibles ou ses gouffres sans fond qui aura rempli notre vie d'écolier ou d'écolière. Nous buvions aux sources taries du livre de l'élève, nous apprenions à être sourds aux battements d'un cœur, aveugles à la chaleur d'un rêve d'hiver, insensibles à l'odeur d'une couleur, à l'image du poète; j'aurais voulu, enfant, sortir mes trésors:

*J'aurais voulu montrer aux enfants
ces dorades.*

*Du flot bleu, ces poissons d'or.
Ces poissons chantants.*

Arthur Rimbaud,
Le bateau ivre.

Aujourd'hui encore, l'imaginaire se profile dans ces yeux perdus d'inattention, dans ce regard fondu enchaîné vers le pays d'Alice: grandir comme Gulliver, disparaître avec l'homme invisible, devenir corde de guitare ou Sonneries de Sainte Geneviève du Mont de Marin Marais. Réelles? Imaginaires? Qu'importe: ces images sont la vérité de qui les porte en lui comme don précieux d'une palme qui pousse au désert. Ils auront beau fouiller au dehors et observer, observer et observer encore, c'est vers le dedans que les yeux se tournent pour rendre ce monde habitable. Fuite, dira-t-on? Course éperdue dans mon corps d'adulte pour retrouver ces images peintes, ces images d'enfant que j'étais, que je suis, que je cachais parce qu'il ne fallait pas faire voir la beauté malhabile ou la vérité de soi sortir de ces entrelacs de forme comme fumée de la lampe d'Aladin: mauvais génie, croyait-on! Comme tous les Léonard

de Vinci du monde, je voyais des fresques imposantes surgir de ces flaques d'eau d'après l'orage sur un pavé. Et dans ces nuages lourds d'un chaud après-midi d'été, je dessinais avec mon oeil un éléphant courant sur son dos, un navire partant pour la lune ou encore un bras en dérive qui perdit sa main, chacun des doigts s'allongeant comme laine trop fine...

L'école nous enseignait l'art de bien peser sur nos crayons Eagle Prismacolor. Dilemme de ne pas pouvoir dépasser le contour alors que la main fébrile cherchait à créer des volutes. Voilà: mon histoire pourrait s'arrêter là mais comme tout conte merveilleux, la mienne finit bien. Chaque dimanche après-midi où les enfants s'ennuient, j'allais à la rencontre de mon imaginaire avec Irène Sénécal. J'avais déjà 10-11 ans. Il n'était pas trop tard pour retrouver le plaisir de tenir un pinceau ou de sentir l'odeur de la gouache. Par la suite, je sus qu'il était permis de faire l'école buissonnière et que dessiner était alchimie d'images.

ALCHIMIE DES IMAGES ET FONCTION DE L'IMAGINAIRE

Les mots et leur définition ont toujours un pouvoir réducteur. Si je définis l'image dans sa compréhension la plus claire et la plus évidente, je priverai mon imaginaire d'en découvrir mille et une autres facettes; par contre, si j'attribue à ce terme une foule de connotations, je risque, comme il arrive souvent lorsque l'artiste parle de son image, de ne plus rassembler ce

troupeau de significations et de me retrouver face à un mystère incommunicable.

Peut-on mieux circonscrire l'imaginaire? L'imaginaire est une ambiguïté; comme l'exprime Malrieu (1967), "il se présente comme une tentative pour identifier les expériences les unes aux autres, non d'après des schémas pragmatiques ou des analyses conceptuelles, mais en dégagant des rapports symboliques" (p. 139); "par l'imaginaire, nous sommes placés au centre de nos préoccupations cachées, de nos possibilités, de notre passé. Et nous sommes entraînés, hors de la conscience de soi, vers des représentations inconnues" (pp. 139-140). Comment alors expliquer que la découverte des réalités extérieures puisse trouver sa source, comme le suggère Bachelard, dans la rêverie? Et cette genèse de la rêverie, où la trouve-t-on sinon dans l'enfance "qui reste en nous un principe de vie profonde, de vie toujours accordée aux possibilités de recommencements" (Bachelard, 1960, p.107).

Ces divers recommencements qui s'identifient aux répétitions constantes dans le jeu symbolique de l'enfant expliquent le rôle éminemment constructif de l'imaginaire dans la compréhension graduelle de la réalité. Par cette capacité de se souvenir d'une expérience dont il ne saisit pas encore entièrement le sens, le jeune enfant rejoue la scène en y incorporant progressivement des éléments nouveaux. Ce processus d'assimilation par le jeu n'est pas le fait uniquement des enfants: que de jeux ne faut-il faire pour appré-

hender quelque peu le sens de sa parole, d'un amour ou de l'au-delà de la vie? À son niveau, l'enfant ne comprend guère tous ces rapports invisibles qu'entretiennent ces figures que sont les adultes. Aussi ces rapports sont-ils joués inlassablement jusqu'à ce que l'enfant en arrive à saisir le sens des gestes de l'adulte. La fonction de l'imaginaire n'est pas que le "faire semblant" débouche sur l'imitation mais aille au-delà du geste imité et qu'une création naisse de ces rapports.

Dans la société traditionnelle d'autrefois, l'absence de jeu libre ou la ritualisation du jeu dans des gestes conformisants avait pour effet de sécuriser l'enfant face à l'inconnu du monde; par ailleurs, cette absence de jeu purement exploratoire favorisait l'extinction de l'imaginaire. On comprend dès lors que même si l'imaginaire semble à première vue fort éloigné d'une adaptation aux réalités sociales, c'est bien l'inverse qui se produit quand l'imaginaire du jeu symbolique est nié, refoulé, frappé d'interdit. À ceux qui prétendent que l'imaginaire a pour effet de perpétuer l'égoïsme initial de l'enfant, le "culte du moi", il faut pouvoir affirmer qu'il ne peut y avoir de "possibilités de recommencements" sociaux sans un pouvoir d'imaginer ces possibles recommencements que l'enfant exprime de façon naturelle dans ses jeux. L'imaginaire de l'artiste exprime avec justesse cette vision de l'enfance: est artiste celui qui sait imaginer une vision autre, différente de ce qu'informe sa perception présente. C'est en mettant en relation l'image perçue présente avec d'autres images représentées dans son souvenir auquel il a libre accès que l'artiste peut faire voir une nouvelle façon de voir, de sentir, d'agir, de vivre son temps.

Cet imaginaire n'est pas le privilège du seul artiste peintre, sculpteur ou chorégraphe. Pas plus qu'il n'existe un seul type d'intelligence unitaire, pas plus il n'existe un imaginaire strictement artistique. Howard Gardner (1984) parlera plutôt d'intelligences multiples, de façons différentes d'inventer le monde. En ce sens, l'imaginaire de l'enseignant ou de l'enseignante au primaire pourrait bien davantage être un imaginaire du comportement, des relations interpersonnelles dont le produit, pour être moins visible, n'en est pas moins réel. En ce moment où on cherche à faire de l'école un supermarché de connaissances à faire acquérir dans les matières de base (écrire, lire, compter), où l'imaginaire est en liberté surveillée et

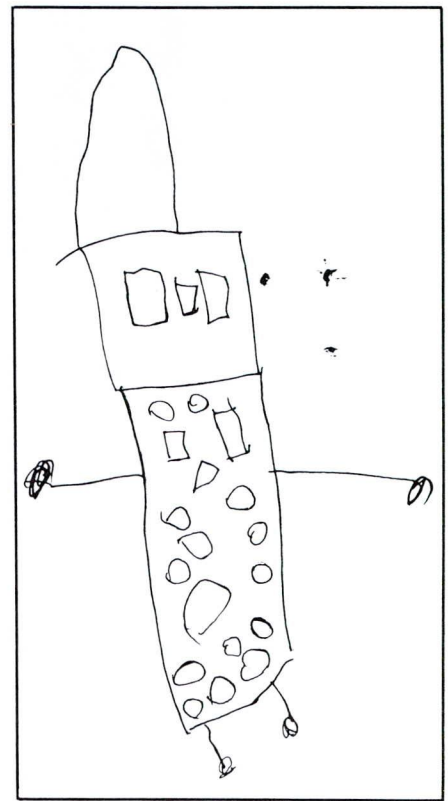
les exutoires, hors les murs (relaxation, méditation, thérapie par l'art), demandons-nous pourquoi l'imaginaire est ainsi traqué, ostracisé.

IMAGINAIRE ET PRÉCONSCIENT

En 1968, Richard Jones faisait remarquer qu'à chaque tentative pour améliorer la qualité des apprentissages scolaires, il se dessinait toujours un mouvement visant à imputer à l'imaginaire le rôle de principal obstacle épistémologique. L'analogie et la métaphore si fréquentes dans les raisonnements transductifs de l'enfant, l'animisme qui consiste à se projeter dans les choses inertes et à les concevoir comme vivantes, cette magie de l'image en même temps obstacle à l'objectivité scientifique ont fait l'objet de dénonciations et de critiques nombreuses. Ces dernières pourraient se résumer ainsi: l'enfant de 7 ans accède à une forme de pensée qualifiée par Piaget d'opératoire concrète. La caractéristique essentielle de cette forme de pensée serait que l'évidence ou la vérité du réel ne peut s'imposer sans un reflux des forces imaginaires de type magique. Le nombre exige qu'il n'y ait qu'une seule classe d'objets qui soit comptée à la fois et le principe d'Archimède ne peut se satisfaire d'explications comme celle qui consiste à dire que le bois flotte parce qu'il a des trous dedans.

Dans une société hautement technologique comme la nôtre où la survie collective implique une connaissance formalisée de la matière, l'imaginaire apparaît comme un élément perturbateur qu'il s'agit de combattre et d'éliminer; il est alors conçu comme ferment d'erreurs, fixation à un mode infantile de juger et de raisonner. Plus encore, l'imaginaire est dénoncé comme refus du réel, comme un enfermement de l'être sur lui-même, comme une folie, une chute dans l'inconscient.

Kubie (1973) apporte un démenti formel à cette façon de concevoir l'imaginaire en distinguant trois niveaux: inconscient, préconscient et conscient. L'interprétation freudienne selon laquelle l'art était le résultat de pulsions inconscientes refoulées laissait clairement entendre que l'imaginaire identifié à l'inconscient pouvait être un obstacle à la sublimation des instincts. Depuis lors, on a reconnu que la fonction de l'imaginaire s'identifie au préconscient, processus par lequel les informations fournies par les sens, tant internes qu'externes, sont filtrées et mémorisées; elles peuvent sembler avoir



sombré dans l'oubli: elles sont là et reparaissent au hasard d'associations libres comme la rêverie. L'enfant ou l'adulte qui est ouvert à son expérience immédiate ne fait pas que voir, entendre ou ressentir au moment où il est conscient de percevoir. Cette perception n'est jamais ressentie isolément mais toujours en relation avec d'autres perceptions déjà vécues et mémorisées sous forme de schèmes sensorimoteurs ou d'images mentales. L'information ne va donc pas uniquement du conscient au préconscient mais aussi du préconscient au conscient. Cette projection d'images qui semblent s'éveiller à la vue d'un fait ou d'un événement que l'on perçoit consciemment est précisément le fruit de l'imaginaire qui provoque un flot d'images analogues à ce qui est perçu "ici et maintenant". Ainsi que l'exprimait Bachelard (1943):

"On veut toujours que l'imagination soit la faculté de former des images. Or, elle est plutôt la faculté de déformer les images fournies par la perception; elle est surtout la faculté de nous libérer des images premières, de changer les images. S'il n'y a pas changement d'images, union inattendue des images, il n'y a pas d'action imaginaire (pp. 7-8)".

Que l'on appelle cette fonction imaginaire, créativité, jeu symbolique ou assimilation importe assez peu; cette

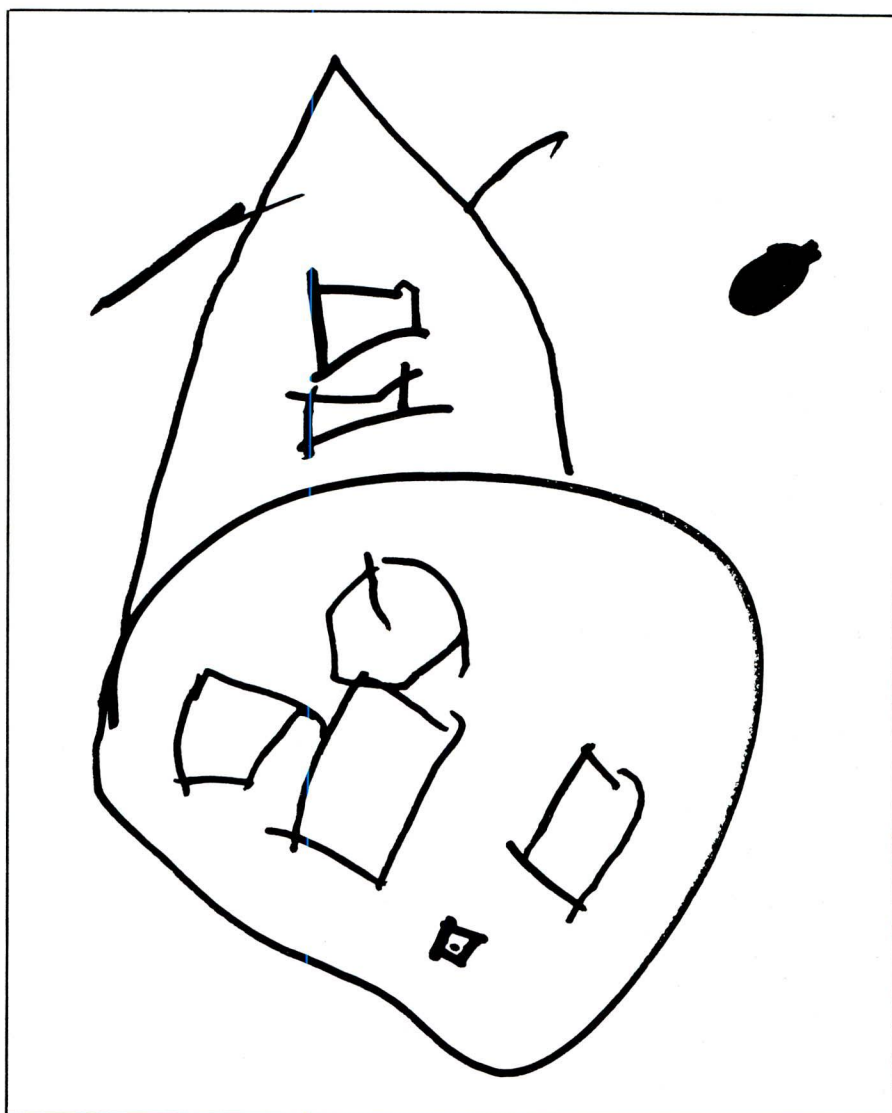
fonction qui établit un relais entre la perception et la représentation, entre le conscient et le préconscient joue un rôle déterminant dans la recherche de sens à donner au réel. Si alors nous sommes convaincus de son importance, comment expliquer la chute brutale de la créativité et par voie de conséquence d'un conformisme croissant dans les dessins d'enfants? S'agit-il d'une loi inéluctable provoquée par l'émergence de la pensée conceptuelle abstraite ainsi qu'en fait mention Rieben (1978)? C'est comme si l'enfant cessait de croire en la validité de ses expériences symbolisées sous forme d'images au niveau préconscient. Souvenir, vestige d'un âge révolu, l'imaginaire, comme le soleil, "s'est noyé dans son sang qui se fige" (Baudelaire).

À cause de l'ambiguïté même de la fonction imaginaire qui demeure insaisissable comme un rêve qu'on cherche à retracer au réveil, il n'est pas facile de répondre à cette question. On ne peut qu'émettre des hypothèses. L'une d'entre elles serait que l'avènement de la pensée opératoire vers l'âge de 7 ans amène l'enfant à privilégier la conceptualisation du réel au détriment de l'expérience vécue, que cette accession à une pensée plus abstraite est en même temps une sécurisation par rapport à l'imaginaire imprévisible. Il se peut donc que cela vienne du processus de maturation psychologique de l'enfant; en ce sens, l'école ne ferait que répondre au besoin de structuration logique de celui-ci. Interprété de cette façon, l'imaginaire s'identifierait à la pensée prélogique et le désintérêt marqué d'un très grand nombre d'enfants de 8-9 ans pour l'expression de l'image authentique serait tout à fait dans l'ordre des choses. Il se peut aussi que ce soit totalement l'inverse: l'imaginaire existe à tout moment mais les normes culturelles d'acquisition des connaissances feraient en sorte que le recours au symbole imagé est détourné de sa fin au profit de l'univers des signes conventionnels. Avant d'étudier plus en profondeur cette dernière hypothèse qui me paraît la plus probable, il importe de scruter plus à fond ce qu'il faut entendre par image mentale et comment celle-ci, qui est à l'origine de l'expression graphique, ne trouve pas sa source dans la perception visuelle mais dans l'action.

