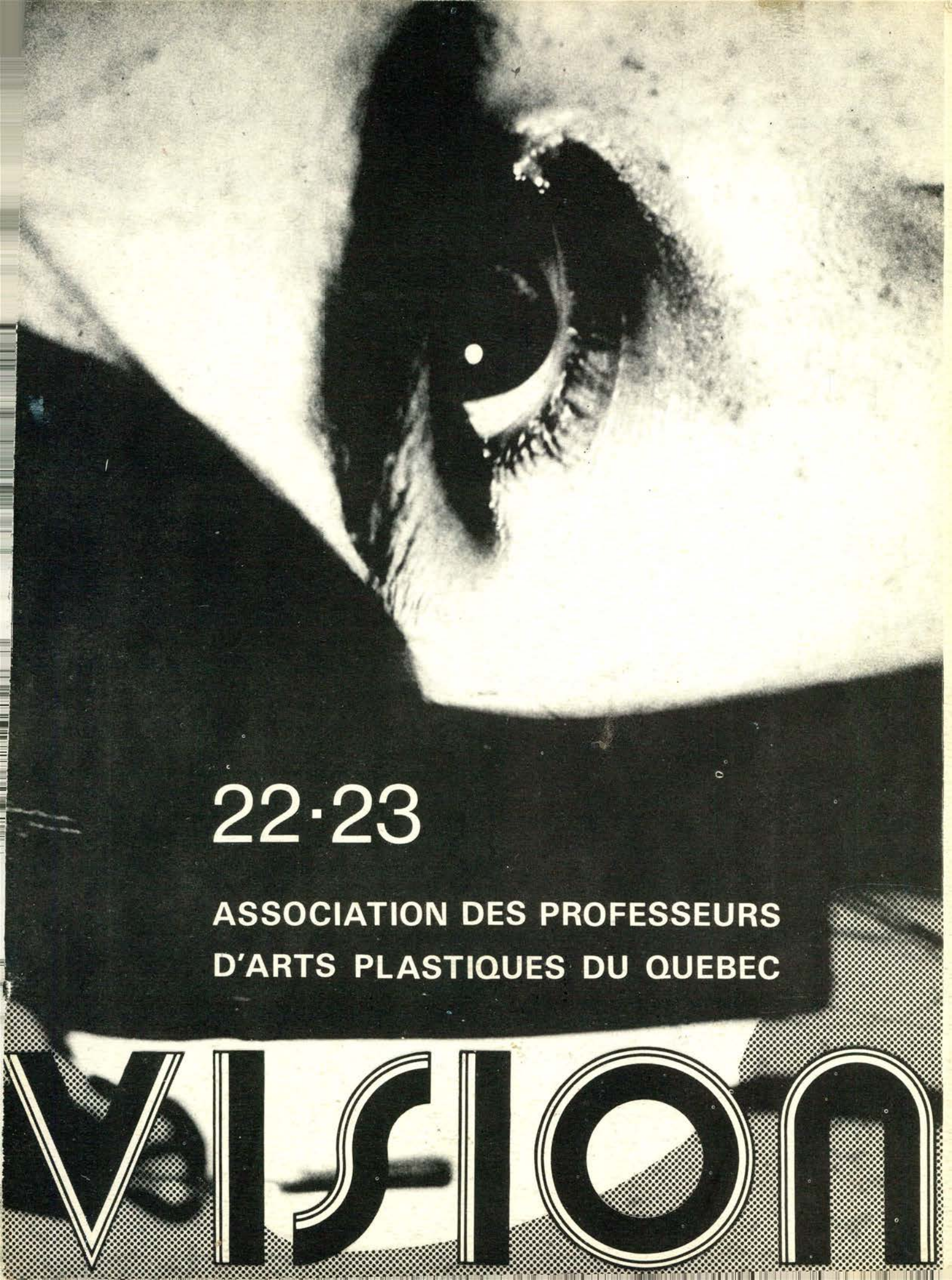




22-23

ASSOCIATION DES PROFESSEURS
D'ARTS PLASTIQUES DU QUEBEC

VISION

Grumbacher

vous présente:

le portrait

2953 - 22 mins.

Le portrait sensible d'une jeune fille, fait dans le style classique par l'un des plus grands peintres de portraits de notre époque, Lajos Markos. Chaque étape, de la première touche du pinceau sur la toile jusqu'au moment de la signature finale, est montrée en détail. Techniques de pinceau, maîtrise et mélange de la couleur, modelage ainsi que travail expert de la palette sont examinés soigneusement.

— Lajos Markos.

le moulin abandonné

2954 - 21 mins.

Un film vif et instructif qui démontre la technique "wet-into-wet" (travailler les couleurs ensemble avant qu'elles soient sèches) pour la peinture à l'huile des paysages sur place. Le sujet d'un moulin abandonné à côté d'un étang illustre comment peindre les réflexions, les arbres, le ciel et les nuages, l'eau, les roches, les bâtiments, puis, comment utiliser et mélanger les couleurs. Chaque étape, du commencement à la fin, est expliquée pendant qu'elle se déroule.

— Valdi S. Maris

la sculpture hyplar & mâché hyplar

2955 - 27 mins.

1^{ère} partie — La sculpture polychrome en bas-relief de laquelle on obtient l'impression des dimensions par le dégagement de masses coupées et l'apposition de sections sculptées sur des niveaux variés. — Richard Byrnes

2^{ième} partie — Construction d'un chat, qui se tient tout seul, en papier mâché, de l'armature jusqu'à la moustache, puis, une démonstration avec d'autres projets: comment des matériaux variés peuvent être employés avec Mâché Hyplar pour produire des effets décoratifs et des changements de texture. — Elizabeth Sayko

paysage à l'aquarelle

2956 - 23 mins.

Trois aquarelles faites avec compétence par l'artiste de renom Rex Brandt ANA. Le film débute par un éclatant paysage de mer puis, nous montre la grande maîtrise de l'artiste sur son sujet. Plusieurs techniques variées nous sont ensuite démontrées; le lavis, le dessin à brosse humide ou sèche, l'application des couleurs humides sur une couche de couleur toujours humide (wet-into-wet), et d'autres "trucs du métier" en les utilisant pour peindre un paysage d'été et une scène d'hiver. — Rex Brandt, A.N.A.

une aventure en hyplar

2957 - 28 mins.

Un film passionnant de la peinture d'un "combat de taureaux", d'une "scène western" et d'un "paysage d'Italie" avec toute la splendeur des couleurs ainsi que la vitesse de séchage que seules les couleurs acryliques de Hyplar peuvent produire. — Lajos Markos

distribué par

**ÉITÉ
FILMS**

4980 RUE BUCHAN, MONTREAL,
QUEBEC H4P 1S9

COMPAGNIE CANADIENNE

Prêt Gratuit • 16mm • couleur

Téléphone (514) 737-1147

VISION

est produit et réalisé par le Conseil d'Administration
de l'A.P.A.P.A.Q.

NUMEROS 22 - 23

CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'ASSOCIA-
TION DES PROFESSEURS D'ARTS PLASTIQUES
DU QUEBEC.

Président: Jean-Eudes Fallu,
1342, Sherbrooke, Est,
Montréal, Québec.
522-8125 — 481-0468

Conseillers-
Hélène Boileau,
2805, Berlioz,
Ville Brossard, Québec.
676-2316

1er vice-président:
Georges Baier,
5623, Durocher,
Outremont, Québec.
274-0227

Hébert Dufour,
177, du Trèfle,
Saint-Augustin,
Co. Porneuf, Québec.
873-3251

2e vice-présidente:
Monique Gosselin-Ano,
10350, Bois de Boulogne,
*401, Montréal, Québec.
332-6251

Pierre Goulet,
6712, de La Roche,
Montréal, Québec.
273-7334

Secrétaire:
Jean Faucher,
351, de l'Épée,
Outremont, Québec.
277-8090 — 481-0468

Luc Paquette,
647, Gentilly,
St-Vincent-de-Paul,
Laval, Québec.
661-8466

Trésorière:
Louise Cimon-Annett,
5488, Avonmore,
Montréal, Québec.
488-1633

Roger Turgeon,
7905, Sully, *4,
Charlebourg, Québec.
628-7334

Pauline Pinsonneault,
6881, St-Denis,
Montréal, Québec.
276-1235

COLLABORATION SPECIALE

Claude Baier.
Huguette Desjardins.
Michèle Drouin.

Page couverture:
Camille Houle.

Photographie:
François Rochon.

SECRETARIAT — ABONNEMENT — PUBLICITE:
522-8125

Secrétariat de l'A.P.A.P.Q.
C.P. 424, Station Youville,
Montréal, Québec.
H2P 2V6

ABONNEMENT

Nouveaux tarifs (à compter du 01/01/77):

Le numéro: \$2.00
Canada: \$8.00
Etranger: \$10.00

IMPRIMERIE:

Léo Lanctôt enr., Joliette, Québec.

Tous les articles publiés dans VISION sont indexés
dans RADAR (répertoire analytique d'articles de revues
du Québec).

Les textes publiés sont l'entière responsabilité de leurs
auteurs et n'engagent pas nécessairement la revue.

Par une annonce dans VISION vous rejoignez les bi-
bliothèques, les maisons d'enseignement, les responsa-
bles de l'enseignement des arts et les amis de l'art.

DEPOT LEGAL:

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

SOMMAIRE

- | | | |
|----|--|--|
| 4 | LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT
DES ARTS PLASTIQUES | Wim Huysecom |
| 15 | CHRONIQUE DU 3ème AGE | Simon Laflamme |
| 16 | PHASES 1: INFORMATIONS
PERTINENTES | Jocelyne Dubosq, Martine Hénault,
Jean Faucher, Robert Legendre, Robert Pauzé |
| 21 | PANEL SUR L'EDUCATION
ARTISTIQUE AU QUEBEC | Paul Beaupré, Pierre Labelle,
Astrid Lagounaris, Bruno Joyal |
| 27 | ENTRETIEN AVEC
MICHELE BERNATCHEZ | Jean Tourangeau |
| 30 | EXPOSITIONS | |

Centre de Tissage Leclerc Montréal

COTON, LAINE, ETC...

TEX®

LEC®

35 COULEURS DE CHOIX

9210 La Jeunesse

1(514) 384-9500 384-9500

Centre de Tissage Leclerc Montréal

DEMANDEZ NOTRE CATALOGUE

35

MODÈLES ou GRANDEURS EN MAGASIN LIVRAISON IMMÉDIATE

9210 La Jeunesse

384-9500 1(514) 384-9500

Centre de Tissage Leclerc Montréal

FIL SYNTHÉTIQUE AU FINI LUSTRE

OR®

LEC®

35 COULEURS DE CHOIX

9210 La Jeunesse

Le journal Ateliers est une publication du
Musée d'art contemporain
 Cité du Havre
 Montréal H3C 3R4
 Responsable: Louise Letocha
 Rédactrice: Françoise Cournoyer

ateliers

SCHOLA®
 MARIEVILLE, QUE.
 INC.

GOUACHES SCHOLA

PEINTURE TACTILE
 GOUACHE ACRYLIQUE
 ACRYLIGOUACHE
 PEINTURE ACRYLIQUE
 PLASTIKA
 ARGILE A POTERIE
 SCHOLA
 ET
 ARGILE SANS CUISSON
 VALLAURIS

675 St-Charles
 No. Tél: 658-0661

SCHOLA®
 MARIEVILLE, QUE. INC.



MATÉRIEL PAR EXCELLENCE POUR:

- L'artiste
- L'enseignant
- L'amateur
- L'étudiant
- Le professionnel

Depuis plusieurs générations les artistes peuvent dépendre des hauts standards de qualité et d'excellence des produits WINSOR & NEWTON. Ils pourront maintenant découvrir la toute nouvelle ACRYLIQUE de WINSOR & NEWTON qui est composée de pigments purs. Consulter HUGHES-OWENS pour obtenir la gamme complète des produits WINSOR & NEWTON, qui s'emploient de la maternelle à l'université. Disponible dans toutes les bonnes Librairies et Papeteries.



HUGHES-OWENS

8500 BOUL. DÉCARIE
MONTRÉAL, QUÉBEC H4L 4Y1

TÉLÉPHONE (514) 731-3571

les objectifs de l'enseignement

Wim Huysecom.

L'exécution d'une oeuvre d'art demande de l'imagination ou l'action de l'anticipation. En effet, durant chaque stade de l'exécution de l'oeuvre, il y a anticipation de ce qui va venir, tant au point de vue perceptif que représentatif. Il est donc clair que l'activité artistique développe l'imagination; or, il me semble que le développement de l'imagination n'est pas un objectif de l'activité artistique, mais un résultat inhérent à l'activité elle-même.

C'est dans cette optique que je conçois les 4 objectifs mentionnés dans le programme-cadre, soit:

- assurer la spontanéité d'expression chez l'enfant,
 - assurer la découverte de son "moi",
 - encourager l'exploration de son environnement,
 - permettre le développement de ses aptitudes,
- comme des résultats de la démarche artistique ou des situations d'ordre méthodologique ou didactique. En soi, il est nécessaire que ces démarches et ces situations existent réellement; mais le but doit être déterminé de telle façon qu'il est impossible, à quiconque enseigne les arts, de passer à côté de ces démarches ou de créer de mauvaises situations d'apprentissage.

C'est pourquoi, nous essaierons, en premier lieu:

- 1o - de trouver ce but ultime de l'enseignement des arts plastiques à l'élémentaire, but qui, dans le programme déjà mentionné, est énoncé comme étant le développement du circuit sensoriel, dans un cheminement de l'intuition et de l'esprit créateur.

- 2o de rechercher de quelle façon les arts peuvent développer le circuit sensoriel, ce qui nous permettra de déterminer si ce but est propre à l'enseignement des arts plastiques ou s'il est d'ordre plus général. En effet, dès qu'en éducation nous parlons d'une activité spécifique, il est important de trouver les objectifs qui sont spécifiques à cette activité, sans quoi, il est difficile de déterminer les démarches que l'on doit suivre et encore plus difficile d'évaluer si les objectifs sont atteints.

L'ART, UNE ACTIVITE HUMAINE

Comme il s'agit d'un cours d'art et que l'art, comme activité humaine, s'est manifesté très tôt au cours de l'évolution de l'homme ¹, il faudra assurément se tourner vers l'art, pour trouver réponse à notre interrogation.

Partout où il y a des êtres humains, nous trouvons l'art, écrit R. Anheim dans "Vers une psychologie de l'art", et, plus loin, il affirme:

"Une des tâches fondamentales de l'homme, semble-t-il, est de regarder et de comprendre le monde, de trouver la loi de l'ordre à l'extérieur et à l'intérieur de lui-même. Aux stades initiaux de développement humain, cet examen est accompli essentiellement par les sens. Les conceptions des enfants et des primitifs sur la nature des choses et la manière dont elles fonctionnent sont tirées de l'apparence visuelle du monde, au moyen d'observation merveilleusement fraîche et colorée". ²

A— LA PERCEPTION

Cette approche sensorielle entre l'individu et le monde extérieur se traduit dans le quotidien par des expressions comme: "l'intérieur de cette maison m'a fait une belle impression" ou "la couleur de la robe m'a plu"; mais ces impressions ou ces sensations, bien qu'on puisse les appeler actives, ne dépassent rarement le stade de la reconnaissance.

Il faut faire la distinction ici entre des sensations internes, sensations de faim, de soif, etc qui sont des sensations passives, et des sensations qui sont déterminées par des objets externes, comme les exemples que nous venons de mentionner et qui sont obtenues par nos organes sensoriels, organes qui sont moteurs, dans le sens qu'ils distribuent de l'énergie dans le corps humain, et de ce fait on les appelle sensations actives.

Or, reconnaître, écrit John Dewey, est le prélude à une autre démarche, c'est le début de la perception; (3) et J. Piaget, dans "la construction du symbole chez l'enfant", parle de la perception et de l'activité perceptive, l'activité perceptive étant le fruit de la perception analytique des objets perçus. (4)

Pour obtenir que des sensations actives dépassent le stade de la simple reconnaissance, le circuit sensoriel part de l'acte de percevoir et (par analyse, par comparaison, par anticipation et par transposition) aboutit à l'activité perceptive, elle-même prélude de la représentation et de l'expression.

des

ARTS PLASTIQUES

B- L'EXPRESSION

Nous constatons que le contact avec notre environnement se fait à partir de sens, qui provoquent en nous des sensations, mais ces sensations doivent prendre forme dans l'expression pour parvenir à notre conscience; c'est dire que la démarche expressive amène la connaissance et, en associant l'acte d'expression à l'art, nous pouvons conclure que c'est par l'art que nous avons une compréhension du monde et de soi-même.

Cela implique l'apparition de l'art dès l'origine de l'homme. Le propre de l'art, c'est faire: il est apparu dans l'évolution de l'humanité des les premiers gestes de l'homme pour créer des objets. C'est d'ailleurs l'art qui a permis à l'homme primitif de saisir la forme des choses et, en exprimant les sensations émises de ces formes, d'en acquérir une connaissance vitale. (5)

Mais l'art n'est pas une simple transmission de l'objet perçu, comme une photographie pourrait le faire. Les objets ne nous viennent pas à la conscience dans leur forme réelle, telle quelle, mais la relation de l'objet et sa représentation demandent un acte libre et spontané de notre conscience.

Dans "la philosophie des formes symboliques Ernst Cassirer écrit: "Une des premières et essentielles idées de la philosophie critique est que les objets ne sont pas "donnés" à la conscience, achevés et pétrifiés dans la nudité de leur en-soi, et que la relation

de la représentation à l'objet suppose un acte spontané et autonome de la conscience. (6)

D'ailleurs, l'activité représentative en art est plus qu'une simple transcription des signes pour être reconnue.