LA GENÈSE ET LA MÉTAMORPHOSE DES IMAGES

"Au commencement était le Verbe..." Le verbe, ici, traduit l'action, le rapport que le jeune enfant établit graduellement avec son entourage. Pendant les premiers 18 mois de sa vie, l'enfant construira un espace pratique sans autre référence que l'action motrice. En d'autres termes, la balle ou le bloc offert à la vision n'auront de consistance que dans la mesure où la bouche ou la main auront touché, palpé, manipulé cet objet. Toute compréhension du réel procède donc du jeu de la main en relation avec ce qui fait plaisir à la succion ou ce qui est obstacle donc déplaisir. La coordination des divers sens affirmera, confirmera l'existence de l'objet dans un univers tridimensionnel. Ainsi se construisent graduellement des

schèmes d'action comme poser, assembler, ouvrir, séparer... Ce qu'il faut souligner ici, c'est l'importance déterminante de l'action exploratoire; sans cette possibilité de se mouvoir ou de se déplacer dans l'espace, l'enfant ne peut établir de relation entre des objets qui deviendront consistants dans la mesure de l'action exercée sur eux. Ce qui ressort des recherches effectuées par Wallon et Piaget sur les enfants de cet âge, c'est le caractère primordial de l'action comme génératrice d'images mentales qui apparaîtront vers 18 mois. L'enfant doit donc agir son corps avant que de se le représenter et c'est cette action qui lui permet de distinguer ce qui est lui de ce qui ne l'est pas. L'objet ne s'impose donc pas à la perception comme si l'oeil servait d'empreinte; l'image rétinienne ne fournit en soi aucune information au cerveau sans que d'abord la main construise cet objet offert à la vision. L'objet qui deviendra image figurative est donc



Les dessins sont d'Anne-Marie,
la fille de l'auteur

tributaire des actions posées sur lui: l'enfant découvre qu'une boîte peut s'ouvrir à partir d'une action exercée sur le corps propre comme ouvrir et fermer la bouche; il distinguera cette boîte d'un bloc de bois parce que l'action d'ouvrir ou fermer se heurtera à la résistance de ce nouvel objet qui sera alors perçu comme différent du premier. L'image de l'objet, sa représentation est donc le complément d'un verbe d'action opéré par le sujet. L'image qui prend la place de l'objet en son absence (même en hiver, je peux me représenter le feuillage d'un arbre) devra être construite lentement, graduellement dans un rapport constant entre le geste et l'outil. Ainsi, le doigt ou la main deviendra outil de recherche et d'imitation de l'image qui se construit. Qu'importe au début la forme dessinée puisque l'essentiel se passe ailleurs, quelque part dans le cerveau droit qui deviendra réservoir d'images de plus en plus complexes et diversifiées. Toucher la rondeur d'un cercle, imprimer un geste qui dessine la rondeur de ce cercle et attribuer à cette forme circulaire la rondeur du corps ou du soleil sont des actions inséparables. Bientôt le cercle se distinguera du carré, du rectangle ou du triangle selon l'aspérité des angles. Alchimie des formes douces ou piquantes que l'imaginaire attribuera analogiquement à toute forme similaire. Signification multiple que par la magie du jeu, l'enfant, tel un dieu, crée pour son plaisir. L'évolution des stades graphiques nous montre bien que lorsque le geste de l'enfant est reconnu par l'adulte comme geste de création et de construction, la forme s'élabore progressivement sans pour autant sacrifier à la puissance de l'imaginaire. L'image graphique deviendra progressivement de plus en plus imitation de ce qui est perçu sans pour cela devenir copie. L'image produite devient transparence de l'imaginaire qui la construit.

LE SYMBOLE IMAGINAIRE ET LE SIGNE CONVENTIONNEL

Lorsque l'enfant franchit le seuil d'une classe de première année, il est mis en situation de démystifier un certain nombre d'images qui n'ont pas pour fonction de renvoyer à l'imaginaire symbolique; je veux parler ici de l'univers des signes graphiques et numériques. La représentation d'un chien et la représentation du "mot" chien sont deux choses fort diffé-

rentes. Si j'apprends à décoder le "mot" chien, je dois centrer ma perception sur la configuration des lettres de façon à me représenter exactement ce qui est écrit. Tout un arsenal de techniques ont été élaborées pour favoriser cette discrimination d'un graphème à partir du phénomène. Le son P qu'on retrouve dans pipe, pompier, piger, nécessite une représentation mentale de l'objet sous forme d'images mais l'objectif visé ici ne consiste pas à construire l'image mais à l'utiliser dans la formation de groupements linguistiques. Ceci suppose que chaque mot renvoie à des images nombreuses et diversifiées qui, nous l'avons vu, sont tributaires d'actions. Or, pour faciliter l'acquisition du langage tant oral qu'écrit, la tentation est grande de fournir aux enfants soumis à cet apprentissage des images stéréotypées conçues dans le but très pragmatique d'accélérer le processus d'association entre le "mot" et l'objet qu'il signifie. L'objectif d'une telle démarche est donc évident: faire en sorte que le mot soit mémorisé adéquatement afin d'être écrit correctement. Il arrive que des enfants ont pu antérieurement, grâce à une expérience enrichissante, établir une compréhension des concepts reliés aux mots parce que leur imaginaire était constamment tenu en éveil dans le rapport qu'ils établissaient avec la réalité des faits. Mais ceci est loin d'être le cas de tous les enfants. Un fossé se creuse alors entre l'expression de l'imaginaire sous forme d'image authentique et l'ingurgitation d'images illustrées qui soi-disant représentent la réalité. Appliquée à doses massives, cette pratique aura peut-être pour effet que l'enfant en arrivera à déchiffrer des lettres, des mots ou des phrases mais sans en comprendre le sens, faute d'une construction préalable des référents symboliques auxquels ces mots s'appliquent. Les enfants en arriveront probablement à communiquer oralement ou par écrit entre eux correctement sans que jamais cela dépasse un certain niveau de conformité.

Une portion importante du temps passé à l'école est donc consacrée à l'étude des signes conventionnels. Le mot "chien" ne se dit ni ne s'écrit indifféremment; il peut être sujet ou complément, être singulier ou pluriel, masculin ou féminin et alors emprunter d'autres mots. L'image de l'animal est utilisée comme signifiant arbitraire et non comme signifiant motivé: il ne s'agit pas de rêver à ce chien particulier que j'aimerais caresser mais de former une image du "mot" chien.

Périodiquement, des critiques sont formulées à l'effet que les élèves ne savent ni écrire ni lire. Des parents s'inquiètent que leur enfant accuse un retard en cette matière et incitent les enseignants et enseignantes à consacrer encore plus de temps à cette matière. Faut-il se surprendre ensuite que l'enfant à qui on demande de trouver "les façons les plus intelligentes, les plus intéressantes, les plus originales de changer un jouet-éléphant pour que les enfants aient plus de plaisir à jouer avec lui" (Rieben, 1978) n'arrive plus à huit ans à imaginer de façon créative alors qu'à six ans, on observe exactement le contraire? Si l'imaginaire est cette capacité de déformer les images fournies par la perception, il ne fait aucun doute que l'apprentissage des signes conventionnels contribue largement à sa décroissance.

Il serait cependant injuste d'attribuer entièrement la responsabilité de cet état de fait à l'école. Il se peut, et c'est l'autre hypothèse que je soulevais, que l'accession de l'enfant à la pensée opératoire concrète puisse contribuer dans une large part à cette mise en veilleuse de l'imaginaire. Voici brièvement ce qui semble se produire. L'image mentale, celle-là même que l'enfant projette dans ses dessins, est d'abord essentiellement figurative: elle exprime un état. Cette image est cependant impuissante à traduire la transformation d'un état à un autre. Pour y parvenir, l'image mentale, de figurative, doit devenir opérative. Alors que l'image figurative s'attache à déterminer les caractéristiques particulières d'un objet, par exemple la forme, la couleur, la texture d'une orange, l'image opérative est une abstraction de ces caractéristiques singulières: une orange et une banane suggèrent une perception ou une représentation fort différente mais elles ont en commun d'être des fruits. Or, un fruit ne retient des objets disparates que les caractéristiques communes, ce qui permet à l'enfant de procéder à des classifications ou des sériations de plus en plus abstraites. L'image devient donc un support à la compréhension du réel mais ne peut en aucune façon s'y substituer. Favoriser une meilleure compréhension du réel peut-il inclure l'imaginaire, la fantaisie, l'insolite ou doit-il, au contraire, exclure toute forme de "prélogisme"?

FAUT-IL CONSTRUIRE LE RÉEL À PARTIR DE L'IMAGINAIRE?

Cette question me paraît capitale. Prenons un thème comme celui de l'habitation. Dans *L'image de l'art-*

(Brière, 1983), on retrouve ce thème en première année (pp. 106-108). L'image de la maison est évoquée à partir de la pluie: "Il pleut dehors. Les nuages sont sombres. Il pleut sur ma maison, sur les arbres, sur les voitures, sur les oiseaux, partout... sauf dans la maison. Dans la maison, tout le monde est bien au sec. Je regarde la télévision avec ma famille." Ce court texte introductif favorise une ouverture sur l'imaginaire et le dessin qui en résultera ne sera pas seulement expression mais aussi compréhension de ce qu'est une habitation, un paysage, une activité familière (regarder la télévision), un climat. Tous ces éléments sont des concepts à l'étude en sciences humaines. L'activité du faire qui est essentiellement divergente et figurale au niveau de la représentation mentale pourrait facilement donner lieu à des activités de compréhension. À partir des dessins réalisés, les enfants pourraient s'interroger sur les éléments essentiels d'une maison qui apparaissent sur leur dessin, sur le type de végétation qui entoure cette maison, sur les raisons qui font qu'il pleut ou qu'on regarde davantage la télévision lorsqu'il pleut. Ceci pourrait mener à l'élaboration de pistes de recherche susceptibles d'une part de retracer les éléments qui font que le réel est diversifié (divergence) tout en présentant des éléments de similitude (convergence). Au lieu d'obliger l'enfant à discriminer les pièces d'une maison ou de reconnaître un bungalow d'un duplex comme c'est malheureusement le cas dans la majorité des manuels en usage en sciences humaines, l'enseignant ou l'enseignant partirait des significations du dessin de l'enfant pour le faire accéder à un niveau de compréhension plus élaborée sans cependant nier la part de signification personnelle que l'enfant donne à la réalité qu'il observe. Que l'enfant soit ensuite mis en contact avec la façon dont certains peintres représentent une habitation ne peut que préserver cette façon particulière de se situer face à ce qui nous entoure.

Je reprends ma question mais formulée autrement: les arts plastiques sont-ils en relation avec les sciences humaines? À première vue, il semble que non. L'image picturale est de nature figurative tandis que l'image du concept est opérative. Les arts plastiques sont du domaine de la divergence tandis que les sciences humaines sont du domaine de la convergence. L'imaginaire déforme le réel tandis que la recherche scientifique vise à le comprendre. S'agit-il donc de deux trajets parallèles sans point de rencontre possible?

À cette question, Francine Best (1973) répond:

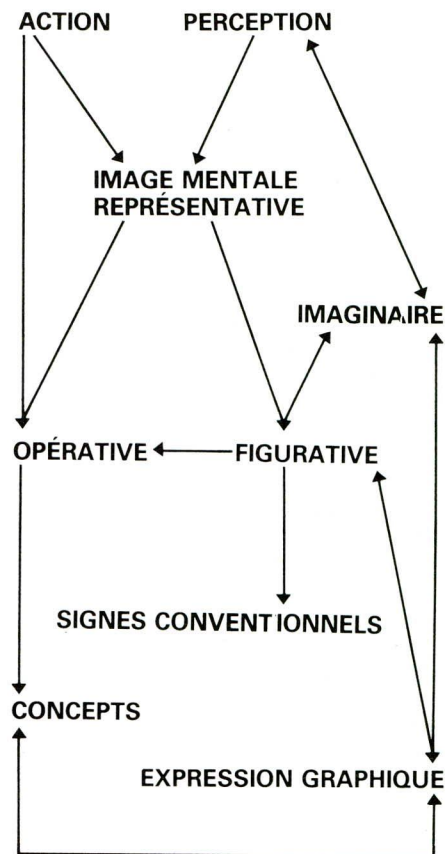
"...pensée convergente et pensée divergente peuvent fort bien se succéder l'une l'autre, mieux s'appeler l'une l'autre dans une apposition féconde: ainsi, après avoir décrit un objet techni-

que, un animal, dans le souci plus grand de rigueur et de précision, les enfants peuvent être invités à rêver, à dessiner, à inventer un conte pour dire, exprimer "leur" sentiment, "leur" vérité sur cet objet, cet animal. Loin de nuire à la pensée scientifique, ce passage à la "divergence", s'il est conscient et maîtrisé, enrichit encore la vision et la compréhension du monde. En tout art, comme en poésie, "donner à voir" pour reprendre le mot d'Eluard, se vit dans une dialectique du subjectif et de l'objectif, de la convergence et de la divergence" (pp. 116-117).

Cette citation appelle cependant deux réserves. La première a trait à la façon dont les arts sont ici utilisés. L'enfant doit rêver d'abord et puis chercher, ce qui n'exclut pas qu'il soit ensuite invité à rêver sur ce qu'il vient de trouver. Ce qui importe, de mon point de vue, c'est que la mise en situation soit la plus divergente, la plus ouverte possible sur un thème donné. Chacun des thèmes de l'image de l'art pourrait servir non seulement à une activité du "faire" et une activité du "voir" mais aussi à un traitement de l'information.

La deuxième réserve à formuler concerne les champs d'études en sciences humaines au deuxième cycle du primaire. Il devient pour ainsi dire impossible d'établir un point de rencontre entre le caractère extrêmement convergent des apprentissages sur la région, le Québec et le Canada en sciences humaines et les thèmes proposés au deuxième cycle en arts plastiques. Une observation même sommaire des pratiques d'enseignement des sciences humaines au deuxième cycle montre qu'à défaut de pouvoir imaginer un espace, un temps ou une société à sa mesure, l'enfant a tendance à mémoriser bêtement des informations qui le dépassent nettement. Sans doute serait-il plus sage d'attendre que l'enfant en soit au stade opératoire formel pour aborder ces aspects de la réalité. Mais encore faudrait-il convaincre certains théoriciens ou journalistes de tendance behavioriste que la connaissance n'est pas le résultat d'un conditionnement opérant mais le résultat d'une construction qui peut sembler trop lente. À constater certaines pratiques au primaire, on est en droit de se demander si quelques responsables de programme (dont celui de sciences humaines) n'auraient pas eu tendance à confondre opération concrète et opération formelle. En conséquence, une obéissance aveugle aux prescriptions d'un programme peut avoir des incidences déplorables sur le développement global de l'enfant.

SYNTHÈSE DES DIVERS TERMES UTILISÉS ET MODALITÉS DE RELATION ENTRE EUX



RÉSUMÉ

Mon propos visait à faire ressortir l'importance de l'imaginaire dans l'élaboration de l'image mentale. L'imaginaire s'identifie au jeu symbolique dont l'élaboration est une imitation du réel non comme image-copie fournie par la perception mais comme la résultante de la perception et de l'action. L'image figurative exprime un état tandis que l'image opérative favorise la transformation d'un état dans un autre; sa caractéristique est d'être réversible. L'image figurative issue de l'imaginaire est divergente et s'exprime dans une production artistique. L'image opérative issue de l'action est convergente et support du concept. La construction du réel n'est pas tributaire uniquement du jeu des concepts mais aussi des images figuratives qui si-

tuent le sujet connaissant face à la connaissance du réel. L'exercice de l'imaginaire seul mène à des erreurs d'interprétation du réel (animisme) qui ne peuvent être levées que par le concept qui est "intérieurisation de l'action".

La compréhension du réel ne peut donc se faire sans référence à l'imaginaire. Un concept, tout abstrait qu'il puisse être, ne peut se concevoir et s'enrichir que par le rapport combiné des aspects figuratif et opératif de l'image: on ne peut penser sans image. À l'image stéréotypée des manuels, il faut préférer l'image de l'enfant qui l'entraîne vers des représentations inconnues. Même si cette image est déformée par l'imaginaire; elle reste le meilleur indice de son point d'arrivée et d'un nouveau départ dans sa découverte du réel.

CONCLUSION

Il existe une foule de bonnes raisons pour supposer que l'imaginaire n'a pas sa place à l'école: manque de ressources, manque de personnel, restriction budgétaire, importance de savoir lire, écrire, compter, et quoi encore. Pour toutes ces bonnes raisons, nous continuerons sans doute à croire que la connaissance du réel pourra se satis-

faire d'un manuel ou de son succédané, l'ordinateur. Entre avoir à choisir de pelleter des nuages ou de scier du brin de scie, on préférera sans doute cette dernière, tellement plus réaliste.

L'image de l'enfant est le dernier bastion de l'expression personnelle, du courage d'être soi-même. Si à cette image on oppose un univers d'images fabriquées selon une logique qui n'est ni celle de l'enfant ni celle de l'être imaginant, ce n'est pas seulement l'image qui disparaîtra du répertoire des gestes de l'enfant mais aussi, sinon plus, l'image d'une société qui, avant que d'être construite, a besoin d'être imaginée comme rupture avec notre façon habituelle de voir, d'entendre, de conceptualiser.

BIBLIOGRAPHIE

BACHELARD, G. (1943) - **L'air et les songes**. Paris: Corti. 1970.

BACHELARD, G. (1960) - **La poétique de la rêverie**. Paris: Presses Universitaires de France. 1968.

BEST, Francine (1973) - **Pour une pédagogie de l'éveil**. Paris: Colin.

BRIÈRE, Monique (1983) - **L'image de l'art**. Montréal: Centre de documentation Y. Boulé.

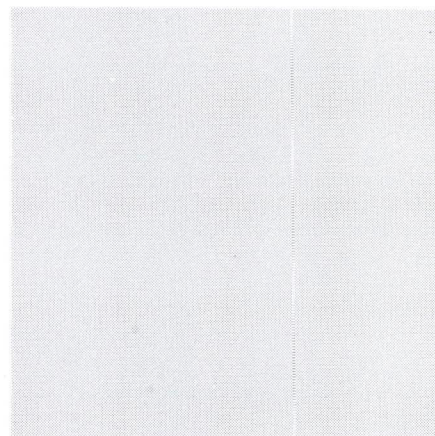
GARDNER, H. (1983) - **Frames of Mind**. New York: Basic Books.

JONES, R.M. (1968) - **Fantasy and Feeling in Education**. New York: New York University Press.

KUBIE, L.S. (1973) - **Le préconscient et la créativité**. Dans: Alain Beaudot (Ed.): **La créativité**. Paris: Dunod.

MALRIEU, P. (1967) - **La construction de l'imaginaire**. Bruxelles: Dessart.

RIEBEN, Laurence (1978) - **Intelligence et pensée créative**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

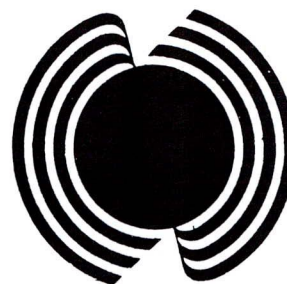


Hunt Canada International
6940 Ambler Drive
Mississauga, Ontario L4W 2N3
(416) 624-3888
TELEX: 06-960409

Matériel d'artiste
SPEEDBALL

Henri Descary

Quebec Sales Manager
Stationary Supplies and Artist Materials
Gérant des Ventes pour Québec
Articles de Bureau et Matériel d'Artistes



HUNT

... It happens with Hunt

8412 Du Chardonnet
Ville D'Anjou, Québec
514-351-1233

"Imaginaire et créativité" ARTS VISUELS et ENSEIGNEMENT du FRANÇAIS

par Michel Thérien
Université de Montréal

En 1983, le Congrès annuel de l'A.Q.P.F. (Association québécoise des professeurs de français) avait pour thème "Imaginaire et Créativité". Orienté vers le développement de la personne, de son imaginaire et de sa créativité, un premier ensemble d'ateliers s'intéressait aux processus, aux sources et aux produits de création en tant qu'ils relèvent du créateur; orienté vers l'imaginaire social et ses différentes approches, un second ensemble d'ateliers s'intéressait à la lecture de l'imaginaire: roman, poésie, littérature fantastique, contes et légendes, etc.

En ce qui concerne les arts visuels proprement dits, c'est surtout dans le premier volet que les congressistes ont pu s'y intéresser. On pouvait relever, entre autres, les activités suivantes: un cours-atelier sur l'entraînement à la créativité par les arts visuels et le mouvement (René Bernèche, UQAM); une table ronde sur la création regroupant un écrivain, un peintre et un compositeur (Michèle Lalonde, Jacques de Tonnancour et André Prévost); un atelier sur l'imagination créatrice et la visualisation (André Paré, Université Laval); une proposition de lecture/écriture à partir de la peinture (Jacques Sénéchal, commission scolaire Antoine-de-Saint-Exupéry); des ateliers

de scénarisation (Michèle Navet, UQAM) et de réalisation de films d'animation par ordinateur (Daniel Thalmann, Université de Montréal); une conférence-atelier sur le cinéma québécois et l'imaginaire collectif (François Baby, Université Laval). Enfin soulignons que le M.E.C.Q.U.E. (Marché des moyens d'éducation par le cinéma et l'audio-visuel, Québec inc.) proposait durant tout le congrès des visionnements sur demande.

En bref, pluridisciplinaire et à l'écoute de l'Autre, il n'est pas exagéré de dire que le Congrès 83 de l'A.Q.P.F. avait donné une place importante et significative aux arts visuels.

Yves Pinguilly
il était une fois, Picasso...



messidor / la farandole

L'oeuvre picturale et poétique de Picasso. Poèmes de Prévert, Éluard, Butor, en hommage au maître de l'art moderne.

14,75 \$

mondia

1977 boul. Industriel
Chomedey, Laval
(Québec) H7S 1P6

LES GRANDS HÉRITIERS D'IMAGES...

par Louise De Blois Coutu,
Musée du Québec

Un événement au Musée

Quatre mille enfants de 4e, 5e et 6e année sont venus au Musée du Québec entre le 10 septembre 84 et le 13 janvier 85. Ils sont venus pour la plupart de la région métropolitaine de Québec accompagnés de leurs professeurs pour découvrir une page de leur patrimoine artistique.

Le Grand Héritage

Pour souligner la venue du pape en septembre dernier, le gouvernement du Québec offre à tous les siens une fête exceptionnelle. Le Musée du Québec est choisi pour la tenue de cette fête; celle-ci ne sera ni politique, ni religieuse, elle sera une magnifique "fête pour les yeux".

Deux cent quatre-vingts oeuvres d'art, peintures, sculptures, textiles brodés, gravures à connotation religieuse, sont soigneusement choisies, regroupées par thèmes et présentées sous le titre de "Le Grand Héritage". **Ces oeuvres du 17e, 18e, 19e et 20e siècle règnent pour elles-mêmes pour leurs qualités esthétiques et pour le message qu'elles portent.**

Pendant presque quatre mois j'ai eu le privilège et le grand plaisir **d'amener les enfants à connaître cet "héritage"**.

Comment aborder le sujet? Comment percevoir ces **images** du passé, comment faire voyager les enfants dans le monde visible de leurs ancêtres? **Comment accéder à l'imaginaire?**

Le temps, les années sont pour eux difficiles à quantifier et à **imaginer**. La géographie et l'histoire sont encore mal connues parce qu'à peu près absentes du programme scolaire. L'enseignement religieux est modifié.

Un thème est choisi. "**L'image-église**" est le fil conducteur qui amènera l'enfant vers la connaissance et l'activité créatrice.

1re Partie: MISE EN SITUATION.

Il était une fois la ville de Québec en 1688... Une reproduction grand format d'un dessin à l'encre par l'hydrographe du roi, Jean-Baptiste-Louis Franquelin, sert d'introduction et de point de départ. Assis tous ensemble, on fait connaissance. C'est comme si on tirait le premier tiroir de cette immense boîte qu'est le musée. La lecture du dessin s'amorce, on entre à l'intérieur de celui-ci, des indices comme ces anciens voiliers français qui sillonnent le fleuve nous transportent à une période lointaine. La ville est décortiquée sur le plan architectural et en conclusion une dizaine de clochers dressés comme des flèches découpant la partie haute

de la ville soulignent symboliquement l'importance des églises et de l'Église. Ensuite on essaie les yeux fermés d'**imaginer** Québec aujourd'hui et les villages en bordure du St-Laurent. Toujours **l'image** de l'église au clocher argenté domine le paysage.

Chacun essaie de trouver dans ses connaissances le nom d'une église. C'est alors que tous les saints sont évoqués. Il s'agira maintenant de faire connaissance avec ces mystérieux personnages qui ont été si merveilleusement représentés par des artistes et des artisans dans les matériaux les plus divers pour décorer l'intérieur ou l'extérieur de ces bâtiments dans le but de transmettre quelques enseignements et d'agrémenter les cérémonies du culte.

Extrait de la carte de l'Amérique septentrionale dessin de Jean-Baptiste-Louis Franquelin, 1688.

Fonds Office du Film
Cartouche tiré de la Carte l'Amérique septentrionale de Jean-Baptiste Franquelin, 1688.
Coll. Archives Nationales du Québec.





"Église de Steve B."
Photo Patrick Altman
Coll. Service Éducatif, 1984
Musée du Québec.

2e Partie: ANALYSE DES OEUVRES.

Sculptures et reliefs en bois découpés, polychromes ou recouverts de feuilles d'or, on les observe, on les compare, tantôt hiératiques, tantôt réalistes aux drapés légers, gonflés par le vent. On les **imagine** dans l'atelier de l'artiste, inachevés dans leur plus simple expression. On les **imagine** dans les lieux qui leur étaient destinés; dans des niches, sur le maître-autel ou au centre d'un char allégorique.

Peintures de petits ou grands formats, sur toiles ou panneaux de bois, vitrail aux couleurs chatoyantes, racontent autrement les mêmes mystères.

Pièces d'orfèvrerie, autels, textiles brodés, abondamment ouvragés de motifs empruntés à la nature végétale, disposés symétriquement ou en volutes s'accordent au même rythme.

Plans d'églises à un, deux ou trois clochers, aux formes géométriques diverses démystifient le rôle de l'architecte concepteur.

Et c'est devant le tableau de Jean-Paul Lemieux racontant une procession de la fête Dieu à Québec en 1944 qu'on s'arrête pour l'activité d'atelier. Plein d'humour, ce tableau aux couleurs vives rappelant par sa composition les tableaux du Moyen Âge emplit l'atmosphère. Des églises en façade de

formats et de styles très différents sont représentées.

Pendant une heure ces **images** aux lignes, aux formes, aux couleurs et aux textures diverses se sont succédé. **Cette stimulation des sens incite les enfants à choisir leurs propres images.** Ils sentent qu'ils font partie d'une collectivité comme leurs parents et qu'ils peuvent désormais à leur tour exprimer leurs sensations en transformant la matière.

3e Partie: ATELIER DE CRÉATION.

Je leur offre des matériaux: un carton noir comme support, des crayons

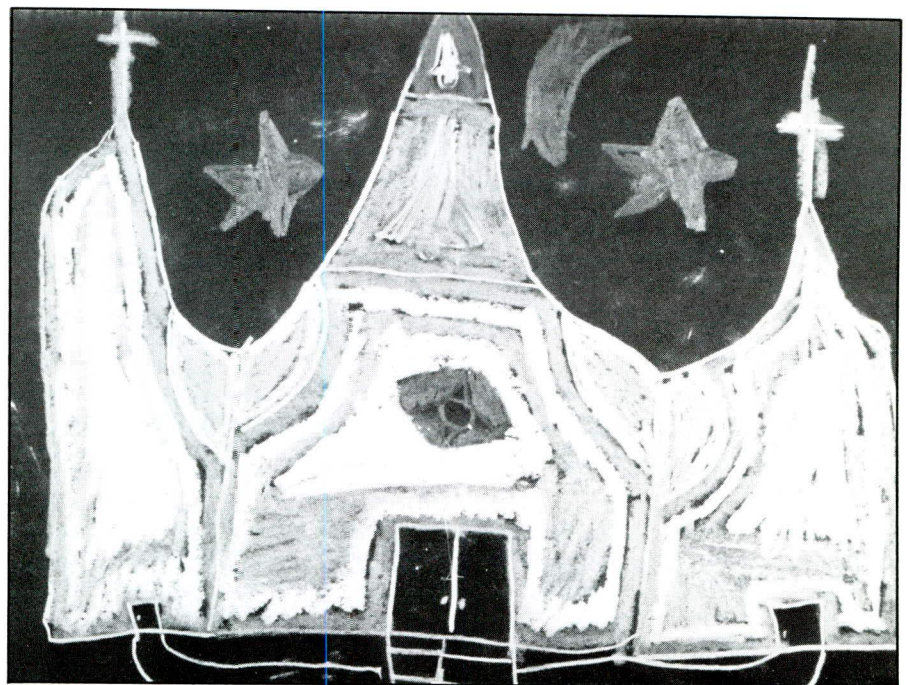
pour l'aquarelle (or, argent et bronze) qu'ils devront utiliser à sec et des crayons chinois (rouges, bleus, verts et blancs).

Ils s'enthousiasment spontanément pour l'atelier à cause de l'intensité, la richesse et la sensualité de la matière colorante.

Ils ne se sentent point prisonniers d'une forme ou d'une manière de faire, puisque l'atelier ne consiste pas à reproduire une oeuvre qu'ils ont devant les yeux. Allègrement les lignes se tracent et s'entrecroisent, les formes géométriques se juxtaposent, les couleurs métalliques se fondent les unes aux autres et les taches de couleurs ponctuent la composition.

Ces "églises images" prennent l'allure de châteaux forts, de palais orientaux, elles revêtent la brillance des vases sacrés, ciselés, ornés de bijoux multicolores. Les fonds ressemblent à des nuits brodées d'étoiles et d'astres lumineux à la manière des précieux textiles. Leurs réalisations deviennent des hymnes, des chants à l'image de cette "fête des yeux". Ils sont fiers d'en faire la lecture et de partager ce plaisir avec les autres dans une exposition.

L'objectif global de l'enseignement des arts plastiques au primaire n'est-il pas "d'amener l'enfant à faire et à voir son **image** à chaque étape de son évolution graphique pour acquérir une connaissance intuitive de lui-même et de son environnement"?*



"une dizaine de clochers dressés comme des flèches découpaient la partie haute de la ville"

"Église" par Pascal Bernier, 10 ans
Photo: Patrick Altman
Collection Service Éducatif, 1984
Musée du Québec.

DÉCOLONISER L'IMAGINAIRE

Vers une "écologie de la psyché"

par Bruno Duborgel,
Université de Lyon.

Ce titre et ce sous-titre indiquent à la fois une thèse, un programme d'études, un enjeu et un champ d'action: l'imaginaire est encore largement "colonisé", il appelle d'être anthropologiquement redéfini, philosophiquement réévalué, pédagogiquement éduqué, culturellement réintégré. Il y va de la question et de la remise en question de notre être même dès lors suspecté d'unidimensionalité positiviste, d'incomplétude entretenue, de déséquilibre. Il y va de la recherche d'une autre problématisation de soi, fondée sur la retrouvaille de notre pluriel constitutif, prospectrice d'un modèle harmonique de l'être. Telles sont les perspectives générales de mon univers de recherches et de réflexion, auxquelles s'efforcent de répondre, à titre de contributions partielles, mes trois premiers livres consacrés à cette investigation immense. Et, connaissant bien quelle vivante complicité ces préoccupations rencontrent au Québec, c'est avec une profonde sympathie que je réponds à la demande qui m'est faite de présenter quelques aspects de ces travaux.

* * *

*** Le dessin d'enfant. Structures et symboles.** Éditions Universitaires, Paris, 1976, 263 p.

Explorer l'imaginaire, c'est d'abord étudier méthodiquement — contre les court-circuitages de ceux qui "pensent avant d'étudier", comme disait Bachelard — les registres de productions dans lesquelles il se manifeste, s'exprime, travaille, s'incarne. Le dessin d'enfant constitue, parmi beaucoup d'autres, l'un de ces registres. Leur examen offre l'une des entrées possible, délimitée et cependant importante, dans le champ problématisé de

l'imaginaire. En quoi le dessin d'enfant atteste-t-il, ou pas, une disponibilité du psychisme à certaines procédures de l'activité d'imagination? En quoi inaugure-t-il une participation première aux grands songes du Musée Imaginaire humain? Qu'en est-il du trajet de l'imagination plastique enfantine (essor, stagnation, assèchement)? Corrélativement, de quels dispositifs socio-pédagogiques de régulation, de refoulement, de subordination ou de développement de l'imaginaire ce devenir est-il révélateur?

J'entreprends donc d'abord d'appliquer ces questionnements à un ensemble de 10 000 dessins réalisés par des enfants de 2-4 ans à 10-12 ans et relatifs à chacun des quatre éléments (ciel, terre, eau, feu, ces "hormones de l'imagination" selon Bachelard). Chaque dessin est examiné dans ses structures spatiales, ses modalités d'usage des couleurs et ses thématiques; à chacun de ces trois niveaux (évidemment inséparables et distingués provisoirement pour les seuls besoins de l'analyse) il est possible de déceler, dans leurs modalités plastiques, les signes, esquisses et avatars de l'acte d'imaginer.

Il ne s'agit évidemment pas, ici, de détailler le réseau des analyses effectuées, ni même de les résumer. Indiquons simplement qu'elles contribuent à identifier des débats du stéréotype et de l'archétype, des visages de l'imagination oeuvrante enfantine en même temps que les signatures de multiples dispositifs (institutionnels, pédagogiques, culturels) d'empêchement ou de "traitement" de celle-ci. La représentation plastique de l'enfant, initialement assez ouverte sur des procédures animatrices et "humani-

santes", débordante d'onirisme au moins élémentaire, forgée à l'interférence des choses et des rêveries, se convertit peu à peu. Les couleurs, comme l'espace, tendent à perdre leur charge symbolique, au profit d'une conduite de couleur polarisée par les impératifs d'un certain réalisme convenu; l'espace à tendance anthropomorphe passe à l'âge de "raison"; le sujet imaginant-dessinant se retire de sa production, au bénéfice du sujet observateur; l'imagerie dominante se fait prétexte à de "beaux" paysages valorisés à proportion de leur conformité aux exigences de l'image-miroir, de la ressemblance plate, de la description plus fidèle; et la rêverie première, ombiliquée à des symboles majeurs, se distend et dissout en insignifiances "pittoresques"; etc.