En effet, l'art est symbolique; ce qui implique que, en Arts Plastiques, l'acte expressif invente, réorganise et transpose en symboles iconiques les objets perçus.

Pour bien comprendre ce qu'on entend par "symbole", référons-nous à Suzanne K. Langer qui explique, en ces termes, la différence en "signe" et "symbole":

"Un signe est compris et employé pour porter certains objets ou situations à notre attention. Un symbole est compris si nous pouvons concevoir, saisir l'idée qu'il émet". (7)

Pour illustrer cette thèse, citons, comme exemple: la lumière rouge des feux de circulation comme étant un signe, le rouge dans le tableau de Marc Chagall "L'obsession" comme étant un symbole.

Cette création de symboles, la relation entre la perception des objets et leur représentation qui constitue l'acte expressif trouve son origine dans l'intuition et, à l'aide de l'imagination, nos émotions créent l'oeuvre d'art.

C'est dans une lettre à son frère Théo, que Vincent Van Gogh nous décrit cette importance de l'émotion dans l'oeuvre d'art.

"N'est-ce pas l'émotion, la sincérité du sentiment de la nature, qui nous mène, et ces émotions sont quelquefois si fortes qu'on travaille sans sentir qu'on travaille, lorsque quelquefois les touches viennent avec suite et des rapports entre eux comme les mots dans un discours ou dans une lettre". (8)

Une telle plénitude d'émotion et d'expression spontanée peut seulement être obtenue par ceux qui ont eu des expériences personnelles, par ceux qui ont longtemps observé les relations des

objets et dont l'imagination a beaucoup reconstruit ce qu'ils ont vu et entendu, écrit John Dewey dans "Art as experience", et, ailleurs: la différence entre l'artiste et ses semblables réside dans le fait que l'artiste a une capacité extraordinaire de percevoir sensitivement les qualités des objets. C'est sensibilité qui dirige le faire des objets. . . pour qu'un objet soit véritablement une oeuvre d'art, il faut qu'il soit artistique et esthétique, le terme "artistique" impliquant l'acte de faire et le terme "esthétique" l'acte d'apprécier. (8)

L'appréciation de l'oeuvre d'art suit le même processus que sa création: (9) ce qui nous permet de dire que l'esthétique ou l'acte d'apprécier est synonyme de perception, ou tout au moins est intégré à l'activité perceptive. I. Yankin, philosophe américain, détermine trois composantes fonctionnelles par lesquelles l'homme prend conscience du monde:

- l'esthétique se concentre sur la particularité des choses,
- l'affectif se concentre sur la valeur,
- le cognitif aperçoit leurs conséquences.

La fonction de la composante esthétique est de nous garder sensibles à la chose ou à la situation devant laquelle nous nous trouvons. (10) Pour qu'une perception soit esthétique, elle doit posséder des qualités qui rendront les objets expressifs. Percevoir esthétiquement une salle remplie de gens, par exemple, c'est discerner des masses, des couleurs et des textures; les représenter constitue l'expression artistique.

Dans la théorie de l'esthétique, Benedetto Croce explique cette démarche expressive en quatre phases.

- Nous avons des impressions qui amènent à
- l'expression de la synthèse esthétique; et cette synthèse esthétique nous procure
- un plaisir esthétique;
- ensuite, nous traduisons ces plaisirs esthétiques dans des phénomènes physiques (sons, tons, mouvement, organisation des lignes et des couleurs, etc). (11)

Il ressort de ce que nous venons de mentionner que: nos sens sont le départ, le véhicule de l'acte expressif et de la création de l'oeuvre d'art; et que la pratique de l'art permet d'acquérir une connaissance.

Ce qui donne à l'énoncé de Platon: "L'art est la base de l'éducation", (12) sa profonde signification. En effet, l'enfant comprend et s'adapte au monde, d'après J. Piaget, par une assimilation progressive de son environnement à sa propre organisation, et par accommodation de son moi interne au monde extérieur. Ces démarches d'assimilation et d'accommodation sont accomplies par l'imitation; et la progression de cette limitation, dès le très jeune âge, nous amène à la représentation symbolique et à l'expression artistique.

LA CONNAISSANCE

Il est évident, si nous revenons à ce but, que:

- la pratique des arts plastiques développe le circuit sensoriel,
- l'esprit créateur et l'intuition sont à la base de l'activité artistique.

Toutefois, il me semble aussi évident que ce but n'est pas spécifique à l'art plastique, mais qu'il est d'ordre plus général. En effet, d'une part, l'esprit créateur n'est pas uniquement l'apanage de l'art: Getzels et Jackson déterminent (1961) la créativité comme étant l'habilité d'innover, de restructurer ou de resynthétiser des symboles iconiques, mathématiques ou verbaux (13) et, d'autre part, notre approche intuitive ne nous amène pas uniquement à l'art plastique, car des sensations peuvent arriver à notre conscience dans une forme de pensée intériorisée et aboutir à un concept scientifique.

Dans "La découverte de l'espace chez l'enfant", J. Piaget parle du plan perceptif, (14) qui est sensori-moteur, et du plan représentatif, qui est intellectuel; or, des rapports de voisinage, de séparation, d'ordre, d'entourage et de continuité qu'il mentionne sont reliés autant au plan perceptif qu'au plan représentatif et existent autant dans une démarche de représentation visuelle que dans une démarche mathématique. C'est-à-dire que la démarche vers une

connaissance intuitive ou une connaissance logique part toujours de nos perceptions sensorielles, et la différence entre l'art et la science, par exemple réside moins dans la démarche que nous poursuivons que dans le résultat obtenu.

C'est un fait que dans notre société occidentale nous avons tendance, de par l'éducation reçue, de régler nos problèmes plus conceptuellement que perceptuellement, et que nous essayerons de résoudre des problèmes en nous appuyant prioritairement sur une connaissance des objets plutôt que d'arriver à une connaissance en examinant l'apparence de ces objets; (15) d'ailleurs, depuis des décennies, on a coutume de considérer la pensée et l'activité des sens comme des capacités nettement distinctes; (16) or, comme nous venons de le mentionner, la différence existe dans le résultat, et ceci est d'ailleurs mentionné par plusieurs auteurs.

Rudolf Arnheim fait une distinction entre "Concept perceptuel" et "Concept intellectuel" et il l'illustre en ces termes:

"Il nous faut, par exemple, distinguer entre le concept perceptuel de "poids" qui se réfère à l'expérience kinesthétique de "lourdeur" et le concept intellectuel de "poids", qui se réfère à la force avec laquelle la terre attire un objet". (17)

Henri Wallon, dans "L'évolution Psychologique de l'enfant" (1941), en parlant de l'adaptation des structures motrices internes aux structures du monde externe, cite l'image de l'objet comme une des conditions, et celle-ci peut appartenir à la représentation perceptive ou à la représentation intellectuelle; (18) et J. Piaget détermine la dualité de la représentation en parlant de la représentation conceptuelle et de la représentation symbolique; au sens large: la représentation conceptuelle se confond avec la pensée; au sens étroit: la représentation symbolique, c'est l'image mentale ou évocation symbolique des réalités absentes. (19)

Nous pouvons donc dire que: la démarche de la perception à la représentation nous amène vers une connaissance peut être intuitive ou logique. La connaissance intuitive est obtenue par l'imagination, qui nous amène, par une connaissance individuelle, vers l'objet individuel et produit l'image. La connaissance logique est obtenue par l'intellect, qui nous amène, par une connaissance universelle, à établir des relations entre les objets et aboutit au concept. (20)

En d'autres termes, voici comment l'on peut exprimer schématiquement le phénomène de dualité dans la connaissance:

CONNAISSANCE INTUITIVE
imagination
connaissance individuelle
objet individuel
image
CONNAISSANCE LOGIQUE
Intellect
connaissance universelle
relation entre les objets
concept

En se basant sur le tableau de Benedetto Croce, nous constatons que toute démarche de la connaissance s'appuyant uniquement sur une démarche rationnelle, en excluant toute approche sensorielle, restera boîteuse et incomplète et impliquera nécessairement la suppression des éléments instinctifs de la personne humaine.

Jean Rostand, homme de science, affirmait, à une émission de Radio Canada (Le Sel de la Semaine), que sans intuition la plupart de ses découvertes scientifiques n'auraient pas vu le jour, expliquant ainsi dans une phrase très simple cette dualité de la connaissance humaine: que nous les appelions intuition et logique, ou imagination et abstraction, la conciliation des deux ne pourra se faire que d'une façon créatrice. (21)

Nous pouvons donc conclure que la finalité de l'éducation artistique ne peut être recherchée dans la démarche, mais bien dans son aboutissement, c'est-à-dire dans l'objet d'art, objet qui déterminera la qualité de la perception et de l'expression, et c'est la démarche de la perception à l'acte de faire, qui produit l'image.

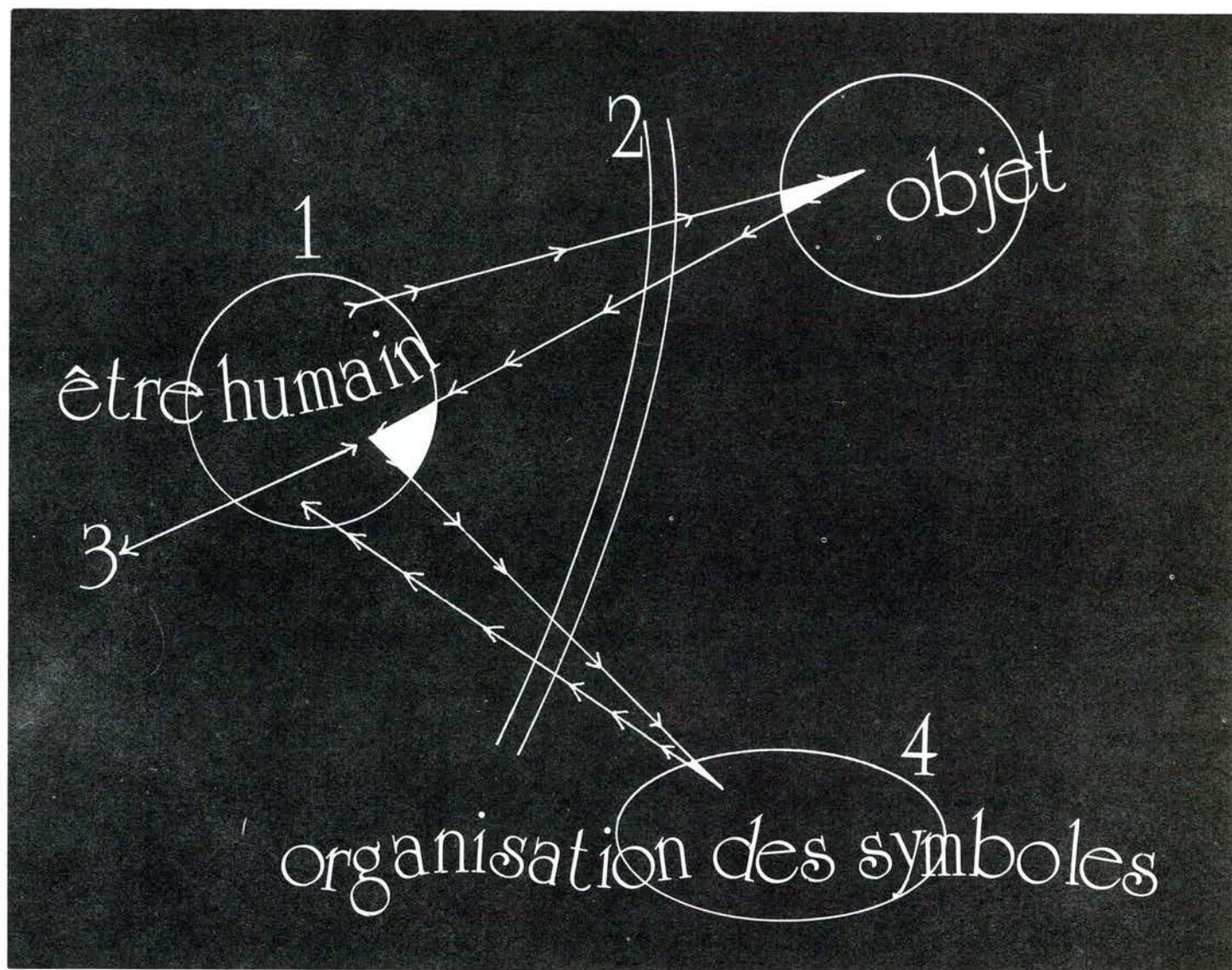
L'IMAGE

Il devient évident que, si nous voulons déterminer le but spécifique des arts plastiques à l'école élémentaire, on doit le rechercher dans l'aboutissement de la démarche, ce qui veut dire: STRUCTURER L'IMAGE

Cette structuration ne pourra se faire d'une façon imaginative et expressive, c'est-à-dire par une démarche personnelle de la perception à la représentation.

Toutefois, si nous déterminons la structuration de l'image comme étant le but en arts plastiques à l'élémentaire, il faudra déterminer en premier lieu ce que nous entendons par l'image et deuxièmement comment l'enfant la structure.

Dans "Art as Image and Idea", E. Burke Feldman mentionne que nous ne voyons pas des choses mais des images; en effet, les impulsions lumineuses que la rétine de l'oeil reçoit sont transmises instantanément au cerveau et traduites dans une unité significative, appelée image. Ceci ne veut pas dire que nous avons une photo dans le cerveau; le processus optique se retrouve



ve dans l'oeil, mais la différence entre voir et percevoir réside dans le fait que percevoir est une fonction de l'esprit, (22) et la concrétisation de l'image se fait par la représentation.

Pour illustrer cette opération, prenons comme exemple un appareil photographique "polaroid": l'objectif reçoit les impulsions lumineuses et les transmet sur une surface sensible qui est le papier photographique; or cette photographie ne prendra réellement forme que dès l'instant où l'on extrait le papier de l'appareil.

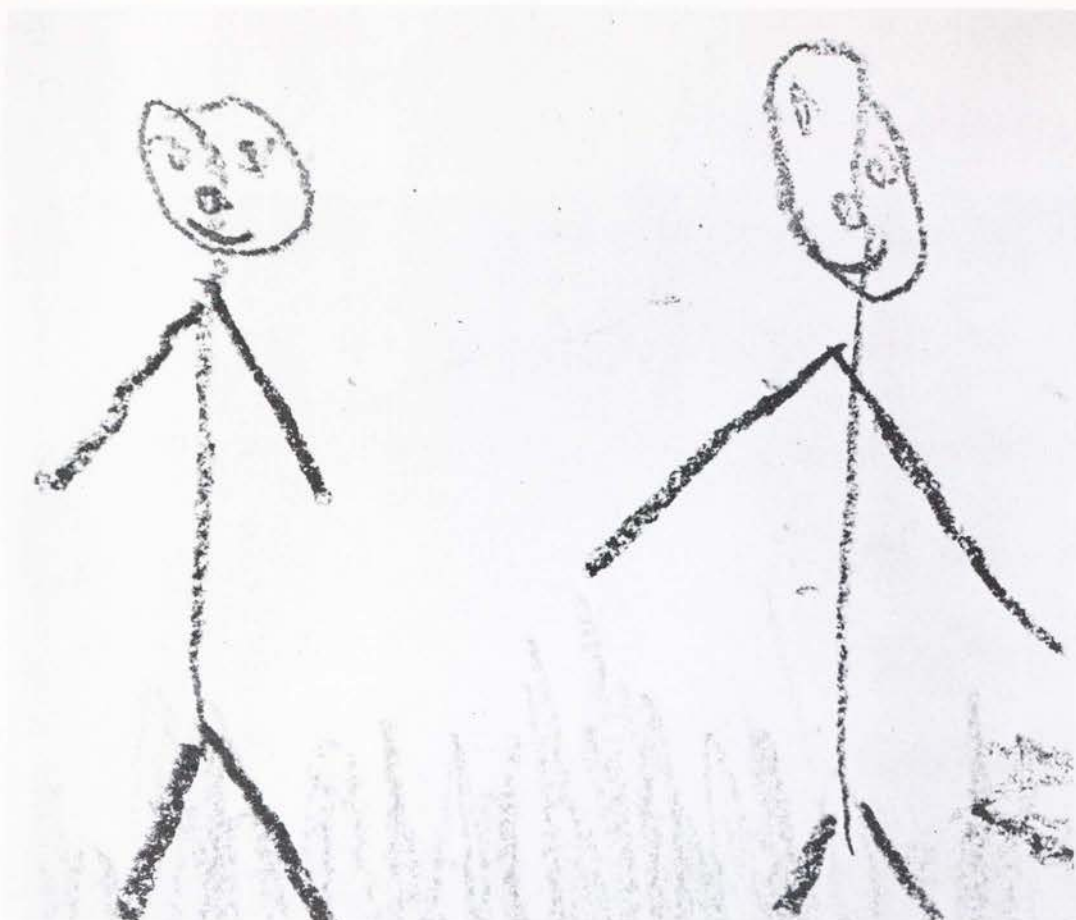
Toutefois, contrairement à l'appareil photographique, les perceptions de l'être humain, comme nous l'avons déjà mentionné d'ailleurs, sont influencées

par un système sensoriel qui transforme la perception et qui influence la représentation.

June K. McFee explique, dans sa théorie dite "Perception-Delineation", (23) ces influences et les illustre par le graphique ci-dessous.

- 1— Ce qu'une personne perçoit est sujet à ce qu'elle veut voir et ceci influencé par son expérience, sa personnalité, son degré d'instruction, son développement et son environnement culturel.
- 2— La façon dont une personne perçoit est influencée par son état

- 3— psychologique, comme: anxiété, peur, plaisir, etc. . . , qui empêche ou encourage son habileté à percevoir.
- 4— La façon dont l'information visuelle est reçue dépend des expériences et connaissances antérieures, la relation d'imagination et d'intelligence permettant le processus complexe de sélectionner le nombre de stimuli visuels reçus.
- 5— Cette démarche nous amène à la reconstruction de l'objet perçu dans une représentation symbolique, basée sur des expériences accumulées antérieurement.