Ce qu'il en est et ce qu'il advient du dessin au fur et à mesure du temps de l'enfance en dit long à la fois sur la langue natale de l'"homo symbolicus" et sur les stratégies qui tendent d'avantage à exorciser-remplacer celle-ci qu'à la déployer et cultiver.

* * *

*** Imaginaire et Pédagogie.** De l'iconoclasme scolaire à la culture des Songes. Préface de Gilbert Durand. Éditions Le Sourire qui Mord, Paris, 1983, 480 p.

Le questionnement du dessin d'enfant permettait déjà, sur un terrain particulier, de déceler les termes d'un débat plus général: les vœux et les actes de l'imaginaire en prise avec une gestion (institutionnelle et culturelle) iconoclaste du sujet d'éducation. Encore fallait-il étendre le champ d'enquête, établir l'existence, les fondements théoriques et les enjeux d'un système iconoclaste, et lui opposer une philoso-

phie de l'imaginaire susceptible d'inspirer un autre modèle éducatif. Je ne puis, là encore, qu'indiquer brièvement les grands axes et moments de l'ouvrage consacré à cette investigation.

Le dévoilement des dispositifs par lesquels l'imaginaire, sous mille formes plus ou moins apparentes ou clandestines, se trouverait contrôlé, colonisé, chicané, contredit ou rendu impossible, est opéré au travers de quatre grands secteurs d'enquête (à l'intérieur de l'École élémentaire et pré-élémentaire). Ces dispositifs peuvent être repérés par l'analyse déjà de deux champs concernant le langage (Chapitres 1 à 5). En quoi le langage donné à consommer à l'enfant (livres "pour enfants", manuels de lecture, statut des contes, etc.) témoigne-t-il d'un entraînement iconoclaste? En quoi l'enfant producteur de langage (800 textes d'enfants sont examinés) est-il conduit, par divers dispositifs institutionnels réglant le champ de l'écrire, à développer, ou à refouler en lui, le sujet de songes et d'écriture des songes? Corrélativement, de quelles éventuelles disponibilités aux structures de l'imaginaire et aux attitudes du sujet imaginant ces textes témoignent-ils? Mais l'enfance pratique aussi le langage des images plastiques. D'où l'examen des "pratiques

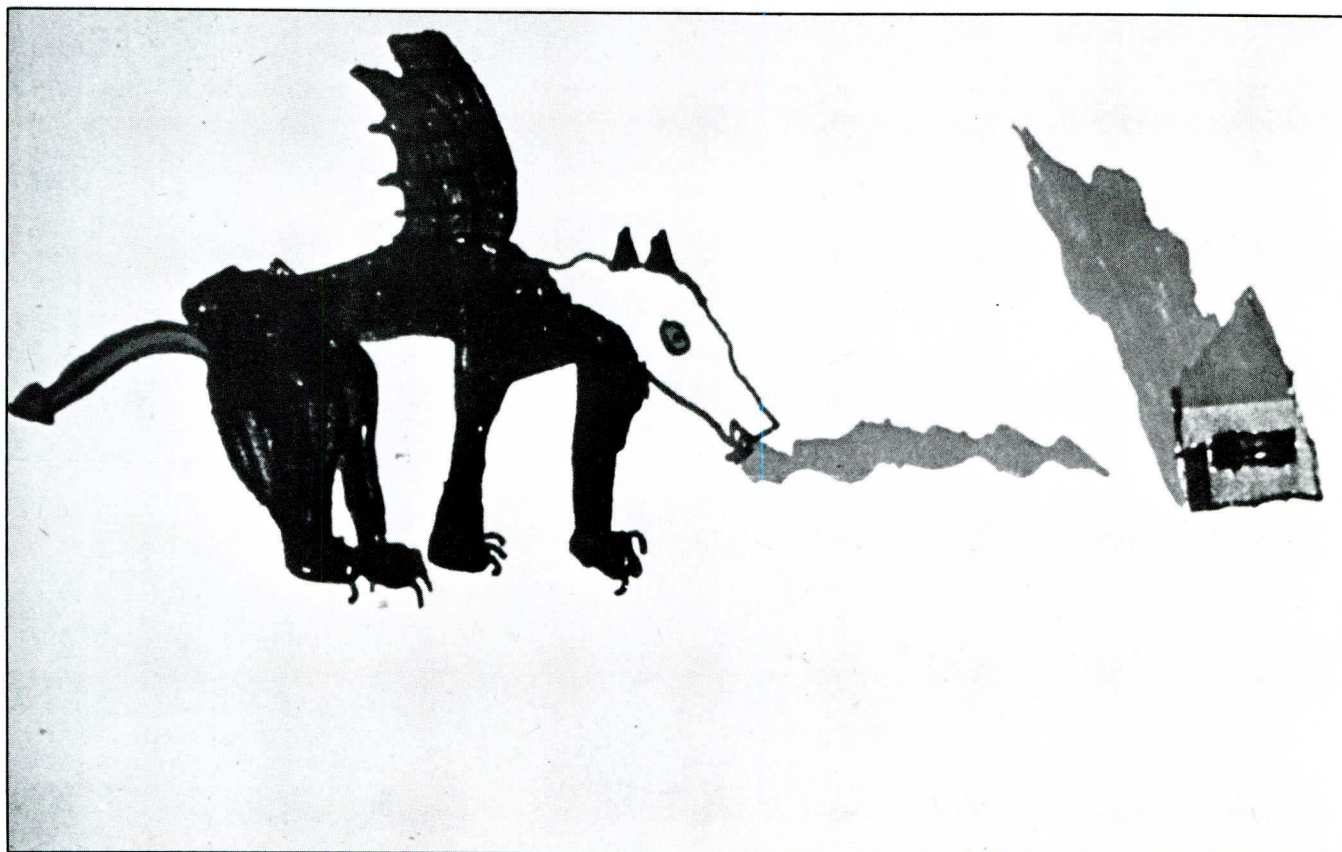
d'images" à l'École (images produites — dessins —, mais aussi reçues, perçues, données à manipuler). En quoi ces diverses pratiques favorisent-elles, ou pas, l'intériorisation d'habitus iconoclastes? (Chapitres 6 et 7).

Enfin, tous ces dispositifs et pratiques du phénomène de colonisation de l'imaginaire sont eux-mêmes indissociables des discours (officiels ou pas) qui traversent ou environnent l'institution. Les discours font partie des pratiques, les éclairent, conduisent ou redoublent. Aussi fallait-il interroger les représentations psychopédagogiques et institutionnelles de l'imagination. Une étude des textes et discours qui fonctionnent dans ou à proximité de l'institution, et une enquête auprès des instituteurs eux-mêmes, permettent d'approcher les foyers sémantiques principaux de ces représentations (Chapitres 8 et 9).

La multiradiographie des gestions scolaires du livre, du lire, de l'écrire ou des images plastiques, et l'analyse des représentations psychopédagogiques afférentes à l'imaginaire et au développement général de l'enfance, conduisent à établir, entre les terrains considérés, des correspondances de fonctionnement, des rapports d'échos et d'homologies : tout se passe comme si, traversant l'apparente dispersion et hétérogénéité des dispositifs particu-

liers, des champs, des objets, des procédures et des discours pédagogiques, travaillaient les codes d'une stratégie fortement convergente et opératrice d'une "exclusion-disciplinarisation" de l'imagination... Mais l'univers scolaire est inséparable de l'ensemble d'une culture dont il est précisément l'une des institutions essentielles et dont il tend à reproduire, à instituer ou à réinventer les marques et les principes. Il importait donc de préciser (Chapitre 10) au moins quelques-uns des rapports de correspondance par où l'iconoclasme agissant dans les actuels et synchrones champs de l'univers scolaire est en complicité avec l'iconoclasme général qui traverse notre histoire et participe généalogiquement à notre présent. Il apparaît ainsi que le psychisme enfantin unifié-éduqué se trouve conforme aux modèles prégnants d'une identité culturelle positiviste/iconoclaste qui désigne, sous mille formes, l'imaginaire comme altérité fondamentale, "barbarie", motif de colonisation. L'iconoclasme repose sur une logique d'unification et de violence: unification par absorption, négation, refoulement ou auxiliarisation de l'"autre" par le "même" (positiviste).

Mais l'éducateur, convié à l'identification des principes culturels de l'iconoclasme scolaire, devait l'être aussi





(Chapitre 11) à la recherche de lieux théoriques susceptibles de contredire ces axiomes et de fournir ainsi son "orient" à une pratique éducative de l'imaginaire. C'est alors aux leçons conjuguées de l'imagination platonicienne et baudelairienne, de l'anthropologie de l'imaginaire, et de la sagesse bachelardienne, que nous demandions le fil d'Ariane engendrant d'autres modèles, d'autres définitions par où l'iconoclasme serait dénoncé et l'imagination réhabilitée dans la perspective d'un sujet d'éducation redevenu pluriel et polyphonique. Il s'agit d'élaborer un "Socrate musicien". Éduquer le sujet de rationalité, déployer l'imaginaire de chacun et, au fil de ces développements dynamiques inverses, faire naître le sujet lui-même comme "pluralisme cohérent", tel est le programme immense à penser, telle est la tâche générale de l'École, tant il est vrai que "l'homme diurne et l'homme nocturne" constituent "la double base d'une anthropologie complète" (Bachelard), c'est-à-dire d'une sagesse ou "écologie de la psyché".

* * *

* **Images et Temps.** Quatre études sur l'espace du sens. Éditions CIEREC (Centre Interdisciplinaire d'études et de recherches sur l'expression

contemporaine, Université de Saint-Étienne, 34, rue F. Baulier, 42000 Saint-Étienne), 1985, 160 p.

"Décoloniser l'imaginaire", c'est aussi le désenclaver des définitions, traditions et théories qui, d'Aristote à Averroès et d'A. Comte jusqu'aux positivismes modernisés de tant de sciences humaines, l'ont de multiples façons subordonné, étrié, dévalué ou refoulé. Aussi la visée pratique d'un "Nouvel Esprit Pédagogique" soucieux de redonner à l'imaginaire sa place éminente au sein d'un modèle désormais polyphonique de l'être est-elle indissociable de tout un travail théorique qui en légitime les fondements. Il s'agit, notamment, de métamorphoser les définitions mêmes de l'imaginaire. Cette exigence de ressourcement conduisait, dans l'ouvrage précédent, à un long détour méditatif auprès des données de l'anthropologie de la mythologie, du Musée Imaginaire, de la poétique bachelardienne, etc. Elle me conduit, dans ce nouveau livre, à examiner plus particulièrement la relation de l'imaginaire au temps et à la négation du temps, en vue d'éclairer l'une des dimensions fondamentales et vitales de l'"homo symbolicus".

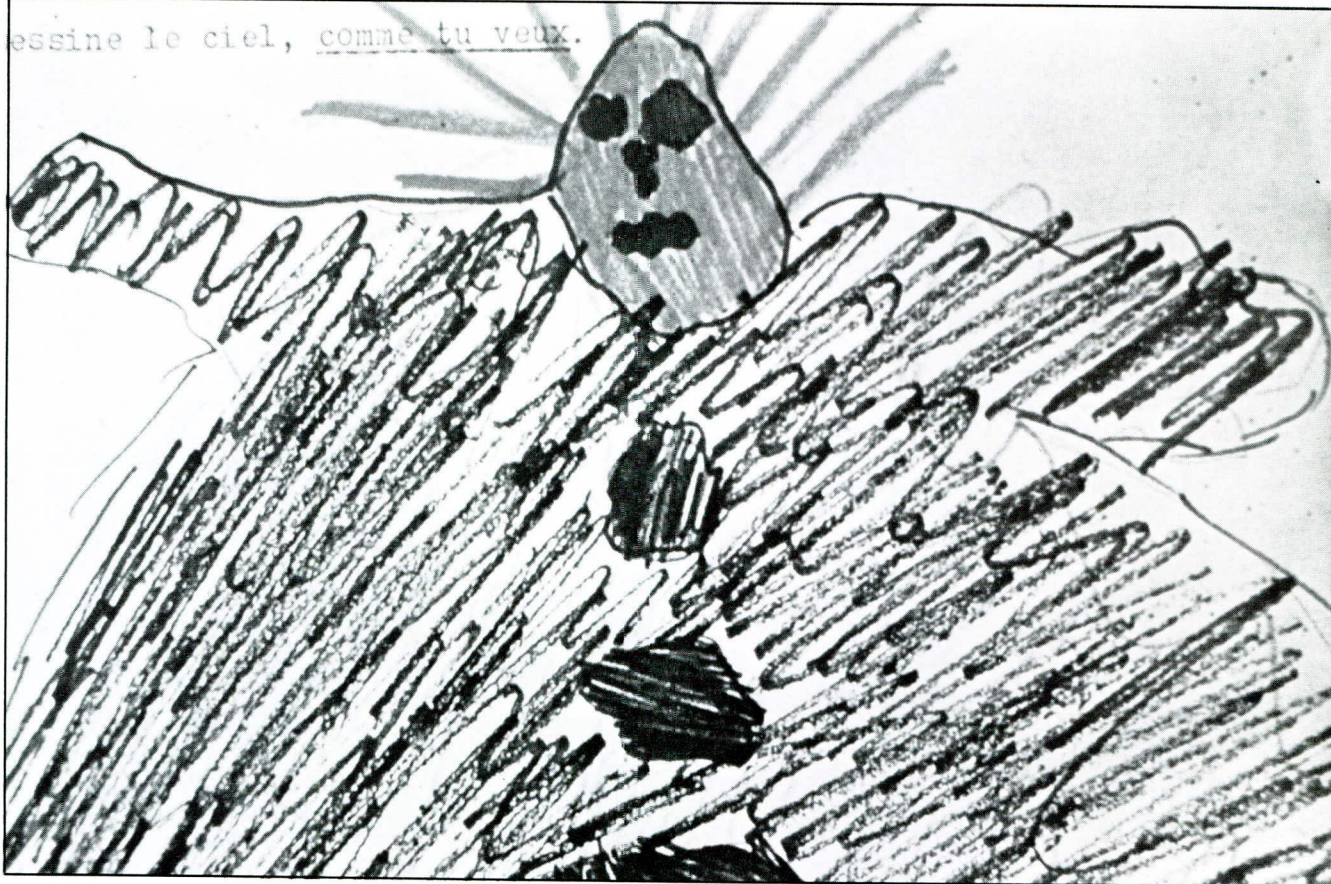
Ce livre est d'abord un pluriel en quatre études : s'y trouvent tour à tour explorées diverses imageries d'al-

bums pour enfants, des photographies des années 30, l'oeuvre picturale de P. Soulages. Mais, sous la disparité flagrante des partitions examinées, se répète, se module et se laisse entrevoir l'opéra sans âge du "temps surpris par l'image".

Rapportée à cette perspective générale, l'analyse comparée de deux albums pour enfants — "Crasse-Tignasse" et "Les Chatouilles" (Étude 1) — livre ses limites et ses visées : il s'agit d'approcher quelques aspects de ces matrices symboliques et spatiales d'où procéderaient les variations et oppositions de nos représentations de l'enfance, d'interroger quelques correspondances d'armoiries plastiques et de profils mythiques par lesquels l'histoire pédagogique est aussi un cercle et une éternelle histoire.

C'est encore aux entrelacs et aux dialectiques du temps et de sa négation, du changement et de la permanence, que nous conduit l'exploration de certaines images photographiques. Avec le "cliché", nous voilà reconduits à la question du stéréotype, de ces codes stabilisés par la pesanteur d'un habitus du représenter; mais aussi bien, c'est de l'archétype qu'il s'agit, de son éloignement et de sa persistance, de ses extinctions et de ses reviviscences. Étrange mariage, au sein de l'image la

essine le ciel, comme tu veux.



plus convenue, du temps et de son transcendement, de l'archétype et du stéréotype. Étrange mariage, où l'image photographique est aussi "mytho-graphique", signée par le temps et paraphée par telle ou telle Figure symbolique travaillant en surplomb du temps. Étrange alliance dont nous voulions, à partir de l'analyse d'une ordinaire et émouvante photo des années 30, relater la cérémonie du Temps qu'elle "représente" (Étude 2).

Le temps du récit, lorsque celui-ci travaille sur la trame de songes profonds, ne donne-t-il pas lui aussi à vivre l'expérience paradoxale et troublante du temps à la fois déployé et superposé? La musique d'un album pour enfants ("Fleur-de-Lupin", Étude 3), inscrite dans la double portée des images plastiques, et du texte, constitue à cet égard une sorte de paradigme miniaturisé du temps déroulé-enroulé, de la chrono-logie encerclée par la mythologie, du fil temporel tricoté au point des correspondances.

Mais l'image plastique figurative n'a pas le monopole de la fonction d'exorcisme et de piégeage du Temps. Les "choses-tableaux" d'un Pierre Soulages — qu'on peut dire "images" au seul sens de faits plastiques visuels à deux dimensions — fournissent un extraordinaire exemple, en plein

XXème siècle mais en écho encore avec une immémoriale tradition, d'immobilisation du Temps par un espace pictural. Méditer la peinture de P. Soulages (Étude 4), c'est participer à l'inouïe cohérence d'une démiurgie artistique tout entière arc-boutée contre la chrono-"logique" et la généa-"logique", intégralement mobilisée par l'exigence de défaire le Temps; c'est faire, par l'expérience instantanée d'un espace synchrone, d'une unité paradoxale, d'une poétique de la Lumière et de la Nuit, d'un "Nunc Stans", une quasi-expérience d'"éternité".

Avec notre XXème. siècle finissant semblent apparaître des signes annonciateurs d'une "révolution" fondamentale : la redécouverte et la réappropriation, par le sujet humain, d'une moitié au moins de lui-même : cet immense continent de la psyché nommé Imaginaire. Corrélativement, les positivismes attardés ou renaissants, mais aussi les irrationalismes douteux, guettent, menacent cette sagesse en train de naître et fondée, redisons-le, sur l'harmonie dynamique de l'homme diurne et de l'homme nocturne. Aussi faut-il poursuivre, dans la lignée des oeuvres fondatrices — d'Homère aux mythes platoniciens et à Hildegarde de Bingen, d'Avicenne à Baudelaire, No-

valis ou Breton, d'Ibn Arabi à H. Corbin, de Jung à M. Eliade, de Cassirer à G. Dumézil, ou du Kalendrier des Bergiers à G. Bachelard et aux travaux décisifs de Gilbert Durand, etc., etc. — l'herméneutique et la décolonisation de l'Imaginaire. Ces trois livres ont tenté d'y contribuer, à leur manière : ils ne concluent pas, ils appellent de nouvelles explorations.



Réflexion sur mon action pédagogique dans une maternelle d'accueil.

Louise Bouthillier-Lussier
École Jean-Jacques-Olier
C.E.C.M.

Plongé brutalement dans un milieu social, culturel, linguistique et scolaire différent de celui de son milieu d'origine, l'enfant de cinq ans fait, en classe d'accueil, de multiples expériences de vie dans lesquelles il n'est pas toujours très à l'aise, les valeurs de la société d'accueil étant différentes de celles de la culture d'origine. Il veut exprimer ce qu'il sait, ce qu'il est. Il a besoin de traduire ses images évocatrices d'expériences, chargées d'affectivité. Comment, dans l'élaboration de sa stratégie éducative, l'enseignement devrait-il privilégier les activités créatrices? Quelles contributions l'enseignant et l'enfant doivent-ils apporter pour que la démarche d'apprentissage soit dynamique? Mais voyons d'abord ce qui caractérise plus particulièrement cet enfant.

CE QU'IL EST. **SA CONFRONTATION AVEC** **LA RÉALITÉ.**

C'est l'enfant qui vit son adaptation à un nouveau pays, en même temps qu'il vit l'insécurité psychologique et matérielle de ses parents. C'est l'enfant qui souvent subit en silence la violence morale et physique des tensions raciales et sociales de la société. C'est l'enfant des longues séparations et des angoisses de la rupture de la cellule familiale. C'est aussi l'enfant des camps de réfugiés, des invasions, des massacres, des évasions, de la lutte pour la survie. C'est même l'enfant dont le parent est devenu apatride.

C'est surtout l'enfant qui a un besoin immense de communiquer ses joies et ses peines aux adultes et aux enfants avec lesquels il est mis en situation de vie et qui éprouve de la difficulté à exprimer ce qu'il ressent dans une langue qui lui est étrangère. La complexité de la langue française fait donc en sorte que, pour certains enfants, la compréhension du langage parlé devienne la préoccupation majeure.

C'est enfin l'enfant qui découvre à l'école des enseignants établissant avec lui des relations positives différentes des relations d'autorité qu'il vit en général avec ses parents. Un enfant me demande: "Pourquoi tu ris toujours?" Il se retrouve dans une petite société pluraliste, non violente, tolérante, relativement calme, permissive. Dans un milieu agréable, on attend de lui qu'il prenne confiance en lui, qu'il soit autonome et qu'il prenne des initiatives. Dans un monde qui permet la liberté, il apprivoise et expérimente un nouveau mode de vie, une société nouvelle, tout en faisant référence à ses expériences de vie antérieures qui le marquent très fortement.

Sécurité... Insécurité... Confiance... Méfiance... Adaptation... Création...

L'éducateur ne peut et ne doit pas considérer toutes ces situations de vie comme oubliées, ou supprimées ou ignorées. L'enfant a vécu et vit encore des séparations, des attentes, des craintes, des angoisses, des joies extrêmes et les traduit spontanément dans ses activités créatrices. En groupe, les enfants se plaisent à revivre des événements qu'ils affectionnent particulièrement, tels les déménagements, les voyages en train, en bateau ou en avion. Ceci leur rappelle des moments d'émotions de vie très intenses, tels retrouver un père les ayant déjà quittés depuis quelque temps, pour s'installer dans leur pays d'adoption; quelquefois même, il s'agit pour l'enfant des retrouvailles des deux parents, car il a été séparé d'eux et laissé à ses grands-parents, dans son pays d'origine, pendant la période de transition de ses parents, au Québec.

CE QU'EST L'ACTIVITÉ **CRÉATRICE POUR L'ENFANT.**

Je crois qu'ici il m'est essentiel d'expliquer ce que je considère comme étant une activité créatrice, de façon à pouvoir ensuite élaborer sur l'attitude pédagogique correspondante.

Dans ses activités d'expression plastique, l'enfant exprime sa vision de la réalité des choses et même la dépasse, dans un effort dynamique. Il ne fixe pas sa pensée sur un but à atteindre. Il n'ambitionne pas nécessairement une réussite. Il est ouvert à son expérience. Il invente au fur et à mesure qu'il s'exprime; il explore l'espace; il associe, distribue les couleurs; il découvre des liens entre les formes; il ressent des émotions et les traduit. C'est ainsi qu'il reproduit sa vision unique de son expérience de vie. Dans un état neuf, il est en communication avec lui-même, il se découvre, il apprend à se connaître. Fondamentalement, il n'aime pas qu'on apprécie son travail. Il le juge valable ou pas; il est satisfait ou pas; mais ça lui appartient. C'est son oeuvre. Il crée, il se crée.

ATTITUDE PÉDAGOGIQUE **CORRESPONDANTE.**

Tout adulte (moindrement conscient), ayant vécu un processus de création, réalise qu'une activité imposée pour laquelle on ne manifeste pas d'intérêt personnel, à laquelle on nous oblige, n'est pas nécessairement une activité constructive. L'instant de création n'est pas le produit d'une lutte, d'un effort négatif qui nie notre moi intérieur.

Par conséquent, je n'oblige pas l'enfant à s'exprimer dans quelque activité que ce soit, s'il n'en ressent pas le besoin, s'il n'en manifeste pas le désir. La tension que l'enfant subirait, l'effort d'obligation lié à cette activité la rendraient probablement stérile. Pour pouvoir créer, l'enfant doit être libre de choisir, d'agir.

Là où est l'autorité, il y a nécessairement copie, donc absence de création. L'enfant doit pouvoir reproduire certaines images mentales, des sensa-

tions tactiles, visuelles qui lui sont personnelles et je me garde bien d'imposer des modèles à copier qui l'empêcheraient d'actualiser ses capacités propres. L'enfant qui a l'habitude qu'on évalue toujours ses productions, à la maison, à qui on laisse savoir qu'il aurait pu faire mieux, ou autrement ou autre chose, n'apporte plus ses travaux chez lui. Il a de longues périodes où, devenu méfiant face à lui-même, il se refuse à toute production, a besoin de reprendre confiance en lui en vivant d'autres types de situations gratifiantes. Si l'enfant veut garder ses travaux à l'école, je prévois des cartables dans lesquels chacun peut garder ce qui lui est personnel et je respecte son choix.

Je me refuse donc catégoriquement à apprécier ou critiquer ouvertement les travaux des enfants. L'adulte ne doit pas se moquer de leur monde imaginaire. Mon rôle d'éducateur doit se limiter à donner une sécurité psychologique, proposer des activités, apprendre à reconnaître la beauté de la nature, observer le comportement de chacun, respecter les rythmes différents, encourager la spontanéité, favoriser l'expression et créer un cadre matériel propice aux expériences.

Concrètement, dans la classe, les enfants apprécient particulièrement que l'enseignant ne se pose pas toujours en autorité qui juge et qui contrôle. Ils le veulent près d'eux, à l'écoute et compréhensif. Souvent je m'assois avec certains pour peindre ou dessiner, sans ressentir le besoin de vérifier, de diriger ce que font d'autres enfants, en étant libre de créer en même temps qu'eux.

Pour permettre à l'enfant de jouer avec ses émotions, de vraiment exprimer son monde intérieur, je ne l'oblige pas à un thème précis et ne donne jamais d'exemple. Il reste important de susciter l'émerveillement de l'enfant devant la nature, d'éveiller son sens de l'observation, de l'aider dans la prise de conscience de son corps.

L'enfant qui choisit une activité de peinture ou de dessin peut la vivre le temps qu'il veut, dans le domaine du possible. Dans sa création, il échappe au temps. Certains pourront facilement être à une même activité pendant une trentaine de minutes, sans manifester de tension, puisque c'est leur choix. Donc l'enfant est libre de s'exprimer et il peut faire trois peintures, s'il le désire. L'activité ne sera jamais interrompue au bout de dix minutes, sous prétexte qu'il faut laisser la place à d'autres. Je considère qu'il est essentiel que le rythme de chacun soit respecté.

Souvent les enfants se plaisent à écouter de la musique pendant leur travail d'expression plastique: classique ou folklorique ou chansons enfantines. Des impressions nouvelles s'ajoutent alors à leur création. C'est ainsi qu'au printemps on pourra encore entendre dans la classe de la musique de Noël, s'ils le demandent. Aussi à l'occasion, certains pourront demander de s'inspirer de livres de références pour les aider à mieux traduire leur pensée.

Dans la classe, l'enfant peut utiliser tous les types de surfaces de travail: plan vertical, oblique ou horizontal (mur, chevalet, table ou plancher) et il choisit la dimension de son espace de travail. Il ne faut pas, par souci d'économie, réduire le format des feuilles, ce qui nuirait à la découverte de l'espace. Il est important de varier les matériaux, les textures, les outils, de multiplier les expériences sensorielles. L'enfant doit faire un usage convenable de ses instruments de travail. Il doit respecter le matériel qu'il utilise.

L'importance de la multiplicité des couleurs, dans le dessin et la peinture, est à considérer, si l'on veut provoquer des réactions d'expression positives. Par souci de faire acquérir des connaissances aux enfants, certains enseignants limitent le nombre de couleurs présentées sur la table de travail. Par exemple, dans certains cas, on peindra, on dessinera, on découpera avec du rouge pendant toute une semaine. Je crois que c'est ne rien comprendre à l'expression plastique que de procéder de cette façon. Les enfants doivent travailler avec les couleurs qu'ils demandent, qu'ils aiment, puisque le choix des couleurs est chargé d'affectivité.

Ils ont aussi la possibilité de transformer l'espace physique selon leurs besoins individuels ou collectifs, par eux-mêmes et pour eux-mêmes, de façon à s'aménager des coins qui leur soient personnels. Toutefois, l'enseignant, attentif aux besoins des enfants, doit aménager dans la classe un environnement riche, permettant l'expression des talents de chacun.

LA CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNANT ET CELLE DE L'ENFANT.

Le choc culturel que vit l'enfant immigrant, pendant sa période d'adaptation dans un nouveau pays, peut ralentir momentanément son développement. Il doit pouvoir baser ses expériences nouvelles sur une relation de confiance établie avec l'adulte. C'est cette relation qui doit être à la base de toute l'action pédagogique. Dans un

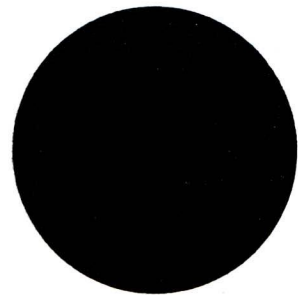
milieu sécurisant, l'enfant doit être au cœur de son apprentissage. Tout doit être mis en œuvre pour lui permettre de se connaître, d'agir, de communiquer avec ses pairs, d'être ce qu'il est profondément.

Au début de l'année scolaire, l'éducateur se doit de fournir une contribution intense, de façon verbale ou non verbale dans l'élaboration des activités quotidiennes. Une place importante est accordée à l'image signifiante, à l'expression gestuelle, pour établir le contact avec les enfants, pour leur permettre d'exprimer leurs besoins, pour leur faire connaître les habitudes et les routines de l'école.

Dans toutes les activités, les échanges entre les enfants doivent être encouragés au maximum, pour développer chez eux la notion de groupe. Les échanges entre les pairs sont un potentiel d'apprentissage important. Plus les échanges verbaux entre eux seront nombreux, plus les enfants parleront et maîtriseront la langue. Plus ils se sentiront à l'aise de communiquer avec leur entourage, plus ils élargiront le champ de leurs expériences, plus ils exprimeront leurs besoins, plus leurs activités seront créatrices.

En conclusion, je crois qu'enseignants et enfants doivent avoir une pensée positive authentique. "Être neuf, c'est être créatif, et être créatif, c'est être heureux." (Krishnamurti, La première et dernière liberté.)

C'est cette aventure de constante remise en question de mon acte pédagogique que je vis depuis mes débuts dans l'enseignement. À chaque jour, je vis avec les enfants des expériences nouvelles, orientées, conditionnées par le groupe, par ma personnalité, par l'attitude et la disponibilité de chacun. C'est un travail très exigeant et aussi très engageant, puisqu'il suppose que, comme un enfant, l'adulte soit ouvert à ses expériences et qu'il se présente toujours à eux à l'état neuf... Tout est question d'attitude...



L'OBSERVATION DU DÉVELOPPEMENT DE L'IMAGINAIRE CHEZ LES ÉTUDIANTS DU COLLÉGIAL

par Christiane Martel,
C.E.G.E.P. de Cap-Rouge.

"L'imaginaire est la fonction mentale dans sa totalité orientée vers le possible."
Jeanne Bernis

Crayons de cire - Techniques variées - Linda Massé

Je commencerai cet article en me référant à un texte sur l'imaginaire produit par un étudiant du collégial. François Godin, dans un excellent article de la revue "**Critère**", nous parle (comme J. Bernis et beaucoup d'autres auteurs) de deux impulsions humaines importantes: **comprendre et créer**. Où se situe donc l'imaginaire ici? Évidemment, l'imaginaire est l'élément primordial à l'acte créateur: "L'imaginaire habite l'homme. Ce démon de l'esprit se glisse furtivement dans la conscience par les voies du rêve, de l'image, de l'intuition." (Godin, 1983.) Nous connaissons tous et toutes ce qu'est l'imaginaire. Pour ma part, je dirais qu'il est un processus (qui se manifeste de façons aussi variées qu'il y a d'individus) selon lequel l'esprit part du réel et, par association (verbale, formelle...) ou synthèse (de domaines ou idées...) arrive à une vision nouvelle des choses. Ce qui caractérise l'imagination, comme la créativité d'ailleurs, c'est en premier lieu la nouveauté. Le processus suivi part des perceptions de tous genres que nous organisons et exprimons en utilisant le langage symbolique démontrant une vision nouvelle des choses.

Nous connaissons l'importance attribuée à la production de nouvelles idées, dans l'industrie par exemple (Osborn 1971), et dans le monde en général. Au niveau personnel, il est évidemment fondamental de développer l'imaginaire comme toute autre facette de la personnalité de l'étudiant(e). En éducation, quelle est donc l'importance de l'imaginaire? Trop souvent,





Encre de Chine - Soufflage... Denise Rodrigue

Peinture aux doigts - Personnage: Eric - Carmen Néron

nous valorisons la mémoire, la logique rationnelle... et nous laissons pour compte tout le domaine de l'imaginaire. Bien dommage car nous pourrions l'utiliser pour développer cette mémoire, cette logique...

Pour ma part, donner un aliment à l'imaginaire, c'est premièrement favoriser l'inspiration, motivation qui nous conduit à une expression personnelle et à une réalisation nouvelle. Certaines difficultés se manifestent: stéréotypes, images véhiculées peu intéressantes, impression d'incapacité des étudiants(es), groupes variés dans leurs intérêts... pour n'en citer que quelques-uns. Je pense que l'un des moyens de donner "la chance au coureur" et de motiver les étudiants(es) est de varier nos approches. J'ai constaté qu'en variant les sujets, les techniques, les connaissances, l'intérêt des étudiants peut se maintenir car tous et toutes peuvent être favorisés, pas seulement les "bons en dessin". Je présente ici des travaux d'étudiants à qui j'enseigne et qui n'ont pas choisi les arts plastiques comme concentration. Je crois qu'ils illustrent bien mon propos.