1-

Ainsi, nous pouvons constater que: la construction de l'image se fait par une sorte de communication, un aller et retour entre l'objet et la représentation symbolique, entre l'impression et c'est entre l'acte de perception et par l'acte de représentation que nous avons l'image, c'est-à-dire, l'idée concrète de l'objet perçu.

Il devient donc évident, comme l'écrit J. Piaget, que l'image n'est pas le prolongement de la perception, mais de l'activité perceptive, laquelle est une forme d'intelligence sensori-motrice. Or, l'intelligence sensori-motrice qui coordonne, durant les deux premières années, les perceptions et les mouvements jusqu'à aboutir à la construction de l'objet permanent, de l'espace pratique et des constantes perceptives de la forme et des dimensions, conserve telle quelle un rôle fondamental pendant tout le reste du développement mental et jusque chez l'adulte lui-même. (24)

C'est cette activité perceptive qui amènera l'expression de l'image et c'est ici que nous pouvons faire la relation avec l'art, entre l'art et l'image.

A- Structuration de l'image

L'acte d'expression, qui produit l'oeuvre d'art, est une construction dans le temps, écrit J. Dewey. (25) Or, comme des impressions doivent prendre forme dans l'expression pour par-

venir à notre conscience, nous pouvons dire que: c'est l'oeuvre d'art qui donne la connaissance de l'image.

Et, comme pour l'oeuvre d'art, l'image n'est pas une transmission instantanée de notre perception mais la synthèse, écrit R. Arnheim, de ce que l'artiste retrouve dans sa mémoire après avoir observé les choses de ce monde sous tous les angles possibles. (26) L'oeuvre d'art devient donc la concrétisation, l'expression de l'image. Et, pour bien comprendre l'importance de cette image représentée, référons-nous à Ernst Cassirer qui, dans "La philosophie des formes symboliques", explique l'expressivité de l'image mythique et en même temps son importance par rapport à l'objet réel:

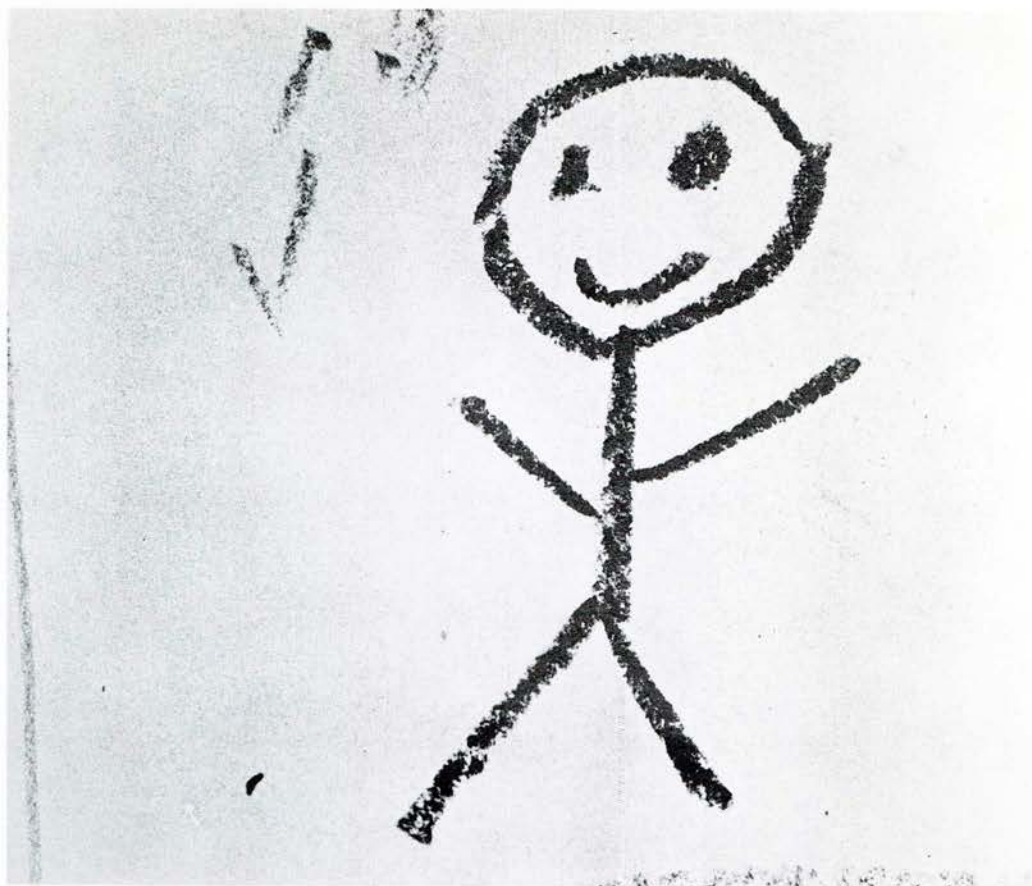
"L'image ne manifeste pas la chose, elle est la chose: elle ne se contente pas de la représenter, elle agit autant qu'elle, de sorte qu'elle la remplace dans sa présence immédiate. . .

Le rapport entre "image" et "chose", dans la mesure où on distingue entre les deux, doit s'inverser directement, l'image affirmant une pré-éminence et une priorité caractéristique sur la chose. Car bien loin d'ôter et d'anéantir ce qui dans l'objet "est" expression pure, l'image en accuse encore le relief et l'élève à une puissance supérieure. . . c'est précisément l'image qui découvre et fait connaître l'essence vraie.

Tout rite "d'envoûtement par l'image" repose sur la présupposition que dans les images le magicien possède l'essence, l'âme des objets, et non pas des copies mortes". (27)

Nous constatons donc l'importance de l'image d'autant plus qu'elle nous permet de garder un contact sensible et sans cesse renouvelé avec notre environnement, puisque toute forme de représentation implique que les formes et les mouvements agissent dans le corps même de l'observateur et la démarche d'expression amène la participation de tout l'être. Ceci veut dire que, si nous voulons représenter par exemple un chien qui court, c'est notre propre sensation kinesthésique qui nous aidera à exprimer l'image du chien qui court.

La projection du moi et du schéma corporel apparaît d'ailleurs très clairement dans les graphismes des enfants et Luquet interprète l'image dessinée comme étant la réfraction de l'objet à travers de l'enfant. C'est en structurant son image mentale à l'aide de l'image représentée que l'enfant assimile son environnement à sa propre organisation et accomode son moi interne au monde extérieur.



Cette représentation graphique se fait par l'imitation pour aboutir à l'expression symbolique de l'image; et, pour comprendre la représentation symbolique qui constitue l'image, il faut étudier la contre-partie de l'imitation, c'est-à-dire la construction imaginative qui donne à la représentation des significations de plus en plus éloignées de leur point de départ imitatif. (28)

Dans ce sens, dès que l'enfant aboutit à une imitation différée, c'est l'imagination qui remplacera progressivement l'activité sensori-motrice; quand l'action se transforme en imagination, l'image et l'expression symbolique débute. (29)

En effet, les premiers essais graphiques de l'enfant, les premiers gribouillages sont le fruit de l'activité sensori-motrice, et c'est peu probable que ces gribouillages se font à la suite d'une observation visuelle: ils sont plutôt la traduction, dans des formes visuelles, du mouvement interne du corps. Or, c'est entre trois et quatre ans environ que l'esprit de l'enfant, à l'aide de son imagination, commence à extraire de son gribouillage certaines formes en leur donnant une signification. (30) C'est le passage, de ce que V. Lowenfeld appelle "le stade du gribouillage descriptif (période durant laquelle ses

formes visuelles se structurent dans l'esprit de l'enfant sans relation avec des schémas connus, mais exprimées verbalement), au stade "pré-schématique (période durant laquelle l'enfant commence à structurer des schémas et particulièrement son schéma corporel). (31)

LE SCHEMA

C'est à partir du stade pré-schématique (V. Lowenfeld) que l'enfant donne des significations de plus en plus personnelles aux formes qu'il extrait de son gribouillage et que la représentation symbolique se réalise par la conception du schéma. Or l'importance de la structuration du schéma vers la connaissance paraît évidente si nous nous référons à cet énoncé de Kant qui détermine le schéma comme étant la représentation qui est l'intermédiaire entre les phénomènes perçus par le sens et la fonction de l'esprit qui consiste à relier les sensations en un système cohérent.

A— Schéma corporel

Dès que l'enfant commence à employer des schémas pour structurer ses dessins, nous y trouvons en grande partie la représentation du schéma corporel. Il faut d'ailleurs souligner son importance vu le rôle qu'il joue dans la démarche de l'assimilation et de l'accommodation dont nous avons déjà

parlé antérieurement. En effet, le schéma corporel, d'après le dictionnaire Robert, est l'image de notre corps à l'état statique ou dynamique dans ses rapports avec les objets environnants; or, si nous observons des dessins d'enfants de quatre à six ans, nous voyons cette importance que l'enfant donne d'une façon spontanée à la représentation du personnage par la structuration de son schéma corporel. D'ailleurs quand l'enfant dessine un personnage, c'est ordinairement lui qu'il dessine, tel qu'il se ressent, tel qu'il se perçoit: à travers son dessin, on peut découvrir quelques traits de sa personnalité. Dans la revue "Enfance", Henri Wallon écrivait:

"Ici le rôle primordial semble revenir au sentiment que l'enfant acquiert de sa propre personne. . . Tout est pour nous significatif dans l'image de la figure humaine. Il n'est pas exclu d'ailleurs que tels de ses dessins soient véritablement un portrait où pourra même se projeter quelque chose de sa propre image intime. (32)

En effet, les schémas de la figure humaine comportent les symboles les plus variés et les plus personnels. Ces schémas ne sont pas des signes arbitraires, mais des symboles qui sont intimement liés à la constitution physique et mentale. C'est la raison pour laquelle nous trouvons autant de schémas que d'individus dans un groupe. (33)



4-

Mais, même si ces schémas se différencient par leur particularité, ils ont tous des formes géométriques comme base; or c'est justement à cause de la possibilité de l'enfant de donner une signification différente à des schémas semblables et une certaine universalité (un cercle peut-être une tête, un soleil ou le feuillage d'un arbre) qu'il possèdera plus tard cette sensibilité vis-à-vis des symboles, pour leur donner une interprétation universelle, et que le rouge par exemple pourra représenter tantôt l'amour, tantôt la violence.

B— Image—Cliché

Nous constatons donc que le schéma

doit être personnel et refléter l'image que l'enfant possède de lui-même et de son environnement. Mais si des interventions extérieures interfèrent dans la démarche de la perception à la représentation, s'il y a imposition de schéma fonctionnel au pré-établi, nous aboutissons à la copie et au cliché.

Pour illustrer cette différence entre image et cliché, référons-nous aux dessins sur les pages suivantes.

Nous savons que manger est une fonction vitale de tout être vivant, et que la sensation de faim se ressent dans le ventre; or, si nous observons les

dessins 2 et 3, nous constatons que le ventre n'existe, à toute fin pratique, pas: ce qui nous permet de dire qu'il ne peut y avoir relation entre l'enfant et son schéma corporel, ou en d'autres termes qu'il s'agit d'un cliché. Par contre, dans les dessins 4 et 5, nous constatons cette importance que l'enfant donne aux dimensions de son corps. La différence des deux schémas, les particularités dans leur représentation, l'exécution souple du dessin et la spontanéité qu'il dégage nous permettent de dire qu'il y a relation entre l'enfant et son dessin et qu'il s'agit donc bien de l'image du schéma corporel.



5-

Un autre exemple du cliché se trouve dans les dessins 6 et 7: dans ce cas-ci, il s'agit de formes stéréotypées dans lesquelles nous ne pouvons trouver aucune relation entre l'enfant et son environnement, mais bien l'influence de l'adulte par des formes pré-établies, pendant que le dessin no 8 nous démontre bien cette recherche de l'enfant pour une représentation personnelle de l'espace.

Le cliché est donc à l'opposé de l'image, puisqu'il ne correspond en rien à l'image mentale de l'enfant. La représentation du cliché ne trouve d'ailleurs pas son origine dans la perception de l'enfant, mais lui parvient d'influen-

ces extérieures, ce qui implique que nous ne pouvons parler d'expression mais bien de copiage.

L'OBJECTIF

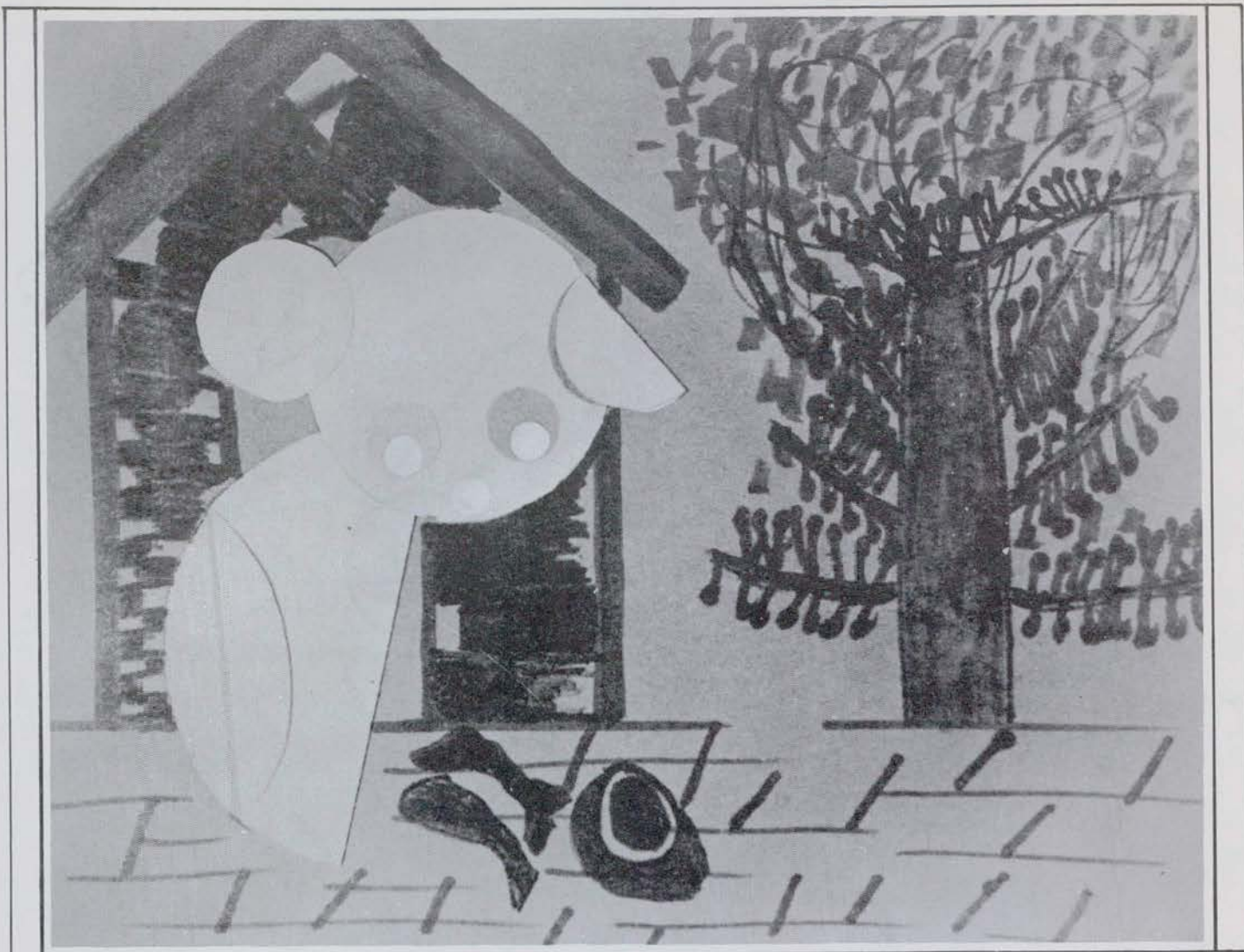
Résumons-nous: le but des Arts Plastiques à l'élémentaire est de permettre à l'enfant d'acquérir une connaissance intuitive par la structuration et la représentation de son IMAGE et cette représentation ne peut se faire que d'une façon personnelle, expressive et créative.

PERSONNELLE

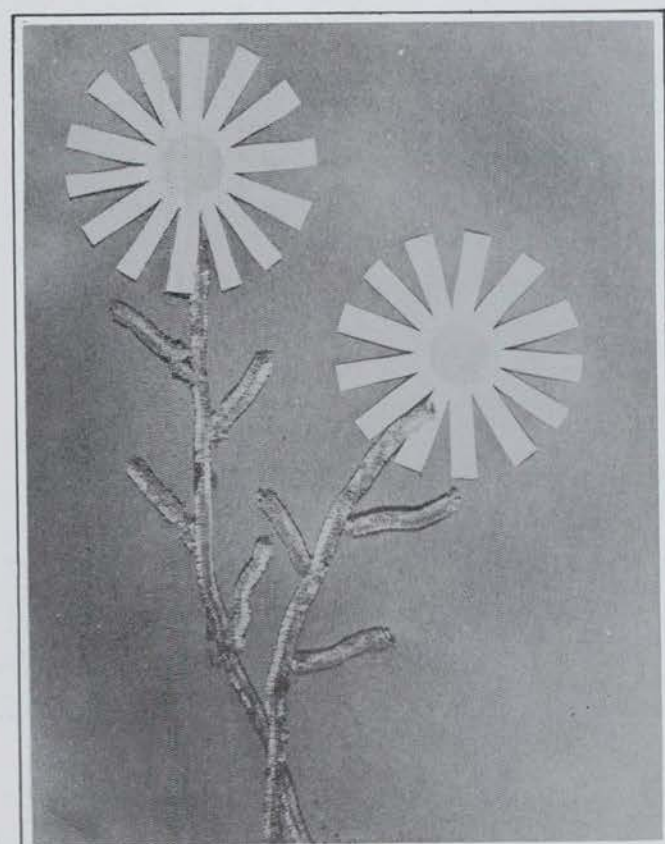
puisque l'adaptation de l'organisme au milieu, a son départ dans la perception, et, il est évident que tout contact sensoriel avec l'environnement ne peut être que personnel. (34)

EXPRESSIVE

puisque l'image joue un rôle indispensable entre la perception et le concept représentatif, (35) et c'est par l'acte d'expression que l'image parvient à notre conscience.