Projets à partir des possibilités des matériaux, des techniques,

Nous avons vu en classe les possibilités multiples des crayons de cire. Parmi celles-ci, il y a la cire fondue, le grattage, les impressions, le batik sur papier, le dégradé... Lynda a utilisé plusieurs de ces techniques en les associant pour former ce dessin:



Le fait de **connaître de nouvelles techniques et de nouvelles méthodes** mène à des expérimentations qui stimulent l'imaginaire et peuvent donner des produits intéressants. Dans cette encre de Chine, l'étudiante est partie de l'effet du hasard et a constaté l'effet pour le mettre en relief. Elle s'est servie de gouttes répandues, soufflées, glissées... pour obtenir des formes qui lui ont donné l'idée de l'évolution de la fleur:

Une autre façon de partir de la technique est de chercher à **améliorer, agrandir le champ des possibilités** d'une simple technique (souvent usée). Julie nous a fait voir en classe que le fameux "flocon de neige" si répandu dans les écoles peut devenir une multitude de choses:

- des fleurs,
- des mobiles,
- des cerfs-volants,
- des napperons,
- des collerettes,
- des éventails,
- des parasols...

Dans la même foulée, le fait de **connaître des techniques de dessin** peut donner de bons résultats. Une difficulté à surmonter en classe est la certitude que certains(es) étudiants(es) ont de leur incapacité à dessiner. Constaté que cette capacité peut se développer par des techniques et du travail en surprend plusieurs. Il faut dire que bien des élèves sont favorisés: dès leur plus jeune âge, ils possèdent des crayons, peuvent dessiner et leurs productions sont valorisées. Ce cas n'est pas commun chez mes étudiants(es). Donner des techniques de dessin procure de l'assurance car l'élève peut s'y appuyer. Ici, Carmen a commencé à dessiner Éric en se servant de proportions classiques. Elle a dû rallonger sa feuille pour y faire entrer son personnage et le résultat obtenu l'a agréablement surprise:

Projets à partir de notions théoriques

Certains(es) étudiants(es) auront des résultats très différents de ceux qu'ils obtiennent habituellement en partant de notions théoriques. Josée et Chantal sont parties d'une oeuvre d'art. Après en avoir compris le fonctionnement, elles ont fait un collage dont la composition est nouvelle pour elles. La compréhension des structures d'un tableau s'est élargie:

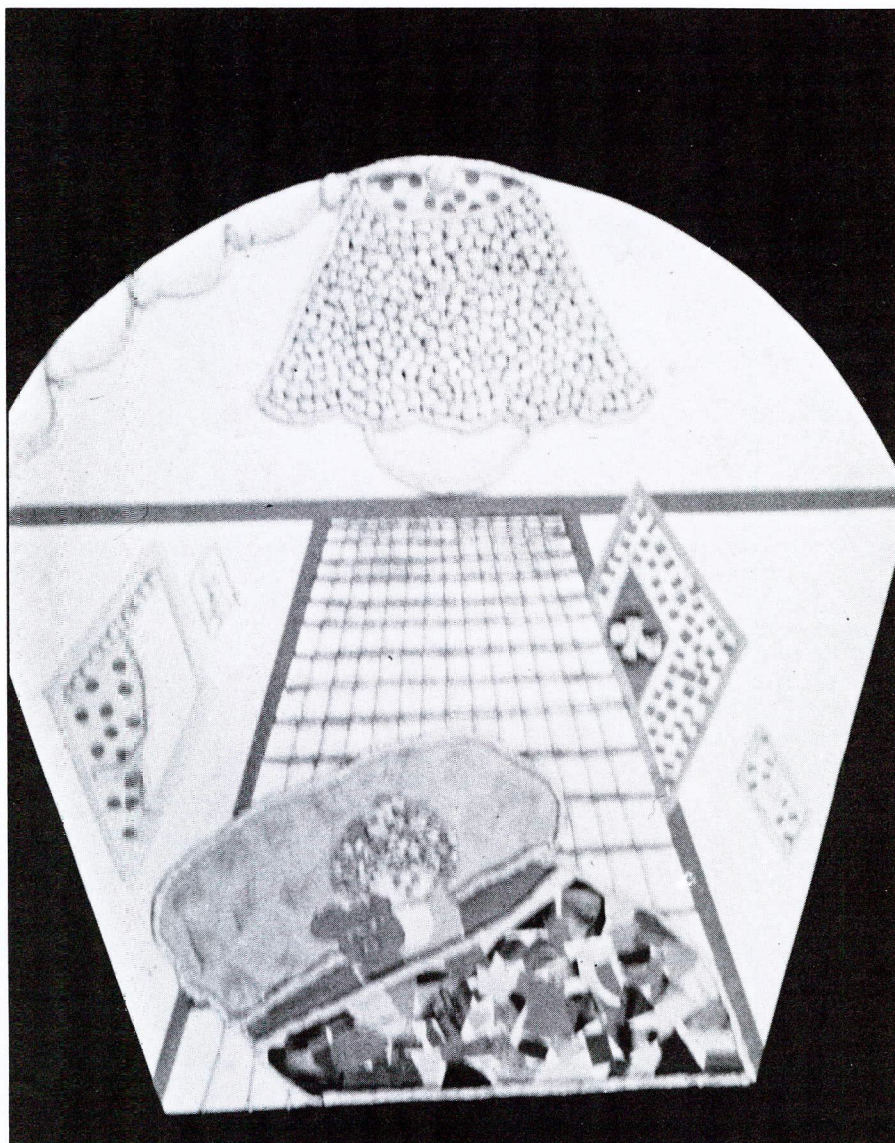
Projets à partir d'une caractéristique visuelle

d'une oeuvre artistique, que les lignes constituent un monde

Lyne s'est aperçue, par l'observation



Collages: (dans le rectangle): Josée Parent - (Dans B): Chantale Potvir

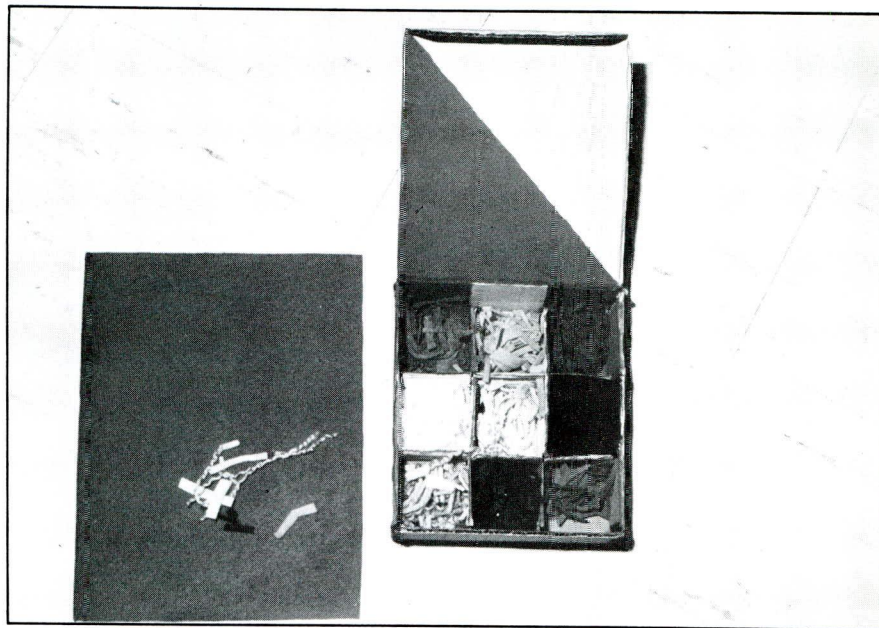


fabuleux par ses possibilités. Voulant faire partager sa trouvaille, elle a construit un "Jeu de lignes". Ce jeu comprend une plaquette de feutrine, une variété de lignes de feutrine et laine, de neuf couleurs. Ce jeu, créé pour les enfants, permet de faire des dessins à partir de toutes sortes de lignes et d'associer et discriminer les couleurs.

**Projets à partir d'un thème
d'une idée élaborée
par le groupe
d'une réalisation de
groupe...**

Je pourrais continuer ainsi la liste mais je crois avoir expliqué suffisamment les points de départ variés que j'utilise pour les projets. Je pense qu'ils amènent du changement dans les points de vue, des connaissances nouvelles, de la motivation... Je crois que ça évite aussi la monotonie et que c'est favorable à tous et à toutes.

Robert Gloton et Claude Clero nous expliquent "que c'est par l'activité créatrice que l'homme se construit, dans l'ouverture au monde et le mouvement même de la vie, que chacun n'est que ce qu'il a créé pour soi et pour les autres en se réalisant soi-même". (Gloton et Clero, 1971.) Ce but n'est-il pas celui de toute éducation valable? Nous voulons, je crois, développer des individus équilibrés et possédant des capacités dans tous les aspects de la personnalité.



Jeu de lignes: (boîte de carton et feutrine) Lyne Larouche

"L'imagination est aussi importante que tout le monde rationnel et on doit comprendre qu'en définitive elle est la source de toute créativité. Le monde intérieur est une réalité tout aussi importante que les événements et les êtres qui nous entourent." (Paré, 1977.) Donc, je crois que partir de l'intellect, de la fantaisie, des techniques... favorise le développement des potentialités étudiantes, but de l'éducation artistique.

BIBLIOGRAPHIE:

Bernis, Jeanne, **L'imagination**, "Que sais-je?", no 649, Presses Universitaires de France, Paris, 1958
Gloton, Robert, Clero, Claude, **L'Activité créatrice chez l'enfant**, Coll. Orientations, Ed. Casterman, Belgique, 1971
Godin, François, L'imaginaire et l'art, **Critère**, no 36, automne 1983, pp. 127-145
Osborn, Alex F., **L'Imagination constructive**, Dunod, Paris, 1971
Paré, André, **Créativité et pédagogie ouverte**, Vol. II, Ed. NHP, Ste Rose, Laval, 1977

☐ 700 artistes commentés ou cités, dont près de 600 à l'Index des illustrations

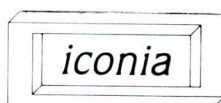
☐ des chapitres consacrés à la peinture, au dessin, à la sculpture, à l'estampe, à l'environnement et aux explorations plastiques

☐ un millier d'illustrations, en majorité inédites, dont plus de 400 en couleurs

☐ un document développé par genres et thèmes, en séquences de deux pages, et faisant la synthèse de multiples mouvements, techniques et tendances

Art actuel au Québec depuis 1970

un essai de GUY ROBERT



Un livre d'art de 256 pages
relié pleine toile sous
nouvelle jaquette en mosaïque

Le seul DOCUMENT de ce genre :

- information globale sur l'art québécois depuis 1970
- analyse des diverses tendances
- vaste répertoire de formes plastiques
- source d'inspiration pour l'enseignement

PRIX SPÉCIAL pour les lecteurs de VISION :
40 dollars l'exemplaire,
frais d'envoi et de poste inclus.

Envoyer votre chèque à

I C O N I A

c.p. 146

Mont-Royal H3P 3B9

CE N'EST QU'UN AU REVOIR!

Chères et chers collègues de "Vision"

En vous remerciant de votre collaboration, je vous souhaite de toujours rester aussi dynamiques et de recevoir toujours de plus en plus de support et d'encouragements extérieurs. Longue vie à Vision, que la revue soit toujours le témoin et le porte-parole de nos énergies quotidiennes trop souvent minimisées en matière d'éducation artistique.

Mireille Galipeau-Doré
Animatrice et coordonnatrice
Service de l'éducation
et des communications
c.c. M. Luc Paquette

Voilà six ans que je mets mes énergies dans Vision; ce n'était pas toujours beau fixe. Après avoir collaboré personnellement à la rédaction de dix numéros, je crois, pour des raisons personnelles, devoir me retirer temporairement de l'équipe pour un temps indéterminé.

À l'occasion de mon départ, je veux vous assurer de ma reconnaissance, car je n'hésite pas à l'avouer, j'ai appris beaucoup en travaillant à l'équipe de rédaction. Je sais également que j'y ai investi beaucoup mais le prix de mon investissement n'égalait pas les profits que j'avais à apprendre au sein d'une équipe professionnelle, dynamique et bénévole. Je suis fort heureuse d'avoir côtoyé dans cette collaboration des membres qui ont articulé leurs pensées et leurs pratiques depuis longtemps sur la question de l'enseignement des arts plastiques et je quitte à un moment où les idées abondent.

Connaissant les réaménagements qui s'opèrent dans la structure de la revue "Vision" présentement, je reste convaincue qu'ils accentueront l'importance des actions multiples s'exerçant dans les divers milieux où l'enseignement des arts plastiques se pratique. Je sais que le temps unifiera davantage ces énergies qui se déploient dans les secteurs scolaires, universitaires et extra-scolaires, dont les services de loisirs, centres de thérapie par l'art, services éducatifs de musée auxquels personnellement je suis rattachée et plusieurs autres.

MAÎTRISE EN ARTS PLASTIQUES (M.A.)

L'option «création» de ce programme, extensionné de l'Université du Québec à Montréal, est axée sur la recherche et les pratiques en arts plastiques. Elle vise à stimuler la recherche et à susciter une réflexion sur l'acte de création, la nature de l'oeuvre, la problématique de la diffusion et sur la fonction exercée par l'artiste dans la société.

Le programme comporte 24 crédits de scolarité et 21 crédits de recherche en vue d'une oeuvre artistique.

Les demandes d'admission doivent parvenir avant le 1er juin lorsqu'on désire s'inscrire à la session d'automne, et le 1er novembre si on veut s'inscrire à la session d'hiver. Pour tout autre renseignement, on s'adresse à:

M. le Directeur de la Maîtrise en Arts Plastiques
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI,
555, boulevard de l'Université, Chicoutimi (Québec) G7H 2B1
Téléphone: (418) 545-5583



Université du Québec à Chicoutimi

L'IMAGINAIRE AU PRÉSCOLAIRE

Micheline Légaré-Soler
Commission scolaire de Montfort

Depuis la fin du mois d'août 1984, j'assume la responsabilité de l'enseignement à un groupe d'enfants du préscolaire. Passer de spécialiste en arts plastiques à conseiller pédagogique dans la même discipline n'est pas une mince tâche, par contre passer de conseiller pédagogique à titulaire au préscolaire relève du défi.

Lorsque j'ai vu mes dix-huit petits se rassembler autour de moi le premier jour, je me suis imaginée en mère poule et je me suis sentie un peu débordée par le nombre de mes poussins. Maintenant que nous nous sommes bien apprivoisés les uns aux autres et que règne une certaine complicité, je redécouvre avec le plus grand intérêt et beaucoup de plaisir cet âge merveilleux des 4 à 6 ans. Car entrer dans le monde des enfants de cet âge, c'est entrer dans le monde de l'imaginaire, dans sa forme la plus pure, la plus fragile.

J'aimerais vous faire part de quelques-unes de mes observations sur des réalisations d'enfants du préscolaire en vous relatant certains de leurs commentaires.

Voici donc deux réalisations d'enfants du même âge. La première est

une peinture représentant une maison, un personnage, une fleur et trois soleils. L'enfant représente ici un phénomène de la nature, il sait que le soleil fait pousser les fleurs, mais dans sa logique et son imaginaire enfantins, il peint trois soleils: "Afin que la fleur pousse plus vite", comme il me l'explique.

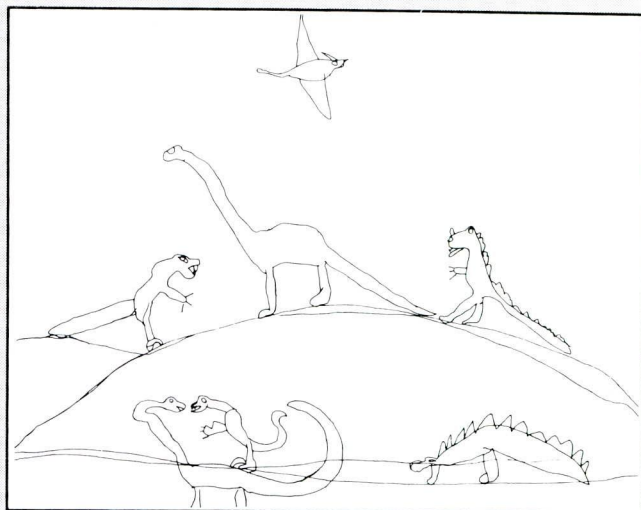
Pour ce qui est du deuxième dessin, on y reconnaît bien différentes catégories de dinosaures que l'enfant identifie par leurs noms exacts. On peut trouver son amour pour les brontosaurus, tricératops et autres, fantaisiste, mais il représente ici des éléments dont la source réaliste l'amène à reconstituer les éléments de connaissances acquises dans ses réalisations car ce monde de bêtes fantastiques, pour un petit de cinq ans, meuble son imaginaire.

Ce qu'il y a de plus extraordinaire dans l'enseignement à la maternelle, c'est le côté magique des choses, un rien déclenche une situation spéciale, comme cet après-midi où la classe entière est devenue une tribu d'Indiens. Les enfants se sont fabriqués des bandeaux, d'une façon spontanée et sans consigne, ils les ont décorés de motifs

répétés, de lignes brisées, de points, avec alternances et répétitions, motifs qui rejoignent ceux de nos autochtones. D'où vient cette source pure qui alimente l'imaginaire de mes petits?

Il y a aussi cette petite, qui lorsqu'elle s'habille avant de retourner à la maison, parle quelquefois à son sac d'école, en lui disant: "Sois sage, mon petit sac, je vais t'emmener faire un beau tour en autobus." Les enfants sont autour d'elle et aucun d'entre eux ne passe de commentaires dévalorisants ou négatifs. On parle bien à une poupée ou à un toutou, pourquoi pas à son sac d'école?

Tout est possible pour les enfants de cet âge, il n'y a pas encore de barrière entre le réel et l'imaginaire, les contes de fée ont certainement été écrits pour cette catégorie d'âge. Parfois j'aimerais bien être une fée pour en transformer quelques-uns en citrouilles lorsque le coin des blocs devient trop bruyant, mais je perdrais la chance de les écouter me raconter des histoires qui naissent au rythme de leurs besoins, alimentées par leur imaginaire et qui se transforment en images merveilleuses.



L'IMAGINAIRE D'ERIC FORTIER: 1961-1983

raconté par son père
Yvanhoé Fortier

commentaires recueillis par:
Mireille Galipeau
animatrice et coordonnatrice
Service d'éducation du Musée du Québec

A l'automne 1984, de passage au Musée du Québec, monsieur Yvanhoé Fortier, sculpteur et professeur, me livrait ses commentaires face à la production artistique de son fils Eric, déposé dans la vingtaine en août 1983.

Les parents d'Eric ont gardé les travaux de leur fils depuis qu'il savait tenir un crayon. Yvanhoé me disait:

"Eric a commencé à dessiner dès l'âge de un an et demi et il a continué régulièrement jusqu'à l'âge de dix-huit ans. A partir de cet âge, il y a eu coupure, Eric ne voyait plus l'utilité de créer de nouvelles oeuvres."

Parallèlement à sa création plastique...

"... Dès l'âge de 10 ans, il a commencé des études en danse aux "Grands Ballets canadiens" qui découvrent en lui un futur danseur professionnel. Eric a tenu plusieurs rôles dans le ballet "Casse-noisette" dont celui du "Petit Prince" à la Place des Arts et au Grand Théâtre du Québec en 1976. A 17 ans, lorsqu'il est temps pour lui de devenir professionnel, au grand désespoir de la direction des Grands Ballets canadiens, madame Chiriaeff, Eric choisit plutôt de poursuivre des études en sciences sociales et finalement il complète son cégep option science de la santé".

Mais créateur acharné, dessinateur et sculpteur, Éric...

"... a laissé environ trois cents dessins et une centaine de sculptures. Cette collection de dessins et sculptures pourrait être confiée à un organisme qui se chargerait de la présenter au public comme l'évolution du dessin d'un enfant de 2 à 18 ans. Nous sommes à la recherche d'un tel organisme".

Aujourd'hui, monsieur Fortier commente pour nous deux dessins de son fils regagnant notre thème sur l'imaginaire:

"Pour illustrer l'imaginaire dans le travail d'Éric, j'ai choisi deux dessins parmi cinq qu'il a réalisés avec des plumes feutre en 1976, alors qu'il avait tout près de 15 ans.

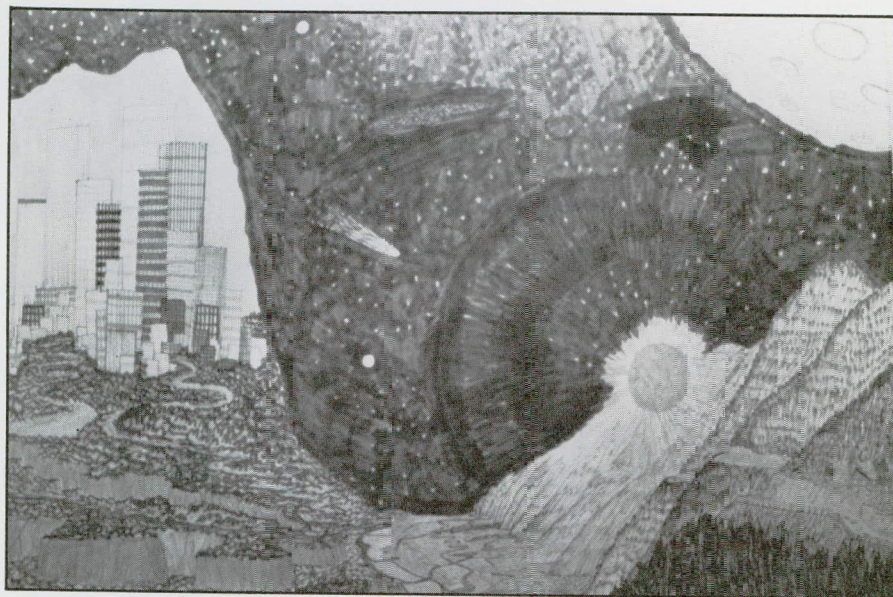
"Dans le premier dessin, Éric décrit notre planète avec sa ville et sa campagne; la ville placée en haut à gauche sous un enveloppe protectrice veut illustrer la grandiosité d'une métropole contrastant avec le côté minuscule du village placé discrètement en bas du dessin sur le côté droit, petit village de campagne enrobé par le soleil qui l'irradie abondamment de ses rayons. Les chemins tortueux et sereins qui conduisent du village à la ville semblent nous dire qu'ils mènent inévita-

blement à la ville: c'est l'éternel combat de la ville versus la campagne. Les couleurs du dessin sont très sobres et les textures bien appropriées. Tout le mouvement du tableau nous ramène au point central du dessin et la planète placée au coin droit en haut nous aide à sentir le mouvement de la terre dans le cosmos; on a l'impression d'avancer dans cet univers étoilé rempli de nébuleuses, de couleur bleu-noir feutré qui nous attire si intensément.

"Par le sujet qui nous mène de la terre au cosmos, le deuxième dessin à la plume de feutre ressemble au précédent. L'eau, la terre du premier plan nous montre la réalité terrestre et notre désir de nous évader dans l'espace nous est *suggéré* par les montagnes, qui percent les nuages, en formes de fusées prêtes à décoller. Le soleil est aussi placé à droite comme dans le dessin précédent; ce soleil aux rayons agressifs nous rappelle sa nécessité à notre survie et tous ces éléments nous conduisent dans les grandes plaques colorées et texturées du cosmos. Éric semble nous dire que le cosmos est rempli de formes de couleurs lointaines et fluides. Dans ce dessin le cosmos est placé tout en haut du dessin, il nous indique que nous nous dirigeons vers l'infini. La couleur et la texture

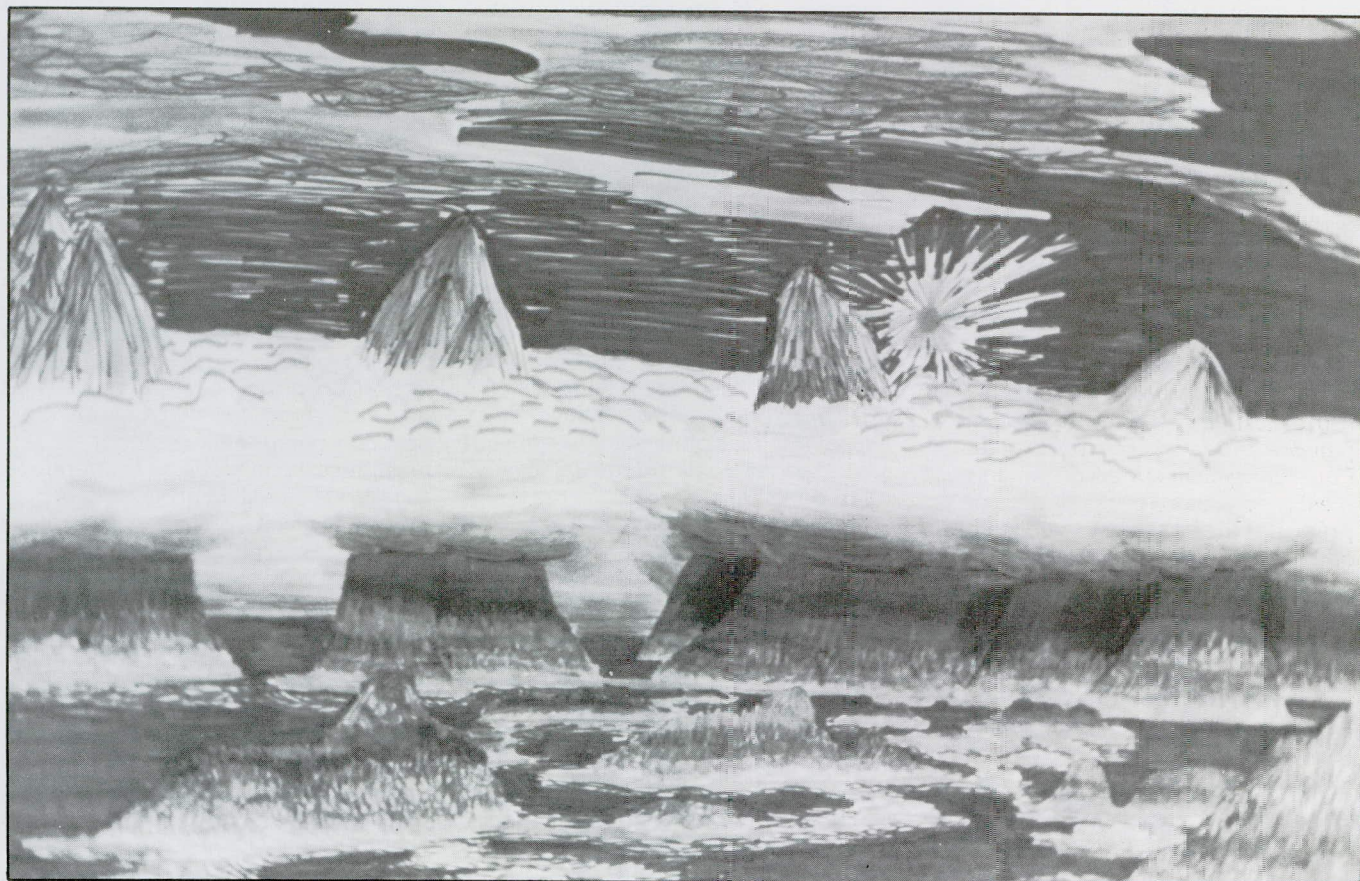
sont nettement plus agressives que dans le premier dessin, elles semblent souligner la percée des montagnes à travers les nuages pour se diriger vers les chemins suggérant le voyage dans le cosmos.

Éric avait beaucoup de contrôle sur ses plumes de feutre, il jouait avec les lignes, les couleurs, les formes et les textures plus ou moins lisses pour exprimer ses idées. Ses dessins montrent une grande harmonie et une grande sobriété des couleurs. Les formes sont amples et souples; les lignes s'enchevêtrent pour donner les textures lisses ou rugueuses nécessaires à la composition, laquelle est toujours intéressante et bien ancrée."



"Sans titre", d'Eric Fortier, 1976
66 cm x 101.5 cm, plumes de feutre

"Sans titre", d'Eric Fortier, 1976
66 cm x 101.5 cm, plumes de feutre
Collection Danielle et Pierre Landry



JE ME SOUVIENS

Réflexions d'Irène Sénécal 2 septembre 1964

Les valeurs spirituelles que la pratique des arts plastiques peut offrir sont nombreuses, et certaines. La peinture, la sculpture, l'histoire de l'Art, le dessin, la gravure, les métiers d'artisanat tout autant que la littérature, la danse, le cinéma, la photographie et le théâtre font entrer la beauté et la poésie dans la vie de l'être humain. Non seulement leur présence enrichit son existence, elle lui procure de plus une détente intellectuelle qui lui est aussi nécessaire que le délassement résultant de l'exercice sportif. L'esprit, autant que le corps, veut une relâche.

Or, ces bienfaits de l'Art sont d'autant plus accessibles que, tout naturellement, l'homme aime dessiner, peindre, modeler, construire, inventer. Pour lui, ce n'est jamais un penum, ce n'est même pas un travail, que **de représenter les images merveilleuses de son imagination**. Habilement guidé, c'est dans la joie qu'il accueille ces éléments indispensables au développement harmonieux de sa personnalité. En exprimant librement par les lignes, par les couleurs et par la forme ses expériences émotives et ses connaissances visuelles, il s'acheminera doucement, mais sûrement, vers une maturité intellectuelle et vers une plénitude morale qu'il n'atteindrait pas facilement, et parfois pas du tout, par d'autres voies.

Il y a peut-être lieu de rappeler ici que l'enseignement des arts plastiques (...) n'a pas pour but de former des artistes ni même des artisans professionnels, la préparation à ces carrières étant, comme il convient, réservée aux écoles spécialisées.

Mais il faut également dire que cet enseignement ne doit pas non plus se confiner au domaine (dépassé depuis cent cinquante ans) des "arts d'agrément" où les mains sont peut-être occupées mais où l'esprit ne participe nullement et où la production, bien que gaspillant un temps précieux, n'offre pas la moindre valeur formative, soit morale, soit technique. Ainsi **l'enseignement par l'art est, avant toute chose, une discipline vivante qui veut s'adresser au cœur même de la sensibilité de l'exécutant**.

Cependant, quelle que soit la qualité des programmes, il va sans dire que les résultats de l'enseignement seront exactement au niveau de la compétence des enseignants. L'équation: tel professeur, tel élève, est ici aussi vraie que pour n'importe quelle science exacte.

Et jamais la bonne volonté et l'enthousiasme seuls ne remplaceront la connaissance et l'expérience. Il est donc d'une importance suprême que chaque professeur et chaque moniteur aient reçu une formation pratique in-

tensive, consolidée par une formation théorique de première valeur; comme il est important que l'enseignant soit sensible, compréhensif et indulgent, en un mot: humain.

Donc, le professeur doit être avant tout un humain sensible, simple et posédant en plus une formation artistique qui l'aide dans son rôle de créateur.

Cette création qui, à mon avis, est indispensable à l'individu qui a juste-ment pour tâche de développer et de stimuler chez un autre humain l'expression personnelle, la créativité. Indispensable à cause du danger de projection du professeur qui ne satisfait pas suffisamment son besoin d'expression personnelle, soit par les arts plastiques, la musique ou la littérature. À partir de ce fait, le professeur acceptera plus facilement le travail de l'élève comme base à un développement personnel de ce dernier et non comme un "fait plastique" de sa propre personnalité.

J'ai parlé d'humanité et de simplicité du professeur, qualités qui l'aideront à comprendre et à sentir que **l'art n'est ni le beau, ni le laid, mais l'expression réelle de l'homme**.

L'essentiel de son travail consiste à stimuler la curiosité de l'élève, à l'aider à prendre conscience du milieu dans lequel il vit, à l'amener à se découvrir

lui-même et par la suite l'inciter à s'exprimer librement au moyen de techniques variées. (...)

La planification des principes et des buts des autres activités aiderait à créer des contacts intéressants entre les professeurs et les groupes qui fréquentent tant les écoles que les Centres de Loisirs et on pourra dorénavant entreprendre la très grande tâche de réforme qui s'impose depuis déjà trop longtemps: **faire la guerre — une guerre impitoyable — au bricolage et à la production en série.** Cette activité lamentable qu'on retrouve un peu partout, sans poésie, sans invention, sans même le souci de la qualité matérielle, cette activité qui afflige les gens de goût, qui inonde la province de douzaines d'objets sans qualité, qui enfante une pacotille calquée sur des modèles navrants, qui déforme toute expression et entrave toute spontanéité, pourra enfin (grâce au courage de chacun) disparaître à jamais.

Jamais plus, il faut l'espérer, on ne reverra de tels gaspillages d'efforts, et d'argent, et de talents, et d'occasions de faire profiter toute la communauté d'un climat spirituel qui lui permettrait, entre toutes choses heureuses, d'échapper à la sollicitation pressante du matérialisme ambiant.

Depuis la préhistoire, **l'art est un témoignage de spiritualité.** Il est inspiré tour à tour du phénomène mystique, moral et social pour y trouver sa réalisation et sa floraison ne s'est jamais démentie.

L'art est également un témoignage de civilisation. Il suffit de se rappeler que, partout en Occident et en France notamment, pendant plus de huit siècles, la fonction esthétique a été reconnue et a joui d'autant de considération qu'une spécialité professionnelle. Le métier de l'artiste était honoré au même titre que celui du philosophe, du médecin ou de l'homme de loi.

Le divorce actuel entre l'art et le public est-il un fait temporaire? À la lueur des différentes manifestations de l'Art moderne, est-ce à dire que l'Art reprendrait sa place?

Les expositions se multiplient, de grandes manifestations internationales en illustrent la genèse et confrontent les aspects qui résident dans les différentes parties de la terre. À grands frais, des collections se constituent; des gouvernements, des municipalités l'invitent à s'étaler sur les murs des bâtiments publics. Il est appelé à s'affirmer avec liberté dans des églises. Malgré qu'une certaine peinture ou sculpture séduisent par ce qu'elles ont d'extra-pictural, malgré qu'elles tou-

chent encore une grande majorité par l'anecdote.