6-



7-

CREATIVE

puisque l'acte expressif en art plastique invente, réorganise et transpose en symboles iconiques les objets perçus. Cette représentation picturale doit trouver le moyen de traduire la perception dans des formes tangibles. Il est évident que ce ne sont ni le papier, ni le crayon qui peuvent réaliser cette tâche, mais bien l'esprit qui guide le crayon et qui juge le résultat. (36)

En effet, l'art est indissociable du langage et de la technique, écrit André Leroi-Gourhan dans "Le geste et la parole", et la représentation picturale repose évidemment sur l'emploi d'une technique; or, certaines images des objets réels peuvent être reproduites par



8-

le dessin ou la peinture, d'autres, non. Ce qui signifie que, lorsqu'elles ne le peuvent pas directement, un équivalent doit être trouvé en utilisant le moyen offert par l'instrument de représentation. (37)

Il est donc évident que la représentation de l'image, tant au point de vue de la technique qu'au point de vue du langage, ne pourra se faire que d'une façon personnelle et créative; et, ce faisant, l'enfant développe nécessairement:

SON IMAGINATION

puisque c'est par la démarche imaginative que nous obtenons la représentation symbolique et la compréhension du langage non verbal.

SON INTELLIGENCE

puisque toute la compréhension chez l'être humain y vient par le sens, la première raison de l'homme étant une raison sensitive; c'est elle qui sert de base à la raison intellectuelle. (38)

SON SENS SOCIAL

puisque la connaissance de son image implique nécessairement une connaissance de soi-même; or, l'individualisation est le pré-requis à toute intégration dans une société.

En précisant les objectifs de l'enseignement des arts plastiques dans les termes mentionnés, nous pensons amener un changement dans la concep-

tion de l'enseignement et des activités d'apprentissage, afin de pouvoir obtenir une évolution graphique qui sera en rapport avec l'évolution psychologique de l'enfant.

Il est évident que nous ne voulons pas changer le faire des enfants ni la qualité du geste; l'un et l'autre, doivent d'ailleurs, comme nous venons de le voir, être personnels pour aboutir à la représentation de l'image.

Il faudra plutôt, dans un document subséquent, préciser les démarches et les activités d'apprentissage pour améliorer l'expression personnelle des enfants, expression qui doit provoquer nécessairement une meilleure utilisation de la technique et augmenter la qualité du geste.

BIBLIOGRAPHIE

1. Theodosius Dobzhansky, *L'Homme en Evolution*, (Paris: Collection Nouvelle Bibliothèque Scientifique, Flammarion 1966) p. 253.
2. Rudolf Ahnheim, *Vers une psychologie de l'Art*. Traduit par Nina Godneff, (Paris: psychologie contemporaine, Seghers, 1973) p. 367
3. John Dewey, *Art as Experience*, (New-York: Capricorn Books, 1958) p. 52
4. Jean Piaget, *La Formation du symbole chez l'enfant*, (2e éd., Suisse: Edition Delachaux et Niestlé) p. 30
5. V. Lowenfeld définit l'esprit créateur comme étant l'instinct inné dont l'être humain se sert pour résoudre ses problèmes vitaux.
6. Ernst Cassirer, *La philosophie des formes symboliques* traduit par J. Lacoste, Tome 2 *La pensée mythique*, (Paris: les éditions de Minuit, 1953) p. 49
7. Suzanne K. Langer, *Feeling and Form*, (New-York: Seribner, 1953) p. 26
8. Van Gogh, *Lettres de Van Gogh à son frère Théo*, cité par Robert Wallace, *Van Gogh et son temps*, (Collection Time-Life, 1972) p. 91
8. John Dewey, *Art as Experience*, (New-York: Capricorn Books, 1958) pp. 48 - 49 et 72.
9. Herbert Read, *Education trough Art*, 2e éd., (Londres: Faber and Faber, 1945) pp. 24 - 25.
10. I. Yankin, cité par Theodosius Dobzhansky, *L'Homme en Evolution*, (Collection Nouvelle Bibliothèque Scientifique, Flammarion 1966) p. 252
11. Benedetto Groce, *Aesthetics*, 2e éd., (New-York, Macmillan, 1922).
12. Herbert Read, *Education trough Art*, 2e éd., (Londres: Faber and Faber, 1945) p. 1
13. *The Encyclopedia of Education*, 1971. Vol. 1, s.v. *Art Education for special groups The talented* par June K. McFee.
14. Jean Piaget et Barbel Inhelder, *La Représentation de l'Espace chez l'enfant* (Paris: P.U.F. 1948) pp. 18 - 25
15. *The Encyclopedia of Education*, 1971. Vol. 1, s.v. *Art Education for special groups The talented* par June k. McFee.
16. Rudolf Arnheim, *Vers une psychologie de l'Art*. Traduit par Nina Gogneff, (Paris: psychologie contemporaine, Seghers, 1973) p. 367
17. *Ibid.*, p. 42
18. Henri Wallon, *L'Evolution psychologique de l'Enfant*, (Paris: A. Collin, Coll. V2) p. 130

19. Jean Piaget, *La Formation du symbole chez l'enfant*, (2e éd., Suisse: Edition Delachaux et Niestlé) p. 68
20. Benedetto Groce, par Elliot W. Eisner et David W. Ecker, *Reading in Art Education*, (Wallham, Mass: Ginn Blaisdell. Co. 1966) p. 31
21. Herbert Read, *L'Education par l'art*, *Art et Education*, (Unesco, 1954).
22. Edmund Burke Feldman, *Art as Image and Idea*, (New-Jersey; Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1967) p. 222
23. June King McFee, *Preparation for Art*, 2e éd., (Belmont, Calif. Wadsworth Pub. Co. 1970)
24. Jean Piaget, *La Formation du symbole chez l'enfant*, (2e éd., Suisse: Edition Delachaux et Niestlé) p. 77
25. John Dewey, *Art as Experience*, (New-York: Capricorn Books, 1958) p. 65
26. Rudolf Arnheim, *Vers une psychologie de l'Art*. Traduit par Nina Godneff, (Paris: psychologie contemporaine, Seghers, 1973) p. 373
27. Ernst Cassirer, *La philosophie des formes symboliques* traduit par J. Lacoste, Tome 2 *La pensée mythique*, p. 60. Tome 3 *La phénoménologie de la connaissance*, traduit par Claude Fronty, (Paris: les éditions de Minuit, 1953) p. 85
28. Jean Piaget, *La Formation du symbole chez l'enfant*, (2e éd., Suisse: Edition Delachaux et Niestlé) p. 77
29. Jean Piaget et Barbel Inhelder, *La Représentation de l'Espace chez l'Enfant*, (Paris: P.U.F. 1948) pp. 536 - 537
30. Rhoda Kellogg, *Analyzing Children's Art*, (Palo-Alto-Calif. N.P.B. 1097) p. 11
31. Victor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth*. 3e éd., (New-York:
32. Henri Wallon, cité par P. Fraise et J. Piaget, *Traité de Psychologie Expérimentale*. Tome VIII *Langage, Communication et Décision*, (Paris: P.U.F., 1963) pp. 194 - 195.
33. Victor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth*. 3e éd., (New-York: the Macmillan Company, 1957).
34. Jean Piaget, *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, (4e éd., Suisse: Editions Delachaux et Niestlé) pp. 8 - 24
35. Jean Piaget, *La Formation du Symbole chez l'enfant*, (2e éd., Suisse: Editions Delachaux et Niestlé) p. 78
36. Rudolf Arnheim, *Vers une psychologie de l'Art*. Traduit par Nina Godneff, (Paris: psychologie contemporaine, Seghers, 1973) p. 44
37. Jean-Jacques Rousseau, *Emile*, (Paris: éd., Garnier 1939)

Cette chronique veut mettre en évidence le fait moderne que les personnes âgées ont de plus en plus l'opportunité de contribuer à l'esprit de la créativité sous toutes ses formes. L'inérêt sera porté à la valeur des initiatives personnelles dans un contexte général de visualité et d'expression.

On parle beaucoup du Troisième Âge aujourd'hui, et pour cause: de plus en plus de personnes âgées assument d'elles-mêmes ce qu'elles considèrent leur "avenir", leur vie. Pour ces personnes comme pour bien d'autres, le climat social encourage la participation et la confiance dans ses ressources, la solution positive des difficultés et la création sous toutes ses formes.

Et dans ce contexte constitué par les centres d'hébergement, les foyers d'accueil et les clubs paroissiaux, pour ne nommer que ceux-ci, activités et besoins n'ont pas toujours le même équilibre, mais tout y est imprégné d'une lucide conscience où la réalité d'une vraie contribution au milieu, devient chaque jour plus humaine et plus évidente. Un inventaire récent des ressources de bien-être et de loisirs permettra de le confirmer.

Il y a quelque temps, à l'occasion de l'une de leurs expositions à la Bibliothèque Municipale de la rue Sherbrooke, quelques-uns de ces artistes "sénioris" en provenance d'un Club privé de l'ouest de Montréal, étaient réunis pour accueillir le public en vue d'une séance d'animation. L'expression est un peu galvaudée: en réalité le public était invité à se joindre spontanément à l'équipe, soit venant de l'extérieur ou directement contacté sur place. Plusieurs sont déjà là à circuler autour des tableaux, une trentaine d'oeuvres en deux dimensions, gravures, peintures et dessins qui attirent beaucoup par le thème général qu'elles évoquent. Toutes considérations visuelles respectées, évitons l'analyse plastique pour elle-même, c'est-à-dire tout ce qui sépare de l'expérience.

Louise, une étudiante à l'U.Q.U.A.M., circule avec moi; son regard se fixe sur un dessin à l'encre de chine représentant le



3^{IE}ME AGE

Par Simon Laflamme

sacrifice d'Isaac; Abraham est le personnage central, représenté dans toute son autorité, et sa force, il est imposant, mystique, presque une image de divinité. L'ange représenté plus haut, sur la feuille, suggère le mouvement, mais n'a pas la même présence matérielle. Tout respecte l'équilibre d'une vision intérieure, il y a ici une valeur de l'âme que seules l'expérience et l'épreuve de la vie peuvent faire naître.

Plus loin, devant un paysage d'été, encore ici sorti d'une réalité trop dense et qui est celle de toute une vie, il y a la rencontre de Laurence et de Pierre, puis c'est Johanne qui est attirée par cette lumière. Les couleurs de midi rappellent les jours ensoleillés de Van Gogh, la ressemblance est surprenante. Au sein de cet univers d'un autre espace et d'une autre époque, des personnages apparaissent sans détails, sans contours précis mais qui ne sont pas des ombres, plutôt l'intime révélation d'une amitié qui a défié le temps.

Pierre remarque les imprimeries, celles qui ont un peu l'allure

de cartes de Noël mais cette fois à un seul modèle, originales et uniques. Ce fait perceptif mérite d'être souligné dans cet environnement si vaste et si imposant, qu'on néglige habituellement de regarder les affiches. Lorsqu'une femme a travaillé des années à l'entretien d'une demeure et d'une famille, qu'elle se soit appliquée à la couture ou au tissage ou mieux: au mouvement de la vie, il lui vient une telle capacité de concentration, que l'essence de son être se transpose dans le moindre détail, la moindre forme. Ces graphismes bien ordinaires ou ces objets qui peuvent si bien entasser la poussière sont resaisis dans un contexte public de rencontre faisant foi d'une énergie interne inépuisable.

Quel témoignage que ces personnes au sourire intelligent et compréhensif. Merci de nous faire comprendre que l'action n'est pas seulement dans l'objet, ni dans l'événement mais dans ce qu'il signifie de relation dynamique, déterminée et soutenue.

Phase 1: informations pertinentes



Photo de Robert Legendre.

Phase 1

Il s'agit d'une entreprise conjointe, liant deux institutions d'enseignement à la CECM: l'école Secondaire Saint-Luc et l'école Polyvalente Honoré-Mercier, situées dans la Région administrative I (Ouest et Sud-Ouest).

Cette entreprise s'étend sur trois années: c'est la première phase d'un projet, conçu et réalisé depuis septembre 1974 par deux professeurs d'Arts Plastiques, supervisé depuis janvier 1975 par les deux Directeurs des Etudes.

Phase I a comme objectif l'utilisation rationnelle des aides audio-visuels.

L'objectif est réalisé grâce à deux démarches, distinctes en principe, même si en réalité elles sont complémentaires.

- La mise au point de dispositifs d'information (ou "machines simples" pour bien les distinguer des machines à enseigner), liée à la variation des situations d'apprentissage.

- La constitution de séries de diapositives 35mm, au sein d'une équipe comprenant professeurs et étudiants (tes);

- l'utilisation des documents produits ou recueillis, par le truchement du montage de diapositives sonorisé.

Mise au point de dispositifs d'information.

Le banc d'essai, reproduit sur la photographie, est le second de sa catégorie (soit le 0401.02).

Construit en novembre 1975, à l'école Saint-Luc, dans l'atelier où se dispense l'enseignement aux étudiants d'Art 31 et 51, il a été expérimenté durant tout le mois de décembre de la même année et a subi, depuis lors, 14 modifications.

L'armature est faite de lattes:

on y a vissé des panneaux de carton pressé.

Susceptible d'être démonté rapidement en trois sections, l'ensemble peut se déplacer, grâce à des roulettes montées dans des chapes mobiles.

Le banc d'essai comprend:

- un écran plein-jour;
- un haut-parleur intégré au bâti et situé au-dessus de l'écran;
- deux "entrées", l'une reliée à un magnétophone, l'autre à un projecteur à diapositives.

Une paire d'écouteurs "monophoniques" se branche sur la première; un module de commande à distance, par fil (marche avant, marche arrière, mise au point de l'image), sur la seconde.

L'arrière est obscurci, grâce à une toile tendue. On y trouve un miroir, retenu par des charnières, et placé à 45 degrés par rapport à l'écran, de même



Variations des situations d'apprentissage.

Image — Son.

L'étudiante s'assied devant l'écran plein-jour où seront projetées les diapositives; elle se coiffe des écouteurs.

L'audition du texte et de la trame sonore synchronisée l'isole alors presque complètement de ses camarades — toujours au travail —.

Photographies: Robert Pauzé.

Collaboration: Anne Grenier et Mario Morcos.

Séquence tirée du montage de diapositives sonorisé. "Dispositif d'information et variation des situations d'apprentissage".



qu'un chariot, muni d'un fil d'alimentation et de deux prises de courant.

Variation des situations d'apprentissage: emploi du projecteur à diapositives (35mm), Kodak "Carousel", modèle 850, et du magnétophone Wollensak 3M, modèle 2551 AV., par le truchement du banc d'essai.

(a) Image plus son

— Audition du texte et de la trame sonore par le biais d'écouteurs "monophoniques": l'élève, assis devant l'écran, coiffé des écouteurs, est alors isolé du reste de la classe, toujours en activité.

— Audition du texte et de la trame sonore par le biais du haut-parleur: un "petit-groupe" (de 5 à 7 étudiants) en bénéficie.

(b) Image "muette": emploi du module de commande à distance.

— L'élève, assis devant l'écran, fait progresser la série à son propre rythme.
— Une ou deux tables pliantes, quelques chaises et de quoi écrire, et le dispositif devient un "centre de ressources", à l'intention d'un "petit groupe".

— Enfin, de façon classique, le professeur illustre un exposé, à l'intention d'un groupe plus important.

(c) Image "muette" et répétée: emploi du système de minuterie intégré.

Réalisation de séries de diapositives 35mm, au sein d'une équipe regroupant professeurs et étudiants (tes).

Deux professeurs d'Arts Plastiques, ainsi que deux étudiantes du 570512, à l'ESSL - maintenant du CEGEP - forment le noyau de l'équipe, dès Mai 1974.

En septembre, l'équipe aménage, en dehors des institutions, un atelier et un studio de prises de vues, contigu à une cabine de projection - le premier banc d'essai -.

Les prises de vue commencent en janvier 1975: trois séries sont entreprises. Consacrés au modelage, à l'aminçissement et à l'estampage, ces montages sont des "modèles" de réalisation et d'expérimentation.

Appelés "type a" et susceptibles d'être utilisés de plusieurs façons, que ce soit dans une classe obscurcie ou par le biais d'un dispositif ad hoc, ils empruntent la forme suivante:

- (a) Une courte introduction (travaux d'élèves).
- (b) Des titres et graphiques appropriés.
- (c) Les différentes étapes de réalisation de l'exercice, ordonnées selon une approche qui s'inspire de l'enseignement programmé et de celui dit "par objectifs de comportement". La réalisation de l'exercice est assurée, en studio, par l'une des deux étudiantes.
C'est la première partie.



- (d) Une série de travaux, réalisés par les élèves des institutions concernées, durant l'année en cours et les quelques années précédentes.
- (e) Des titres appropriés (le générique, par exemple).
- (f) Une courte conclusion.
C'est la seconde partie.

Les deux étudiantes participent à la réalisation, modifient scénario, découpage, texte et synchronisation; elles mettent au point, en outre, un "modèle" de régie et d'organisation.

Dans un second temps, elles rédigent le scénario et le découpage de deux séries, réalisent *Amincissement* et *Estampage*.

Leurs critiques et leurs observations entraînent le démontage du premier banc d'essai et la réalisation du second, toujours en opération à l'ESSL, de même que la mise en chantier, aux locaux de Phase I, d'un bloc de projection et d'enregistrement, contigu à un nouveau studio de prises de vues.

En septembre 1975, l'utilisation des montages de diapositives sonorisés et l'expérimentation du second banc d'essai, à l'école, éveillent chez les élèves de la curiosité et aussi quelques inquiétudes; on entreprend alors, dès février 1976, la réalisation de deux courts montages de type "b", dont le but est de bien faire comprendre à l'élève qu'une "machine" d'information n'a rien d'inhumain, qu'elle favorise au contraire les rapports inter-personnels.

Ces montages se prêtent exclusivement à des projections sonores "individuelles" par le biais des écouteurs "monophoniques", dont est doté le dispositif, qui devient alors un isoloir, au sens strict.

La réalisation d'Information I et II, entraîne la participation de plusieurs élèves et la collaboration de deux autres professeurs: le premier, à titre de photographe "sur le terrain", enregistre le déroulement des activités (analyse du micro-système, variation des situations d'apprentissage, réactions du "publicible"); le second, professeur d'Électrotechnique, conseille l'équipe en matière d'enregistrement et de restitution des sons. Il s'emploie à la rédaction d'un glossaire en rapport avec le vocabulaire technique approprié.

Phase I, peut compter sur la collaboration d'un professeur de Géographie, à l'ESSL, qui poursuit depuis septembre 1975 une recherche sur l'enseignement programmé, ainsi que d'un technicien en audio-visuel à l'Université de Montréal, chargé, dans ses temps libres, de la photographie de documents et de certains travaux complexes de reproduction et d'impression.

Au cours de l'année scolaire 1974-1975, Phase I réalise "modèles" et prototypes; en 1975-1976, c'est l'expérimentation à l'école et ses conséquen-



Le message pédagogique était archivé: il peut donc être entièrement refait et adapté à l'état nouveau du sujet traité et/ou à la façon de le traiter.

Photographies: Robert Legendre et Robert Pauzé.

Collaboration: Geneviève Brière, Anne Grenier, Claire Molinari.

Séquence tirée du montage de diapositives sonorisé. "Diapositif de projection et variation des situations d'apprentissage".



Photographies de Robert Legendre.

ces; en 1976-1977, on compte utiliser systématiquement, douze montages de diapositives, produits ou adaptés d'ici là, ainsi que le dispositif qui les véhicule; quitte à changer profondément la démarche, à la lumière de l'expérience.

Jocelyne Dubosq, Martine Hénault, étudiantes.

Jean Faucher, Robert Legendre, Robert Pauzé, professeurs.

L'évolution de la Pédagogie: des théories et des pratiques.

L'évolution des contenus enseignés.

Il convient de distinguer trois aspects de cette transformation, qui sont également trois paliers d'évolution:

celui des contenus enseignés;

celui des progression ou des curricula:

mot latin utilisé par les Anglo-Saxons pour désigner à la fois les contenus enseignés et la progression de leur enseignement. Le mot français "programme" traduit imparfaitement le mot curriculum dans la mesure où il



Séquence tirée du montage de diapositives "Amincissement et Estampage".

Martine Hénault.

évoque surtout la matière à enseigner mais pas forcément la progression; celui des méthodes.

Cette distinction pourra paraître artificielle puisqu'il est difficile, en particulier, de dissocier contenu et progression, et progression et méthode.

En réalité, les faits observés montrent qu'il est plus facile de changer un contenu qu'une progression et plus facile de modifier une progression qu'une méthode. Les innovations au moment où elles sont produites et contrôlées, portent à la fois sur ces trois aspects effectivement indissociables à ce niveau. Mais dès qu'intervient la généralisation on assiste à l'érosion, au tassement de l'innovation.

C'est alors que se dissocient les aspects conceptuels — les contenus et les progressions dans la mesure où elles relèvent de la logique interne aux contenus — et les aspects proprement pédagogiques — les méthodes et les progressions, dans la mesure où elles relèvent de la génétique —.

Il apparaît très clairement qu'il est assez facile de changer un contenu enseigné mais très difficile de changer les méthodes d'enseignement. Malheureusement, le changement des méthodes est la condition nécessaire d'un succès dans le changement des contenus.

L'évolution des contenus enseignés est l'aspect le mieux connu, parce que le plus spectaculaire. Son origine est universitaire: ce sont les mutations intervenues dans les sciences et leurs progrès qui entraînent celles des contenus enseignés aux niveaux primaire et secondaire.

Louis Legrand,
L'évolution de la Pédagogie,

in Comprendre la Pédagogie, ouvrage réalisé sous la direction d'Henri Cormary, Marabout Université, Centre d'Etude et de Promotion de la Lecture, Paris, 1972, Marabout, S.A., Verviers, 1975, 255 pages, page 21.

Bibliographie sommaire.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec,

Gouvernement du Québec, 1964, Tome II, Chapitre XXX, pages 298, 299, 300.

Claude Madier, Projections sonorisées et diaporamas, Publications photo-cinéma Paul Montel, Paris, 1968.

Bernard Planque, Audio-visuel et enseignement, Collection E3, Casterman/Poche, Tournai, Paris, 1971.

Daniel J. Boorstin, L'Image, traduit de l'anglais par Marie-Jo Milcent, Collection 10/18, Union Générale d'Éditions, Paris, 1971

Carmelle Thérien, L'Enseignement Programmé, Bureau de l'enseignement professionnel, Division de la recherche et des programmes, Service des Etudes de la CECM,

Volume II, numéro2, septembre 1972.

La Communication et les Mass Media, Les Dictionnaires Marabout Université,

Centre d'Etude et de Promotion de la Lecture, Paris, 1971. Gérard et Co., Verviers, 1973.

Réalisé sous la direction d'Abraham Moles, assisté par Claude Zeltmann.

Jean-Jacques Matras, L'Audio-Visuel, Collection Que sais-je?, PUF, Paris, 1974.

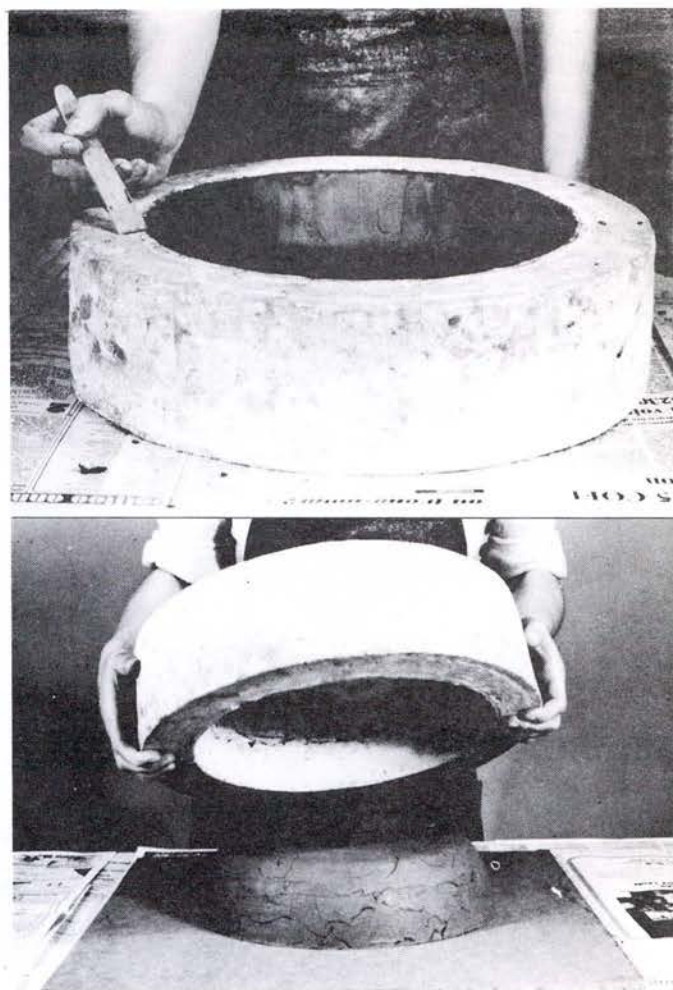
René Derouin, Editions Format Inc. Vision, numéro 14, Montréal, Printemps 1974, pages 16 à 18.

Daniel Diné, Les media audio-visuels, in Comprendre la Pédagogie, ouvrage réalisé sous la direction d'Henri Cormary, Marabout Université, Centre d'Etude et de Promotion de la Lecture, Paris, 1972, Marabout, S.A., Verviers, 1975, Chapitre V, pages 147 à 156.

Communication de Masse, Consommation de Masse, ouvrage réalisé sous la direction de Claude Cossette, Editions du Boréal Express, Sillery, 1975.

Gilles Ducharme, Géographie 110: objectifs généraux et approche pédagogique, Ecole Secondaire Saint-Luc, Phase I, Montréal, Volume I, numéro2, 03/02/1975.

Albert M. Carpentier, Glossaire des termes utilisés en Electrotechnique, à compte d'auteur, Montréal, 1976.



Séquence tirée du montage de diapositives "Terre et Plâtre".

Photographies de Robert Legendre.



Photographie tirée du montage de diapositives sonorisé, "Information 1".

Photographie: Robert Pautzé.

Collaboration: Anne Grenier et Ann Ross.

Jacques Desautels, L'approche systémique et l'organisation des situations éducatives, Point sur les publications en Sciences Humaines, Scriptomedia Inc., Montréal, Volume I, numéro 1, Janvier 1977, pages 16 et 17.

L'intégration des données chez les récepteurs est organisée sous une forme non-directive, au sein de groupes restreints. . . disposant d'une réelle autonomie de critique d'acceptation ou de refus, et, par conséquent, pouvant proposer une remodulation du message."

René La Borderie.

panel sur l'éducation artistique



PANEL SUR L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

N.D.L.D.: Dans l'intérêt de nos lecteurs qui n'ont pu assister au panel sur l'éducation artistique tenu au Musée d'art contemporain lors de l'exposition "L'Enfance du Geste", nous avons retranscrit l'enregistrement sur cassette des présentations qu'ont alors faites Paul Beuprè, Pierre Labelle, Astrid Lagounaris et Bruno Joyal. Le panel était animé par Suzanne Lemerise, et nous espérons dans un prochain numéro de Vision apporter des éléments de la discussion qui suivit les exposés ici publiés. Tous les textes ont été revus par leurs auteurs.

PRESENTATION DE PAUL BEUPRÈ

Historique de l'enseignement des arts plastiques

Comment en moins de dix minutes tracer un historique de l'enseignement des arts plastiques? J'esquisserai tout au plus un rapide croquis, en indiquant les axes qui l'ont orienté tantôt vers un accent psychologique, tantôt en respectant davantage l'aspect artistique.

L'impression représentative

Le début du siècle s'était d'abord axé, en éducation artistique, vers un impressionnisme qui tendait vers une certaine réalité qui n'était que celle des apparences. On prétendait observer

beaucoup, et capter toutes les subtilités des ombres et des lumières, et à coup de perspectives compliquées et de proportions anatomiques très calculées, tenter de faire photographique.

L'expression spontanée

Puis, il y eût une réaction vers 1920 avec les professeurs du Bauhaus et les psychologues américains. L'axe se tourne alors vers l'expression des impressions. Ceux qui travailleront en ce sens parleront d'expression spontanée, d'expression libre. Il y aura Borduas qui oeuvrera un peu dans ce sens avec quelques élèves, le Frère Jérôme aussi que nous connaissons quelque peu et qui rejoindra les pré-

occupations d'un Arno Stern et de ses jéudis, dont vous avez peut-être entendu parler. On peut discuter du problème de l'expression libre: il y en a qui sont pour et qui en sont restés là... et d'autres qui s'affichent plutôt contre en disant que l'expression pour l'expression ne débouche bien souvent que sur une certaine thérapeutique assez étrangère à l'art proprement dit.

La forme abstraite

Face à une telle école plutôt psychologique, le mouvement artistique réagit et va s'axer sur la forme, qui au lieu d'être une sorte de reproduction trop concrète des choses, deviendra une étude formelle plutôt abstraite. Il s'agit d'inventer des formes qu'on appelle nouvelles parce qu'elles ne rappellent rien de connu, et qu'on appelle abstraites comme si elles ne se concrétisaient pas en dehors de l'esprit. La peinture pour la peinture, en se basant sur la définition de Maurice Denis que "la peinture c'est d'abord une surface sur laquelle sont étendues des couleurs", permet de faire n'importe quoi au gré du hasard, de l'instinct ou du subconscient. On est alors ainsi tracassé par l'aspect purement formel autant sur deux dimensions que sur trois.

Le thème psychologique

L'enseignement des psychologues ne s'arrête pas pour autant, et il évolue graduellement du côté de l'expression pour aboutir à un moment donné dans une autre catégorie: le thème. L'axe d'enseignement devient le thème psychologique. Viktor Lowenfeld nous indique une espèce d'évolution graphique de l'enfant. On a pu ainsi déterminer des thèmes en relation avec la maîtrise graduelle des schémas visuels, en se disant par exemple que pour le premier cycle de l'élémentaire, il fallait des thèmes dans lesquels l'enfant se sente vivre, des thèmes basés sur le "je" (je joue, je marche, je vais à l'école...) alors que pour le deuxième cycle de l'élémentaire, moment de réveil au groupe, au gang, le thème serait basé sur le "nous" (nous jouons, marchons, etc...). Disons que c'est principalement dans cette voie que s'est orienté le travail fait surtout à Montréal avec Irène Sénécal. Ce développement des thèmes psychologiques s'est appliqué dans les écoles publiques, et s'applique encore. L'enseignement ainsi axé sur des thèmes donne assez vite l'impression d'une espèce de routine. Une fois que c'est bien établi, on sait qu'il y aura à un certain âge, un bonhomme-soleil, un arbre phallique, un rabattement attendu. Pensez que le monde de l'élémentaire, c'est d'abord du schéma: deux années de pré-schématique, deux années de schématique et deux autres de post-schématique. Très vite, l'enseignant a

un peu l'impression de répéter toujours la même chanson.

Les matériaux techniques

Des lumières psychologiques, l'axe se tourne alors vers des préoccupations plus artistiques. Alors qu'est-ce qu'on peut varier si on ne peut varier l'enfant? Le médium. Ce sera la multiplication des procédés et des techniques. Comme l'enfant fait toujours son bonhomme de la même manière, on va le lui faire faire avec de la cire, avec de la peinture digitale, avec du papier, de l'écoline, avec de la broche, etc... Et les marchands entrent alors dans le bal. Certaine équipe de la C.E.C.M. a peut-être hélas joué un certain rôle en cela, influencée par les Associations américaines d'éducation artistique. Les médiums devaient se renouveler: les marchands en ont fait leur affaire: on a augmenté les matériaux: on les a même multipliés. J'admets que l'équipe d'animation pédagogique à la C.E.C.M. actuellement se pose sérieusement la question sur la valeur de cette orientation de l'enseignement.

Le collectif rassurant

Le mouvement de balancier ramène aux préoccupations psychologiques: face aux thèmes et à la multiplicité des techniques, on s'inquiète, puis on trouve une solution dans des réalisations de groupe. La nouvelle dimension devient la socialisation de l'enfant visée par la réalisation des fameux travaux collectifs. Vos écoles en sont-elles là? On met l'enfant en équipe, ou toute l'école, tout le monde participe pendant quinze jours, on fait des murales, des maquettes, etc... La valeur du collectif, c'est la socialisation... Puis il valorise tellement les enfants! N'est-ce pas? Il permet tellement aux bons de se manifester et aux moins bons de ne pas faire grand-chose...

Le langage plastique

On peut se demander face à tout cet ensemble d'axes; qu'est-ce qu'on pourrait encore inventer pour continuer le développement? Il y aurait peut-être une autre voie qui serait basée sur les notions de langage. L'expression, la socialisation, les thèmes, les techniques multipliées, etc. tout ça c'est beau mais fondamentalement il faut que l'enfant maîtrise un langage plastique. Et l'on part avec les collections de tous les jeux qui créent à la découverte de la ligne, du point... des notions de texture, de masse, de couleur, etc. L'axe nouveau: le langage plastique à maîtriser! Et nos préoccupations continuent.

L'intégration du vécu

Face à cet éventail d'axes variés continuellement remis en cause, les idées s'échangent. Il y a les Associations professionnelles qui se sont cons-

tituées, il y a le ministère de l'éducation qui commence à s'interroger... et tout ce monde travaille vers une optique un peu nouvelle: lâchons le mot: on travaille à l'intégration. Qu'est-ce que cette intégration? L'intégration notionnelle? parallèle?... Va-t-on la faire sur la verticale ou sur l'horizontale? Comment intégrer le monde des arts au vécu de l'enfant? à l'intérieur de l'école? Certains parlent d'intégration interdisciplinaire, on parle de l'activité de la bande dessinée qui joint l'expression verbale et l'expression plastique, ou le monde du film... D'autres optent pour les marionnettes, ou pour le théâtre d'ombres plus ou moins chinoises, etc. Face à cette intégration, l'interrogation se pose de savoir si pour enseigner, il faut être un spécialiste en arts ou un spécialiste de l'élémentaire. Quand on met tous ces axes ensemble, on se dit: "Est-ce qu'on peut demander à tous les professeurs de l'élémentaire d'être au courant de toutes ces dimensions psychologiques et artistiques? Ou bien est-ce qu'on va demander à un spécialiste en art de venir une heure par semaine en classe? Ce spécialiste devrait-il travailler en équipe avec les titulaires, ou obligerait-il les enfants à avoir l'inspiration à telle heure précise de la semaine?"