Tôt ou tard, l'Art reprendra dans la société la place qui est la sienne. Chacun doit faire sa part dans la rentrée en scène de cette grande valeur spirituelle, en commençant par chasser la laideur et la médiocrité; et la voie est tout indiquée. La continuité de sentiment dont l'Art a fait preuve dans l'expression personnelle de la beauté, le besoin constant d'élévation qu'il a manifesté, indiquent bien que le vrai visage de l'homme ne se situe pas au niveau du jodel esthéticien. (...)

L'éducation par l'Art est un enseignement qui vise à épanouir la personnalité de l'individu en mettant plus largement à contribution toutes ses facultés.

Le sens créateur existe à divers degrés chez tous les individus, personne n'en est dépourvu. Il n'est pas l'apanage exclusif de l'artiste praticien et il constitue l'une des sources les plus riches de l'activité intellectuelle et affective de tous les jeunes, qu'ils se destinent à une carrière artistique, scientifique ou technique. Donc, **tous nous avons droit à la formation artistique.** Ses manifestations sont déjà toujours visibles chez le tout jeune enfant mais son évolution dépend largement du terrain où il trouvera à s'épanouir. (...)

Aiguisé par une pédagogie saine et dynamique, le sens créateur va se développer sans cesse, et avec lui tous les sens des jeunes, qu'il s'agisse de la vue, du toucher ou de l'imagination. Orientés et nourris graduellement par les couleurs, les lignes, les taches, les contrastes, les formes, les surfaces, les volumes, etc., tous les sens favorisent le développement des facultés: sensibilité, intelligence, mémoire, jugement; ils contribuent à la formation du goût et de la culture et permettent l'accès à une culture éclectique.

L'éducation par l'Art fait appel à de nombreuses disciplines artistiques, dont le dessin proprement dit, mais elle dépasse de beaucoup ce seul moyen d'expression en proposant divers matériaux qui sollicitent le sens créateur: gouache, encre, fusain, pastel sec et pastel gras, crayon de cire, plasticine, terres à modeler, papier-construction, papier pliage, broche, savon et plâtre, etc.

Le choix de ces matériaux, quelque grande que soit leur qualité, ne doit pas nous faire oublier que la valeur d'un travail, d'un exercice dépend avant tout **des qualités plastiques et esthétiques** qu'ils comportent, et celles-ci doivent toujours conserver la priorité sur les techniques d'expression.

Le premier souci, donc, est d'abriter les dons naturels et non de corriger la main malhabile...

LES RÉSULTATS

La formation artistique assemble dans l'esprit de l'enfant la sensation, le sentiment, l'intuition et le raisonnement. Elle lui apporte un enrichissement réel puisqu'elle affine la perception par laquelle son esprit prend possession des connaissances nouvelles dispensées par les différentes disciplines des programmes.

Elle favorise également une honnête prise de conscience qui lui permet d'évaluer ses propres qualités, et aussi ses faiblesses tout en lui conservant sa spontanéité et l'équilibre affectif essentiel au développement harmonieux de ses facultés mentales. Elle lui procure en plus, sur le plan social, l'occasion de s'associer aux expériences de ses camarades; elle lui enseigne le respect du travail d'autrui, l'esprit de collaboration, le sens du collectif.

Si, grâce à l'enseignement artistique, l'enfant arrive à se familiariser avec les problèmes fondamentaux de l'esthétique, s'il parvient à comprendre — et à mieux apprécier — les véritables valeurs spirituelles de l'art, et à meubler ses loisirs par la création d'oeuvres valables, ce sera tant mieux. Mais citant M. Herbert Read: "Ce n'est pas pour l'art en soi, mais pour la vie même que nous préconisons l'éducation par l'art."

Ce texte est un extrait d'une conférence prononcée à Rivière-du-Loup le 2 septembre 1964 dans le cadre de l'Éducation artistique et les loisirs. Ce texte appartient à la "Documentation Irène Sénécal/U.Q.A.M." et a déjà paru dans la collection Documents/Arts éditée par le Musée d'art contemporain en 1976.

J'ai vu, j'ai lu...

Il était une fois, Picasso

Vous savez sans doute que le Musée des beaux-arts de Montréal accueillera à l'automne une exposition de plusieurs oeuvres de Picasso. Préludant à cet important événement, la maison Mondia diffuse un livre intitulé **Il était une fois, Picasso** (Messidor/La Farandole, 1984). Dans ces pages, nous sommes conviés à regarder plusieurs oeuvres du grand peintre avec des mots de poètes. En effet, les reproductions sont accompagnées de poèmes variés, puisés dans le répertoire des poètes qui, à un moment ou l'autre de leur oeuvre, ont célébré Picasso; j'en cite quelques-uns: Apollinaire, Eluard, Prévert, Cendrars. De plus, plusieurs textes sont de la plume du grand maître lui-même. Ce recueil d'images et de texte nous plonge au coeur d'une époque baignée par le surréalisme, d'une époque où la magie des mots festoyait avec celle des arts visuels. Ce livre n'est pas documentaire ni didactique; il s'adresse d'abord à l'émotion, au souvenir d'une incroyable production artistique, d'une oeuvre. L'intérêt pédagogique de ce petit volume est cependant indéniable. Les oeuvres choisies de Picasso sont variées, empruntant aux différentes périodes. Les poèmes révèlent souvent en quelques mots sonores, colorés, tout l'univers pictural ou certains aspects de la démarche artistique du peintre. De plus, le contenu du livre se prêterait très bien à de fructueux échanges avec des professeurs de littérature et de français. Pour de plus amples renseignements, communiquez avec la maison Mondia (voir l'annonce dans nos pages).

Suzanne Lemerise

Guide pédagogique au secondaire

Le tome I du nouveau **Guide pédagogique des arts plastiques au secondaire** est enfin PARU! Alleluia! Votre commission scolaire ou votre école a certainement en main ledit document et vous le remettront si cela n'est déjà fait.

Il est quelque peu désolant de réaliser que toutes les illustrations photographiées (ligne tangible, ligne tangible estompée, etc.) n'apparaissent pas... un rectangle blanc souligne leur absence. Le cercle chromatique n'est pas non plus une réussite; si les couleurs primaires sont parfaitement rendues, les autres sont toutes fausses.*

Quant au tome II, il paraît qu'il a été défiguré par l'éditeur. On le reprend, semble-t-il. Il faudra donc patienter avant de recevoir ce document qui traite tout particulièrement de l'aspect Art et Société.

Cependant, à part les fantaisies déplorables de l'éditeur, le guide est bien fait, bien structuré, complet, explicatif. Félicitations toutes particulières à **Lise Cloutier-Lamarche** dont il est le "bébé" ainsi qu'à Lorraine Boutin qui s'est dévouée pour nous le produire.

Pour ceux qui aimeraient se procurer le tome I, son numéro est 16-3502-02: pour les tomes 2, c'est 16-3502-03.

* Le M.E.Q. a l'intention d'envoyer un tiré-à-part de ces photographies afin que l'enseignant puisse les coller dans le guide.

Encore sur l'ordinateur

Pour ceux et celles voulant continuer à réfléchir sur l'impact de l'ordinateur, le visionnement du film **COMME EN CALIFORNIE** peut fournir une bonne occasion. C'est à Jacques Godbout, cinéaste-écrivain, et à Florian Sauvageau, journaliste, que nous devons ce film produit par l'Office national du film en 1983.

À travers un survol de 80 minutes sur les influences des modes venant de cette partie de l'Amérique, ce film nous montre la séduction de la haute technologie reliée à une approche humaniste et mystique.

On peut se procurer ce film couleur en 16 mm ou en vidéo-cassette en s'adressant à l'O.N.F.

Un spécialiste partout?

Si vous lisez l'anglais, si l'enseignement des arts plastiques à l'école vous préoccupe, les Américains ont écrit pour vous un livre qui risque de vous intéresser grandement: **AN ART TEACHER IN EVERY SCHOOL? A POLITICAL RESOURCE FOR ART EDUCATORS** par Thomas A. Hatfield. Bien que les moyens suggérés pour instaurer l'enseignement des arts à l'école visent un public américain, ils peuvent nous être d'une grande utilité. Un livre pour tous les **conseillers pédagogiques** familiers avec la langue de Shakespeare. Il coûte 16,40 US\$ et vous pouvez vous le procurer à Whitehall Publishers, P.O. Box 2282 Reston, Virginia, 22090, USA.

tiss. color



fiche
technique



Caractéristiques

Peinture à l'eau pour la décoration et l'impression des tissus, TISSCOLOR s'emploie telle quelle dans la majorité des cas; son emploi, de ce fait, est extrêmement facile. N'importe lesquelles des 19 nuances peuvent être mélangées entre elles ou éclaircies avec le blanc TISSCOLOR, ce qui permet d'obtenir une très grande variété de coloris. TISSCOLOR est inaltérable à la lumière et supporte le lavage.

Gamme de nuances

- 011 Jaune clair (jaune primaire)
- 047 jaune foncé
- 065 orangé
- 092 vermillon
- 147 carmin
- 205 Magenta (rouge primaire)
- 238 violet rouge
- 241 violet bleu
- 272 outremer clair
- 336 Cyan (bleu primaire)
- 292 bleu clair
- 348 vert émeraude
- 438 vert clair
- 405 vert bronze
- 484 sienne brûlée
- 531 ombre naturelle
- 519 brun
- 549 noir
- 575 blanc

distribué par :



C.P. 2357, SHERBROOKE, QC.
CANADA J1J 3Y3
TÉL.: (819) 566-6677

Usages

TISSCOLOR est destinée à décorer : cravates, mouchoirs, écharpes, foulards, napperons, sets de table, coussins, tee-shirts, chemisiers, etc. TISSCOLOR peut aussi être utilisée à la réalisation de motifs décoratifs de plus grandes dimensions : rideaux, tentures, portières, dessus de lit, tapis de table, décors muraux pour fonds d'étalages, etc.

Les meilleurs résultats sont obtenus sur les tissus offrant une certaine perméabilité.

Supports

Les tissus pouvant recevoir TISSCOLOR sont très variés, qu'il s'agisse de tissus naturels tels que la soie (pongé, twill), la popeline, la percale, le taffetas, le velours, le lin, le coton la laine, la toile de jute, ... ou de textiles synthétiques.

La couleur étant mal absorbée sur certains tissus artificiels à fibres lisses, il est conseillé d'effectuer un second passage de couleur pour unifier un aplat.

Un tissu contenant de l'apprêt (calicot, toile, coton) doit être "dégâté", c'est-à-dire lavé, et soigneusement rincé. Son repassage facilitera le travail de décoration.

Il est préférable d'utiliser des tissus blancs ou très clairs. Pour des fonds plus foncés ou noirs, ajouter du blanc à la couleur ou superposer plusieurs couches afin d'obtenir une meilleure opacité.

Mode d'emploi

Agiter le flacon avant d'utiliser TISSCOLOR. La couleur, de consistance crémeuse, est prête à l'emploi.

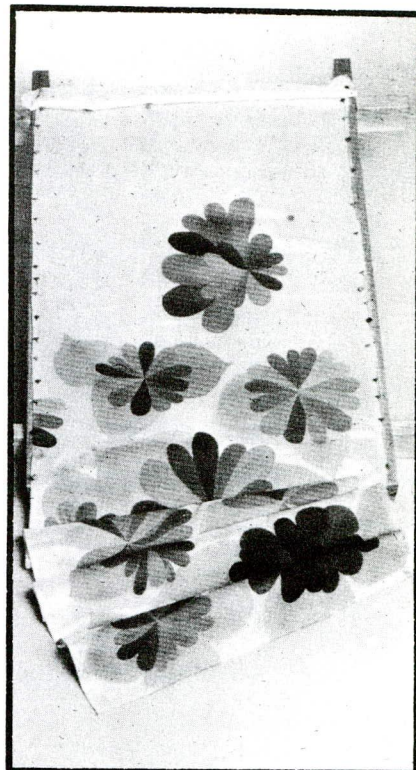
Sur tissus fins, appliquer la couleur avec un pinceau souple (petit-gris). Pour les tissus à trame plus armurée, la brosse à tableaux (soies blanches) est à préférer.

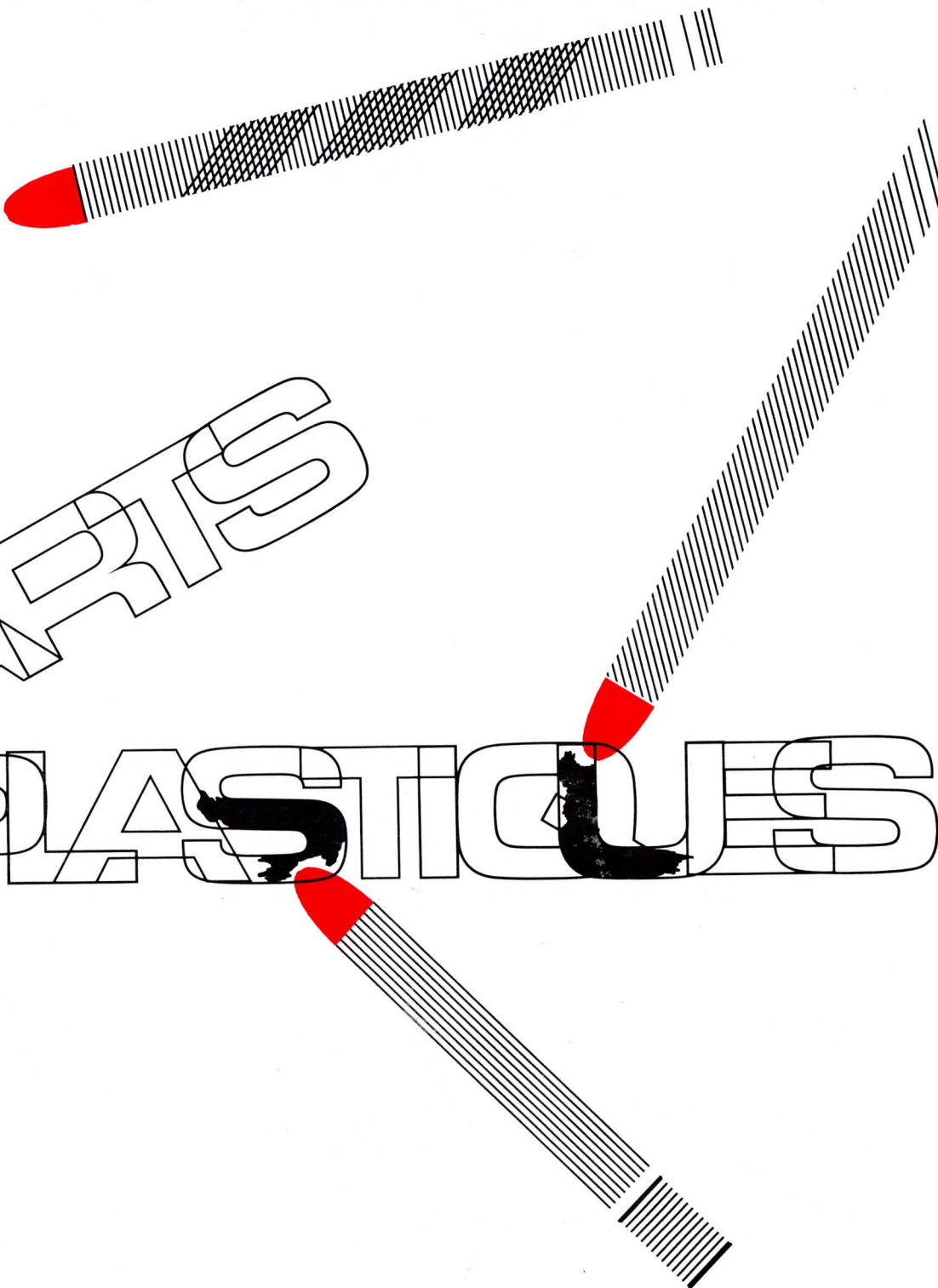
La brosse-pochoir est plus indiquée pour les tissus duveteux : tricot, feutrine, velours, jersey, toile de jute... La décoration peut se faire suivant plusieurs procédés : au pinceau, à la brosse, au pochoir, au vaporisateur ou au tampon.

Quelques conseils

Il est préférable de ne pas laisser les flacons ouverts inutilement et d'utiliser de petits godets pour préparer ses teintures. Lors d'une interruption et à la fin du travail, nettoyer les pinceaux et brosses dans une eau qui peut être éventuellement additionnée d'un détergent, puis rincer soigneusement à l'eau pure. Ne jamais les laisser sécher garnis de couleur.

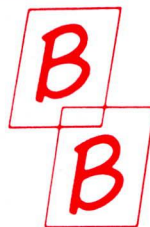
Si la couleur est vaporisée, nettoyer à fond l'appareil vaporisateur aussitôt après son utilisation.





ARTS PLASTIQUES

□ DU MATÉRIEL ET DES IDÉES □



brault & bouthillier ltée

700, beaumont
montréal, québec, H3N 1V5
Tél.: (514) 273-9186