On tente, actuellement de faire une synthèse des différents axes qui ont guidé les professeurs jusqu'ici, et l'on se demande s'il faut miser sur la formation des maîtres ou sur celle des spécialistes? Qu'ont à faire en arts plastiques, les maîtres dans "une école milieu de vie" qui favorise l'apprentissage individuel en arts? Les spécialistes qui prétendent encore "enseigner" n'ont-ils qu'à préparer des documents scripto-audio-visuels? et travailler au S.G.M.E. ou chez les Marchands spécialisés? Dans quel sens faut-il orienter la formation des maîtres et celle des spécialistes? Je suis bien conscient de surtout soulever des questions, et je serai heureux tantôt à la période des discussions, de chercher quelques éléments de réponses avec vous.



Note: Une telle intervention au début d'une table-ronde veut surtout susciter des questions. Publiée dans "Vision", elle permettra à certains d'exprimer leur pensée et de la partager avec les autres éducateurs artistiques.



PRESENTATION DE PIERRE LA-BELLE

Le Point de vue de l'UQUAM

Je trouve que Paul Beaupré a déjà bien posé le problème et je vais expliquer exactement pourquoi nous ne donnons pas une formation spécialisée aux éducateurs en arts plastiques à l'élémentaire.

Il y a eu, je pense, dans le passé, plusieurs tentatives de conceptions de programmes pour former des spécialistes à l'élémentaire, mais elles ont toutes échouées les unes après les autres. Elles ont été étouffées si on veut, par la formation accrue des spécialistes au secondaire, qui prit le dessus pour une raison au départ tout-à-fait matérielle. Les débouchés sur le marché du travail favorisaient en effet le secteur secondaire plutôt que celui de l'élémentaire. Plus près de nous, suite aux espoirs engendrés par le Rapport Rioux, il y eut d'autres tentatives de faites, mais elles n'aboutirent pas plus que les autres et s'estompèrent en même temps que les espoirs qui les avaient fait naître.

Les questions se sont alors posées, il y a à peu près deux ans, au niveau des universités (je pense entre autre à l'UQUAM et à l'Université Laval), à savoir de redéfinir la formation d'un éducateur par l'art, soit à l'élémentaire soit au secondaire. Nous avons retenu comme principe qu'un éducateur par l'art au départ était un artiste qui sur la base de cette formation faisait une oeuvre d'éducateur. Ceci dit, il a fallu nous soumettre à un nombre de crédits x imposé aux universités lesquelles ont été fortement critiquées, autant pour la formation de l'artiste que pour celle du pédagogue (on veut un psycho-pédagogue, on demande un éducateur, ce qui fait qu'on arrive à des de-

mi-formations, tout en oubliant encore une fois la spécialisation spécifique exigée pour un éducateur à l'élémentaire). Dans cette optique de création artistique, je pense qu'il est à l'heure actuelle assez réaliste de ne pas donner de formation pour des spécialistes à l'élémentaire, parce qu'il n'y aurait pas de clientèle étudiante qui permettrait à un tel programme de survivre.

A ce point, nous nous sommes encore posé la question (parce qu'à l'université, comme vous savez, nous nous posons beaucoup de questions même si nous ne parvenons qu'à réaliser peu de choses), et nous nous sommes donc interrogés sur la formule d'intégration des disciplines à l'élémentaire. Il faut penser que si nous voulions ouvrir les portes aux spécialistes de l'éducation par les arts plastiques à l'élémentaire, il faudrait que nous nous confrontions avec toutes les autres disciplines, ce qui engendrerait alors le petit jeu des pressions multiples que vous venez de vivre depuis les six dernières années. Il suffit, à un moment donné, que le Rapport Rioux soit sur la table pour que la priorité soit donnée aux spécialistes à l'élémentaire en éducation par les arts. Il suffit qu'arrivent les Jeux Olympiques pour que les postes de spécialistes en éducation par les arts soient remplacés par ceux de l'éducation physique. Il s'agit encore que se fassent des pressions du secteur anglophone pour que la priorité soit donnée à une spécialisation de l'anglais à l'élémentaire. Je ne crois pas me tromper en disant que tout le monde, en fait, a connu ces allées et venues de gauche à droite.

Revenons donc à la question du départ sur l'intégration. Est-ce que nous ne devrions pas nous orienter vers la spécialisation à l'élémentaire? Si oui,

devrions-nous former des spécialistes de l'expression?

Jusque-là, tout paraissait très beau sur papier, mais nous sommes enfin arrivés au coeur du problème. Qu'est-ce que c'est, en fait, l'expression des arts plastiques à l'élémentaire? Nous avons vite épuisé les possibilités que les psychologues nous avaient données sous le vocable de la créativité. Il faut s'apercevoir que toutes ces belles théories ne s'appliquaient que très peu à ce que nous cherchions. En effet, si nous regardons le processus de l'expression, nous avons vite fait de nous rendre compte de notre ignorance scientifique. Nous parlons beaucoup de l'expression, mais nous n'en connaissons absolument pas le processus. Même malgré une plus longue recherche et réflexion dans le domaine de l'expression littéraire, nous n'en connaissons que très peu de chose.

Donc, à partir de ces points d'interrogation, nous avons pensé nous orienter plutôt vers une recherche systématique et fondamentale dans le but avoué d'ouvrir de nouveaux champs d'application. Il ne faut pas oublier que depuis 1880, au moment où l'école allemande tentait ses premières expériences en pédagogie artistique, nous n'avons pas découvert grand chose, à part l'évolution graphique ou la phraséologie d'un développement graphique de l'enfant. Nous avons repoli la base de cette formule, mais nous ne l'avons jamais dépassée, du moins nous ne sommes pas allés beaucoup plus loin. Nous nous sommes satisfaits à partir de l'observation, d'une analyse systématique du travail graphique de l'enfant sans atteindre les processus ou la démarche projective que peut avoir un enfant pour exprimer dans des cadres bien définis son imagerie. Donc, à l'université, nous pensons beaucoup plus à la recherche fondamentale basée sur les processus de découverte de l'expression plastique, pour la rendre systématique et la proposer ensuite aux éducateurs en formation.

Il est sûr que nous pouvons donner aux étudiants à l'intérieur d'un programme des notions de "comment gérer un atelier, comment acheter du matériel, comment disposer l'atelier, comment établir une relation avec l'enfant". Nous pouvons lui donner en six crédits un peu de didactique, un peu de psychologie de l'enfant, lui enseigner ce qu'il peut savoir de la phraséologie de l'enfant, mais nous ne pouvons actuellement aller beaucoup plus loin que ça. D'ailleurs, si la majorité d'entre vous qui m'écoutez sont des éducateurs à l'élémentaire, vous avez dû passer par là et en avoir constaté les limites. Tout le restant, c'est de la recherche sur le chantier, dépendant du milieu et des tentatives de trouver

des solutions pour s'adapter à une réalité qui ne peut être ignorée.

Nous ne pouvons actuellement cacher que l'université prônant la recherche fondamentale est passablement impuissante à trouver des solutions et même à proposer un embryon de formation. Au niveau de celle-ci, le deuxième axe est alors de proposer la formation intégrée de l'expression artistique, c'est-à-dire de l'expression corporelle, de l'expression verbale, de l'expression sonore et de l'expression plastique. Est-il possible de former un super-spécialiste de l'expression? La question demeure, plus que jamais. Nous savons que si nous propositions des spécialistes de l'éducation par l'art à l'élémentaire, la compétition serait ouverte avec les musiciens et les éducateurs de l'éducation physique. Nous risquerions fort de voir des raisons politiques trancher la question. Nous savons pertinemment qu'il est beaucoup moins dispendieux de donner des cours de flûte à bec que des cours d'expression plastique.

Ce sont là les questions que nous nous sommes posées et qui résument assez bien la situation qui prévaut au niveau des universités, du moins à l'UQUAM. La formation de l'éducateur par l'art se donne chez-nous avec l'idée première de former un artiste, à laquelle vient se greffer de façon limitée l'éducation psycho-pédagogique proprement dite.

PRESENTATION D'ASTRID LAGOUNARIS

J'ai l'intention d'apporter un point de vue personnel et de faire abstraction, pour le moment, du travail que j'accomplis à l'Université de Montréal pour élaborer des programmes avec des professeurs et des étudiants.

J'ai visité l'exposition et j'ai lu avec plaisir les textes qui ont été publiés à l'occasion de celle-ci. Parmi ces textes un élément a été déclencheur chez moi, d'interrogations et de réflexions.

Cet élément touche au développement graphique chez l'enfant. Bruno Joyal écrit au terme d'un article sur le développement graphique (Atelier, vol. 4, no 6): "L'enfant exprime une vision intégrée du monde". Cette insertion m'apparaît idéaliste, et je me demande, en y réfléchissant, comment l'enfant peut exprimer une perception du monde intégrée alors que ce monde à l'école est dichotomisé et que les valeurs qui sont importantes, à la fois pour l'enfant et l'artiste, y sont souvent complètement ignorées.

Cette dichotomie, en tant qu'adulte avec l'enfant à l'école, je la perçois et je la ressens au niveau affectif et cognitif. Pour les besoins immédiats de cette



brève communication, je réduis l'affectivité à l'élément relationnel: la relation des personnes entre elles et avec l'environnement. Quant à l'aspect cognitif, je le relie de façon réductive aussi, je le sens bien, à la connaissance de disciplines et de notions.

Je me suis ainsi demandé: "Qu'est-ce que l'artiste apporte actuellement dans le milieu scolaire? Qu'est-ce que j'apporte en tant qu'artiste?"

Ma réponse est que j'introduis, certes, une discipline et des notions à acquérir (je pense ici au texte de Monique Brière sur l'intégration des Arts Plastiques dans le milieu scolaire, c.f. Atelier vol 4, no 6), et j'introduis quelque chose de plus vital et de plus important pour moi: une présence personnelle d'artiste préoccupée de partager des valeurs essentielles avec les autres adultes et les autres enfants. (Je pense à ceux et à celles avec qui je travaille à la formation d'adultes qui sont en relation avec de jeunes enfants.)

L'élément intégrateur de l'art, et qui peut être le générateur de changement à l'école, c'est l'élément affectif relationnel qui se modifie entre les personnes adultes et entre les adultes et les enfants. Cette modification n'est possible que s'il y a expression des personnes impliquées de part et d'autre. Cette expression, je la qualifie d'artistique, parce que c'est la "forme" au sens gestaltiste du terme qui m'apparaît la plus satisfaisante et la plus efficace.

Ce que mon contact avec l'éducation m'a appris, c'est que les risques et les responsabilités d'une telle implication, d'un tel changement, reviennent à chaque personne, tant à l'enfant qu'à l'adulte.

Je me sens souvent, avec compétence, une personne en autorité (je pense alors aux problèmes administratifs, dont nous faisait part Pierre Labelle et aux problèmes divers qu'a soulevé Paul Beaupré), et je me dis la plupart du temps "avec ma tête" que je peux introduire l'art dans le program-

me et introduire "l'art à l'école". Mais il y a aussi une partie de moi qui est un reste de l'enfance, qui me dit que si je suis obligée de me "forcer" pour que l'art ait sa place à l'école dans le quotidien et que j'aie, artiste, une place à l'école, c'est qu'il y a des parties de moi qui ont été mises à la porte, ou simplement reléguées dans les placards, ou placées au-dessus, dans le grenier, ou au-dessous, dans la cave.

Ma perception est que pour le moment les "programmes", souvent, sont établis pour l'enfant, en voulant le changer, en lui apprenant ce qu'il doit voir, ce qu'il doit savoir, ce qu'il doit faire. Je me demande pourquoi capitaliser toutes ces croyances et tous ces savoirs. Avec mon expérience, je crois deviner que... c'est pour passer...

Passer le temps

Passer à un autre niveau

Pour passer au "secondaire"

Pour passer à "l'université"

Pour passer au marché du travail.

Je trouve cette situation déplorable. Je trouve que c'est un gaspillage du "présent"; je fais référence à l'importance de vivre ce qui est présent dans la thérapie gestaltiste.

Mon travail, mon désir, consiste à ce que l'école devienne un milieu où des artistes et des pédagogues vivent avec des enfants et produisent avec eux. Ces productions veulent dire autant des dessins que la construction d'une société. La question qui me vient est celle-ci: Est-ce plus avantageux de se mettre à dessiner avec un enfant en s'impliquant avec lui que de construire une société programmée où l'adulte a figure d'autorité et de compétence? Mon propos n'est pas de créer une polémique "faut-il être compétent ou pas" ou bien "faut-il avoir de l'autorité". De la compétence, nous en avons pour le meilleur et pour le pire!

J'ai voulu venir vous rencontrer aujourd'hui, rencontrer d'autres personnes en situation de recherche ayant souvent des années d'expériences pédagogiques. (Je pense à Alice Boucher

à qui je voudrais rendre un hommage bien personnel, qui a vingt ans d'expérience et plus, comme tant d'autres dans l'enseignement, et qui sont des personnes dont les noms figurent rarement sur des communiqués officiels prestigieux.)

Ce qui me reste de ma rencontre avec les Sénécal, Borduas, Jérôme et les autres, c'est l'implantation de ces personnes que j'admire, que j'aime, que nous interrogeons.

"Tout est toujours à re-commencer", disent et chantent Raoul Duguay et Michel Garneau. J'ai la force de recommencer, de découvrir la faille dans les systèmes puissants et fermés, et de trouver ce comment vivre ma "vie d'artiste" avec de telles valeurs pédagogiques.

(Note: Une telle intervention au début d'une table-ronde veut surtout susciter des questions. Publiée dans "Vision", elle permettra peut-être à certains d'exprimer leur pensée et de la partager avec les autres éducateurs artistiques.)

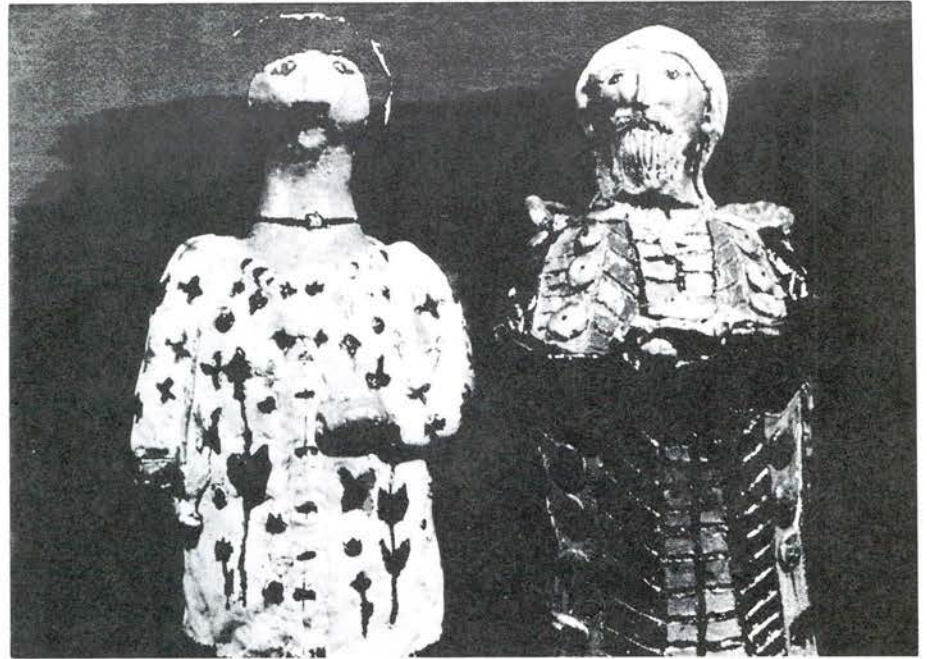
PRESENTATION DE BRUNO JOYAL

Le guide pédagogique à l'élémentaire

Le problème de l'enseignement des arts au Québec demeure presque entier. La population en général, et en particulier le monde de l'éducation, connaissent les arts plastiques, mais ils n'en voient pas l'utilité réelle. Nous subissons les remous d'une société axée sur des profits à court terme, et qui craint de perdre le peu qu'elle possède si ses membres deviennent créateurs, capables d'imaginer un nouveau cadre de vie, une nouvelle réalité qui leur convienne mieux.

Cet énoncé que je viens de faire peut sembler démesuré mais beaucoup de faits m'orientent maintenant à penser dans ce sens: 1) La rapidité avec laquelle on a éliminé les arts plastiques de la formation générale au secondaire, pour les reléguer au niveau optionnel, 2) le refus d'introduire en nombre suffisant des spécialistes à l'élémentaire pour l'implantation des arts plastiques, 3) le refus déguisé du gouvernement face au Rapport Rioux. Ces faits ne sont peut-être pas le résultat d'une action concertée, mais ils dénotent une crainte instinctive face à l'implantation en bloc des arts d'expression, et plus spécifiquement des arts plastiques dans le système d'éducation. Cette fin de non-recevoir affichée par les autorités doit nous amener à reconsidérer nos positions et à réorienter notre action.

En fait, le système tolère les arts pour ce qu'ils peuvent lui rapporter dans son fonctionnement, mais dès que le développement par les arts risque de rendre l'individu autonome, ca-



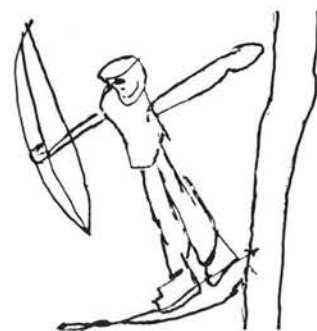
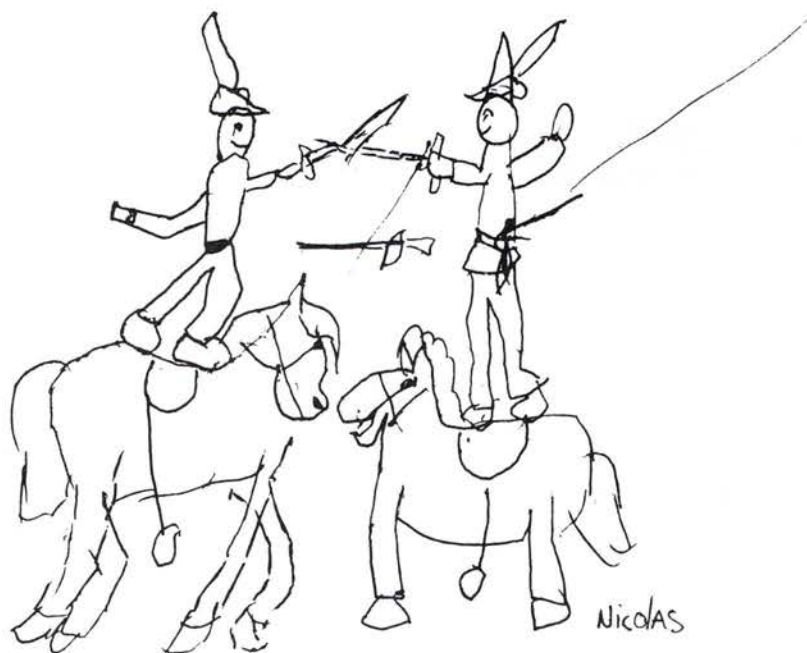
pable d'effectuer des choix, cela devient menaçant pour ce système qui en entrave alors l'influence. Les gens en place se sentent attaqués par les valeurs que nous défendons, ce qui d'après moi explique en partie la résistance de tout le milieu, à tous les échelons, vis-à-vis les arts plastiques. Les autorités ressentent cette menace mais elles doivent aussi répondre aux attentes d'une minorité d'enseignants et de parents. Pour ce faire, on joue la carte des groupes qui revendiquent les uns contre les autres en leur donnant satisfaction à tour de rôle. On assiste à la consommation des arts d'expression et de beaucoup d'autres disciplines. Les disciplines se remplacent chacune leur tour. Dernièrement, avec la loi 22, on a donné la priorité à l'enseignement de la langue seconde. Puis un mouvement de protestation a ramené au programme l'enseignement de l'histoire. Maintenant ce sont les Olympiques qui mettent l'éducation physique en vedette. Quant à nous, nous y sommes passés en grande vitesse dans les années 65-70 et depuis c'est la grande noirceur. Ce qui me fait dire que l'éducation en général est à la remorque de la mode et des événements qui ballottent la petite histoire de notre société.

En fin de compte, que nous reste-t-il? Il nous reste un atout: comme en principe nous existons dans les programmes comme discipline, nous devons prouver aux intéressés que les arts d'expression peuvent apporter beaucoup plus. Nos principaux alliés dans cette tâche sont les titulaires du pré-scolaire et de l'élémentaire. Ce sont eux qui oeuvrent auprès des enfants, et c'est vers eux que nous devons diriger notre action. Si nous réussissons à implanter les arts comme discipline de base à l'élémentaire, le restant du système devra se réadapter

à cette situation. Si tous les enfants ont droit à une éducation qui leur permette de se réaliser, tous les enfants ont droit à l'éducation artistique. Si la démocratisation de l'enseignement est un idéal auquel nous croyons, allons-y, tous les moyens sont bons.

Pour re-situer le problème dans son cadre, je décrirai ici mon expérience parce qu'elle est représentative de ce que peut vivre un professeur d'arts plastiques dans la société québécoise. L'intérêt tient au fait qu'elle s'est déroulée à l'intérieur d'un système scolaire: l'animation pédagogique en arts plastiques, à la Région II de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal. Le travail d'animation fait ressortir le problème de la communication et de la formation, et surtout, celui de la philosophie de l'éducation. Sur une période de cinq ans, j'ai organisé plusieurs expériences et j'en suis toujours revenu à la même constatation: si l'adulte comprend la valeur de l'expression artistique comme élément de développement de la personnalité de l'enfant, notre but est en voie de réalisation.

Dans un premier temps, j'ai amené les titulaires à modifier leur cours de dessin en cours d'arts plastiques. Au début de mon animation pédagogique, j'expliquais aux professeurs et directeurs le sens que j'entendais donner à mon action. Plusieurs finissaient par me dire: "il a manqué quelque chose à notre formation. Nous sommes des êtres incomplets!" Malgré cette première résistance, ils se sont rapidement intéressés à la discipline à cause de l'attitude positive des enfants vis-à-vis les arts, et du plaisir qu'eux-mêmes retireraient de cette activité. A ce moment, j'ai ressenti dans toute son acuité l'ampleur du problème de l'enseigne-



ment des arts au Québec. Comme professeur d'arts plastiques, je me sentais complètement démuné. Comment amener 300 titulaires à acquérir une formation de base en arts plastiques qui leur permettrait de dispenser un enseignement adéquat? La difficulté de communiquer avec tout le monde m'a rapidement amené à composer des textes, des programmes, des répartitions de cours afin de parer au plus urgent. C'était là uniquement de l'information méthodologique et didactique. Si j'avais la chance en plus de discuter avec le professeur, les résultats étaient intéressants; sinon, ils l'étaient beaucoup moins.

C'est à ce moment-là que j'ai commencé à examiner toute la littérature écrite sur le sujet, toute la documentation traitant de pédagogie artistique, pour finalement et rapidement me rendre compte que ces textes devenaient toujours du "comment faire", du "comment réaliser tel type d'exercice, tel type d'activité". Ces informations morcelées ignoraient de cette manière les buts premiers de l'expérience artistique. Quant aux guides pédagogiques produits par le Ministère de l'Éducation à cette époque, ils donnaient surtout une structure de base dont la description était insuffisante pour une personne sans formation artistique ou sans formation de pédagogie artistique.

Ce sont les titulaires qui ont eux-mêmes apporté la solution à mon problème. J'organisais alors pour eux des cours et des ateliers de travaux pratiques. Je me rendais compte qu'ils s'intéressaient à la discipline et commençaient à devenir autonomes dans la mesure où ils comprenaient l'expression de l'enfant, et j'en vins à la conclusion que c'était là une réponse au problème, celui de la résistance de l'adulte face à l'expression de l'enfant

qu'il ne comprend pas. Si l'on arrive à vaincre cette résistance en faisant comprendre à l'adulte non seulement le cheminement de l'enfant en arts mais encore l'importance de ce cheminement dans le développement global de l'enfant, tout devient alors possible. L'adulte qui comprend et accepte les aspirations de l'enfant, cherchera des moyens pour les favoriser. Sa connaissance de l'enfant l'aidera à choisir dans la faune des informations celles qui sont formatrices au détriment des procédés pseudo-artistiques qui ne servent que la consommation. Cette solution n'est cependant pas facile à appliquer puisque l'adulte est d'abord placé dans une situation d'ignorance qui lui donne un sentiment d'infériorité vis-à-vis l'enfant qu'il est censé guider sur un terrain où lui-même se sent mal assuré.

Le guide pédagogique est un outil important qui peut aider le titulaire à accepter le phénomène de l'art. Il doit lui faire revivre son propre cheminement qu'il doit aussi tenter de compléter même si ce n'est qu'intellectuellement, afin de lui faire vraiment comprendre ce que l'enfant est en train de vivre. Il est entendu qu'après cela, il faut assortir cette base de méthodologie et de didactique. Mais la partie qui demeure de loin la plus fondamentale du guide pédagogique et qui est le plus souvent ignorée, c'est la partie philosophique qui lui donne ses vertèbres et l'oriente dans le but de notre action éducative.

J'ai l'impression que si un outil de travail contient tous ces éléments, s'il devient une espèce de cercle complet où tout le processus artistique est vécu du commencement à la fin, il ne peut être que valable et pertinent.

Même si cet exposé ne fait qu'effleurer un problème énorme qui a des ramifications à tous les paliers de notre

société, je demeure convaincu de la valeur d'une information bien conçue. La réponse aux problèmes de l'enseignement des arts réside dans l'engagement des professeurs d'arts plastiques au niveau de leur tâche d'enseignement, mais elle dépend aussi du degré où ils accepteront de sortir de leur chasse-gardée pour s'insérer dans la collectivité. La société a peut-être peur de nous, mais nous en avons peut-être aussi très peur!

entretien avec **michèle BERNATCHEZ**

J.T. Ce qui est frappant chez vous Michèle Bernatchez, c'est que vous avez débuté par une formation de musicienne - au Mont Orford - entre autres; comment pourriez-vous expliquer que vous êtes passée de la musique aux arts plastiques ?

M.B. Je ne sais pas si l'on passe de l'un à l'autre ou si ça vient machinalement. Je crois que ça été plutôt parallèle parce que depuis très longtemps je dessinais, les métiers d'art m'ont toujours intéressée. J'avais cinq ou six ans, je bricolais, j'ai même pris les tresses de ma soeur pour faire une perruque à ma poupée. Je ne sais pas si on appelle ça du bricolage mais ma mère ne l'avait pas appelé comme ça.

J.T. Qu'est-il arrivé alors pour que vous vous inscriviez à l'École des Beaux-Arts de Montréal ?

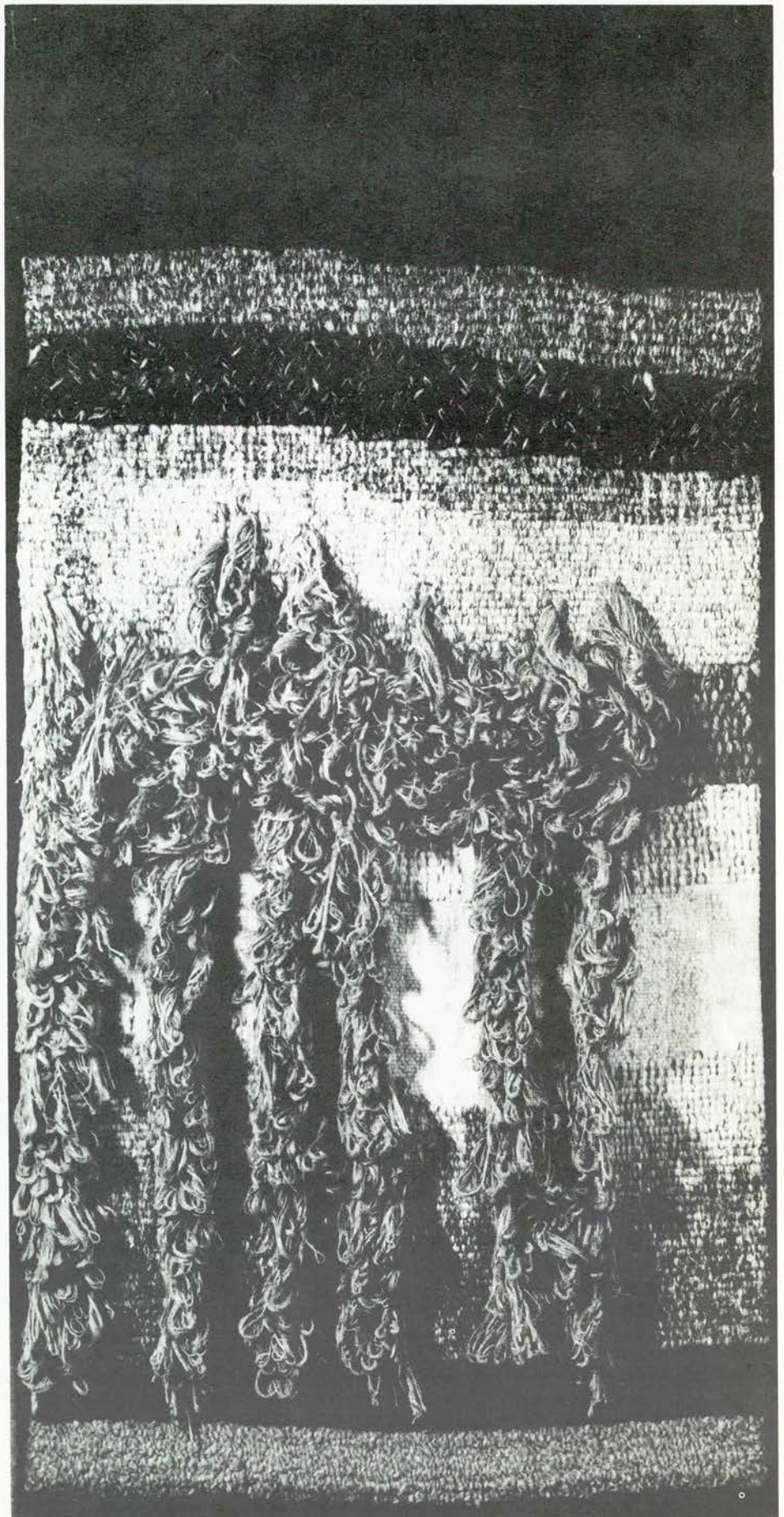
M.B. Au point de départ, c'est la décoration, l'environnement, l'architecture que je voulais toucher; l'École des Beaux-Arts m'a ouvert ses portes. J'ai cependant beaucoup travaillé et j'ai rencontré des gens merveilleux, des professeurs, mon Dieu des bons souvenirs: mademoiselle Sénécal, monsieur Chicoine, Jean Simard, Pierre Pichet. On m'a appris à être moi-même, à oser m'exprimer tel que je le voulais.

J.T. Avez-vous commencé à faire de la tapisserie tout de suite ?

M.B. Non, je continuai à peindre et à dessiner. En 1960, en arrivant à Québec, j'ai fait quelques expériences en technique libre et sur canevas puisque je n'avais aucune formation spécialisée. En 1967, je suis retournée aux Beaux-Arts, toujours à Québec, et j'ai commencé à faire de la tapisserie haute lisse. Mademoiselle Jeanne-d'Arc Corriveau m'a apprivoisée à ce médium et Omer Parent, comme professeur de couleur, m'a beaucoup aidée; il était vraiment un ami, quelqu'un à qui on pouvait parler.

J.T. Ce serait pour vous la définition du pédagogue ?

M.B. Oui, quelqu'un à qui on peut parler c'est déjà beaucoup, pouvoir s'exprimer librement, manifester ses craintes. Un pédagogue qui ne réussit pas à mériter la confiance des gens, à ce moment-là les étudiants devraient avoir la possibilité de choisir, de partir; mais en général comme il y a un professeur par classe on n'a pas le choix, on le subit. Ça ne lui enlève pas sa compétence mais le contact humain, c'est primordial en art.



HAUTE LISSE, 96" X 40", "A L'OREE"

Ce n'est peut être pas la définition la plus scientifique - Transmettre le goût de la recherche, et provoquer l'émulation sont des objectifs pédagogiques aussi.

J.T. Et pourquoi surtout en art ?

M.B. On essaie de s'exprimer et si on ne ressent pas cette confiance autour de soi, plutôt du mépris ou des conflits de personnalité; on devient angoissé, stressé. Quand on crée, on peut être très heureux, on n'est pas obligé de souffrir. D'autre part la technique correspond à ce que l'on veut faire ressortir, ce que l'on a à dire peut sortir aussi bien par un moyen que par un autre puisque ce n'est pas la technique qui fait l'expression. L'ambiance est de fait essentielle à l'épanouissement de nos possibilités.

J.T. Vous avez effectué un stage en Tchécoslovaquie en 1970, en quoi cela consistait-il ?

M.B. J'y ai rencontré bien des artistes, des grands de là-bas qui chacun de leurs côtés m'ont apporté beaucoup par les particularités de leur art, de leur expression, leur authenticité, leur originalité en plus de l'apport technique.

J.T. Pourriez-vous dire à ce moment là que de voir des réalisations d'autres artistes a une valeur didactique ?

M.B. Il y a des recherches visuelles qui sont importantes à faire découvrir à l'étudiant. La démarche des autres artistes nous apprend à regarder. Quand on voit des grandes surfaces, qui au point de vue technique sont des réussites mais qui ne reflètent pas notre tempérament, on l'a vu: tiens, moi je ferais ceci ou cela - c'est ce qu'on appelle la critique. Mais cela ne veut pas dire que l'on a nécessairement raison. Le temps le dira. Cela fait aussi parti de la formation. En vieillissant, on devient plus tolérant.

J.T. Mais quels étaient vos objectifs d'enseignement ?

M.B. Je n'avais pas la prétention d'en montrer aux élèves; je voulais plutôt les conseiller, les diriger, leur apporter le matériau choisi au bon moment, les aider dans l'interprétation de leur carton, leur apprendre à douter. Au point de vue technique leur transmettre les connaissances que je pouvais avoir. Après six ans je m'aperçois que le plus important c'est de respecter la personnalité de chacun, à chaque personne il faut appliquer une didactique, la sienne. Il existe évidemment des grands thèmes de base mais je

pense qu'avant tout en art, partir de l'étudiant est fondamental. L'étudiant doit savoir à quoi s'attendre de nous; le dialogue, l'échange, l'attention de ses buts personnels comme dynamiques. Il doit savoir aussi s'il va se diriger vers l'enseignement ou s'il va produire.

J.T. Le professeur serait par conséquent un guide qui doit faire fructifier chez l'autre ses contacts premiers avec l'art, sa visualité ?

M.B. Exactement, parce qu'on n'est pas là pour le stériliser. Pour être pédagogue en art ça doit vouloir dire qu'il faut aimer l'art, qu'il faut être un praticien en art. Je parle pour les cours d'atelier. Les cours d'histoire de l'art, c'est autre chose. Ils sont aussi nécessaires et l'approche est différente.

J.T. Pourrait-on comprendre en ce sens-là vos stages chez Pierre Daquin à Paris ?

M.B. Oui, ce sont des ateliers. C'est merveilleux. L'analyse du carton, la présentation de mes oeuvres, on en parlait ensemble tant au niveau de la composition que de l'interprétation. Parce que, en ce qui regarde la tapisserie, il faut composer en vue d'un matériau, le choix de celui-ci d'après ce qu'on veut réaliser. Ce stage n'était pas directement lié à mon enseignement futur, mais à mes recherches artistiques.

J.T. Alors selon vous il y aurait des données de base de l'enseignement propres à l'art ?

M.B. La technique peut nous être transmise par un professeur, mais l'étudiant s'en dégage en multipliant les expériences didactiques dans le but de recherches personnelles pour une production artistique authentique. Cependant si l'étudiant arrive avec un travail peu intéressant, il faut lui dire pourquoi ça ne l'est pas, à quoi on s'attend de lui, s'il est capable de faire mieux, d'aller plus loin. Evidemment l'on est pas devant cent créateurs; dans cinq ans ils seront peut-être ceux qui feront des grandes choses. En tant que professeur je dois lui montrer des techniques de base mais surtout lui apprendre à voir, à sentir les choses parce que le rapport des couleurs c'est une sensibilité. Un créateur, tout ce qu'il peut toucher, il le sent par tous les pores de sa peau, ça se voit, ça se sent.

J.T. Peut-on développer une pédagogie des arts plastiques ?

M.B. Il y a beaucoup à faire; il faut la remettre en question. Ce qui est grave c'est l'enseignement des arts plastiques au primaire. Il y a

tellement peu d'écoles pour sensibiliser l'enfant, lui apprendre à dessiner, à voir les choses; c'est ce qui est le plus important et malheureusement c'est ce qu'on néglige.

J.T. Et l'Université ?

M.B. L'enseignement des arts en milieu universitaire ? Y forme-t-on des esthéticiens, des historiens ou des artistes ?

J.T. Votre façon de voir la pédagogie des arts plastiques repose d'abord sur une praxis. De ce fait pourriez-vous dire que vous devez actualiser des schèmes perceptifs récents tant au point de vue des matériaux nouveaux que des dimensions de base qui sont en mutation ?

M.B. Même si j'enseigne la tapisserie, c'est une perception visuelle qui est différente de la peinture ou de la sculpture mais qui n'en demeure pas moins par essence une perception visuelle. Le matériau change mais la visualité est aussi importante. Ce qui veut dire que ce soit une tapisserie ou une peinture ou une sculpture, l'importance est la même. La prise de possession spatiale correspond à la personne, à elle-même seulement. Lorsqu'un étudiant n'entrevoit pas l'art de la même manière que moi, tant mieux, bravo; car il réalise autre chose, il s'exprime authentiquement.

J.T. Vos productions actuelles, celles qu'on peut voir au musée du Québec et au musée d'art moderne de Liège, ont-elles amenées d'autres façons de percevoir la tapisserie ?

M.B. C'est la fin d'une période et j'entrevois des choses nouvelles en ce qui regarde la laine, les fils métalliques, les dimensions et les recherches visuelles que j'ai pu exploiter depuis quatre ou cinq ans. Libération de la lisse parce que le métier traditionnel nous limite. D'être derrière un métier et d'enrouler, de ne pas voir, nous stérilise. Je compte en sortir en tendant des cordes dans l'espace sur des faux cadres ou tout simplement des techniques entièrement libres, du même type que mon projet pour le Grand Théâtre. Plus structuré, plus permanent, plus résistant, la force technique est primordiale mais le plus libre possible dans l'expression.

J.T. Vos derniers travaux face à l'environnement que vous avez réalisés à l'auditorium de Fermont et au plan d'eau de Ste-Foy, peuvent-ils générer une remise en question de l'art ?

M.B. Oui, dans ces travaux de grande dimension. On ne peut pas se permettre d'improviser des pièces de 20' x 40' pour s'amuser. De travailler par contrat, d'intégrer à un environnement donné, le défi à relever, d'oeuvrer en équipe c'est extraordinaire. Cela transforme ma façon de voir l'art, ma pensée, mon expression artistique. Il faut qu'il y ait suite avec l'architecte, dire et transmettre l'accord naturel. Le graphisme et la réalisation sont à étudier en conséquence avec l'oeuvre malgré que l'artiste reste lui-même. Exploiter un monde, c'est réaliser un espace, intégrer ce qu'on est pour aller plus loin.

J.T. Et toutes ces possibilités se regroupent dans votre pédagogie ?

M.B. Exactement. Les expériences professionnelles que l'on a, nous influencent vers des directions nouvelles et j'essaie de les communiquer aux étudiants parce qu'eux aussi auront peut-être un jour à intégrer des choses dans l'environnement. C'est fort probable d'ailleurs, parce que l'art d'aujourd'hui, c'est l'environnement total. Dans l'expression artistique et l'enseignement il ne faut pas trop de dirigisme, il ne faut pas suggérer à l'étudiant quoi faire entièrement; le côté expérimental doit être jugé sans autorité, plutôt en s'engageant. L'étudiant est à la base de sa formation. Il ne faut pas partir de ce que l'on est nous, il faut partir de l'étudiant. Celui-ci demande à être aidé, secondé, à être compris.

J.T. Et selon vous l'enseignement des arts plastiques au niveau universitaire irait vers quels objectifs, vers quelle vision des choses ?

M.B. Pour le moment je ne peux pas répondre. Dans dix ans on verra.

J.T. Et vous, vous allez où ?

M.B. Présentement, je travaille.

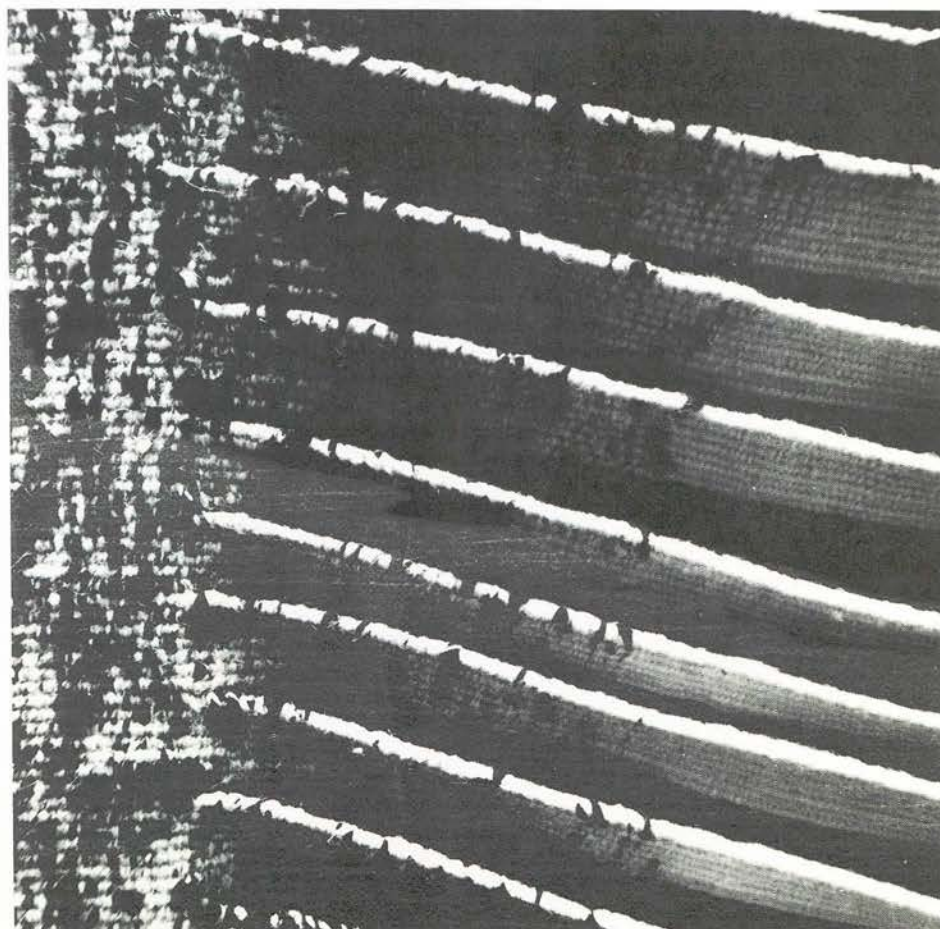
Par Jean Tourangeau

- Membre de la Société des Poètes Canadiens Français.

- Membre de la Société des Auteurs Canadiens.



MICHELE BERNATCHEZ
TAPISSERIE "TRITON" HAUTE LISSE 5' X 7'



"A CONTREJOURS"

exposition

information



Alice Lévesque est un membre de l'APAPQ pas comme les autres. Lily Tasso, dans la Presse du 1^{er} octobre 75, lui consacrait un long article qui résumait "les hauts et les bas" très colorés de la carrière d'Alice. Voici pour sa formation en art plastiques: "J'ai l'intention de devenir un grand peintre", affirme du haut de ses cinq pieds, "avec talons", Alice Lévesque âgée de 70 ans, la plus vieille diplômée de l'Université du Québec à Montréal.

Elle vient, en effet de décrocher un baccalauréat spécialisé d'enseignement des arts plastiques, après avoir exposé en juin dernier, une cinquantaine de tableaux à l'École des Beaux-Arts et j'ai eu le plaisir de voir l'un d'eux, représentant un couple de dan-

seurs, reproduit dans Vie des Arts, livraison du printemps 1975.

Mais cela ne lui suffit pas tout à fait: "Je ne serai pas contente tant que je n'exposerai pas au Musée des Beaux-Arts de Montréal ou à Terre des Hommes", dit-elle.

Vers l'âge de la retraite, elle s'inscrit à temps partiel à l'École des Beaux-Arts qui passe bientôt sous la juridiction de l'Université du Québec à Montréal. Pour Alice Lévesque, cela signifie qu'elle devra obtenir 30 crédits dans un CEGEP avant de "mériter d'entrer à l'Université".

Ce qui ne la rebute nullement, d'autant qu'elle habite les parages du CEGEP du Vieux-Montréal où elle se lie d'amitié avec les jeunes. "A ma fête, ils ont déposé des vœux dans ma boîte aux lettres, souligne-t-elle.

Alice Lévesque raconte que ses professeurs d'université aussi l'encourageaient: "Ne re-

CLAUDE BLIN terminait en mai son exposition à la galerie de la Société des Artistes professionnels du Québec, la Galerie Signal. Nous avons voulu en savoir plus long sur ses œuvres et son cheminement à travers la recherche.

Monsieur Blin s'est surtout fait connaître par ses polyesters. Il a même été l'un des premiers à utiliser les plastiques dans un travail à deux dimensions. Or, à sa récente exposition à la Galerie Signal, il nous présentait des acryliques et quelques pastels. Nous nous sommes intéressés à connaître ce qui s'est passé.

"J'ai abandonné les polyesters pour plusieurs raisons. D'abord, j'y laissais ma santé, ce qui n'est pas peu de chose et puis les acryliques me donnent plus de liberté quant à la vigueur de la coloration. Les teintes acryliques sont vives, brillantes et... vivantes. De plus, les polyesters ne permettent pas de formes nettes tandis que l'acrylique permet beaucoup plus de fermeté quant aux contours et aux formes."

Claude Blin a aussi déménagé ses pénales dans les Laurentides et il dit que ce changement a été un facteur de renouveau dans ses œuvres.

Mon atelier ayant été transporté dans les Laurentides, le passage à un rythme plus compatible apparemment avec mes aspirations à une certaine paix désorganisa progressivement mon échelle des valeurs en situant la peinture au même niveau que les nombreux actes de la journée qui nous font exister plus.

Ce changement n'a pas été sans déteindre progressivement sur le cheminement dont mon exposition à la Galerie Signal reflétait le résultat."

Comme le disait Bernard Lévy dans "Vie des Arts": "Claude Blin cherche à exprimer la fête comme une sorte de privilège exceptionnel d'exister..."

Et on a fait la fête avec des couleurs et un agencement signé CLAUDE BLIN.

Texte de Hélène Courteau

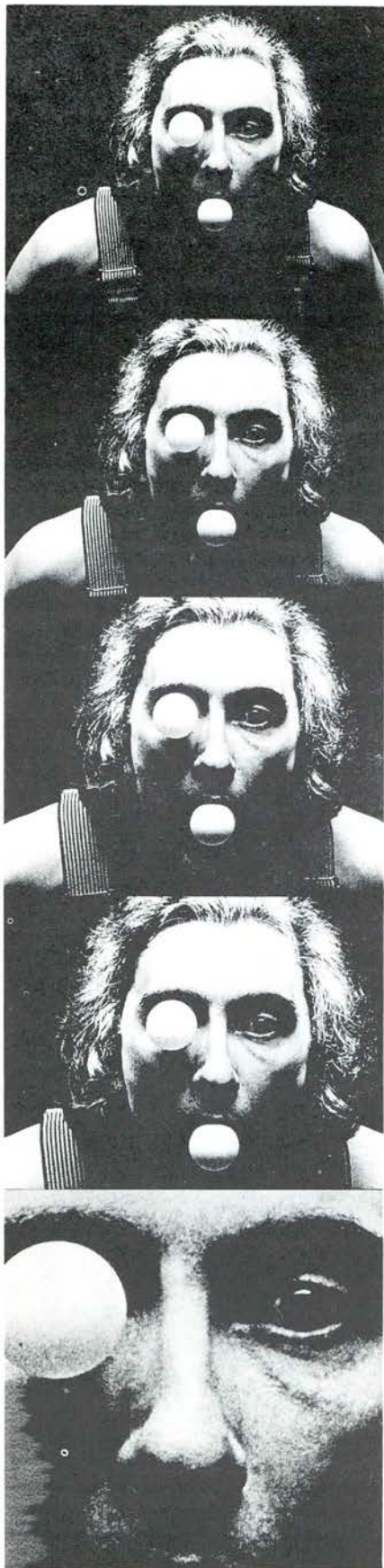
garde pas derrière toi, fais ton chemin, tu es bonne", disaient-ils à cette étudiante décidée à faire de son troisième âge, un âge d'or.

Mais ce qui est intéressant à savoir en plus est que cette formation commencée à l'âge où la plupart cessent d'entreprendre, fut précédée d'une carrière d'infirmière, elle-même précédée d'une carrière d'institutrice, les deux entrecoupées de métiers aléatoires et assortis d'une saisissante panoplie de cours d'expression orale, de musique, de chant, de théâtre et d'arts appliqués où la poussait son tempérament d'artiste à sa propre recherche.

C'est un grand plaisir de voir autant de vitalité mise à la réalisation de ses désirs et puisse-t-il y avoir beaucoup d'Alice Lévesque dans notre société qui s'en porterait mieux.

Texte de Michèle Drouin

exposition



GILLES DEMPSEY est un photographe d'origine montréalaise qui exposait ses oeuvres à la Galerie Signal du 3 au 22 juin prochain et il a bien voulu répondre à quelques questions.

Comment êtes-vous devenu photographe?

"En fait, il n'y a pas vraiment de comment, c'est arrivé comme ça. J'ai étudié trois ans la bio-technologie et j'ai travaillé pendant six ans dans des laboratoires biochimiques et histologiques de Montréal et Toronto. Ensuite, je ne sais pas vraiment ce qui s'est passé. Je crois que je cherchais un travail qui me laisserait plus de liberté, plus de disponibilité. Alors, j'ai étudié au Ryerson Polytechnical Institute de Toronto, la photographie. Puis, j'ai voyagé durant 8 mois à travers les Etats-Unis et l'Amérique du Sud.

De retour à Montréal, j'ai commencé à peindre des acryliques en y intégrant des éléments photographiques. J'ai vite abandonné cette voie car je n'obtenais plus la satisfaction de l'instant photographique. Je sentais que je perdais le contact avec le monde extérieur.

Or, ce contact est très important pour moi car, voyez-vous, lorsque j'étais au Ryerson, j'ai découvert énormément de choses au niveau de la photo et entre autre, je me sentais pour la première fois libre d'explorer la photographie expérimentale. C'est pendant cette époque que j'ai découvert le développement abstrait."

Qu'entendez-vous par développement abstrait?

Ce type de développement est pour moi l'association de plusieurs formes ou couleurs dans une structure de réalité subjective. Il peut représenter, pour certains, l'harmonie inconsciente du monde intérieur. Il y a à ce sujet des pièces qui étaient exposées à la Galerie Signal et qui illustrent bien ce phénomène."

Vous semblez être totalement détaché de la peinture par rapport à votre photo?

Je réalise que de plus en plus je m'éloigne de ce monde introspectif et mystique. Je photographie plus avec mon oeil qu'avec mon esprit. Il m'arrive parfois de préparer une séance photographique de manière intuitive. Quand une idée surgit dans ma tête, je la réalise et je ne me pose pas la question: "Qu'est-ce que cela veut dire?". Ce qui compte réellement, c'est l'instant photographique. Plus on photographie, plus on établit une relation de soi avec l'extérieur. En précisant visuellement

un instant, on projette une information et une harmonie qui ont un rapport direct avec son monde intérieur. La peinture devient un obstacle à ce rapport intérieur car elle ne permet pas de prendre sur le vif une impression. Si on demande à un groupe de photographes de faire le portrait d'une femme enceinte, vous obtiendrez des interprétations différentes mais chacune d'elles sera complète en soi; il devient donc difficile d'intégrer cette photo à un autre médium que ce soit la peinture ou un autre.

Est-ce que la photographie a une place importante dans l'art visuel au Québec?

A l'ouverture du Musée des Beaux-Arts de Montréal, j'ai remarqué qu'il n'y avait qu'une seule photo exposée. C'était une photo d'Ansel Adams (USA) datant de 1920. Personnellement, je trouve que la situation est déplorable.

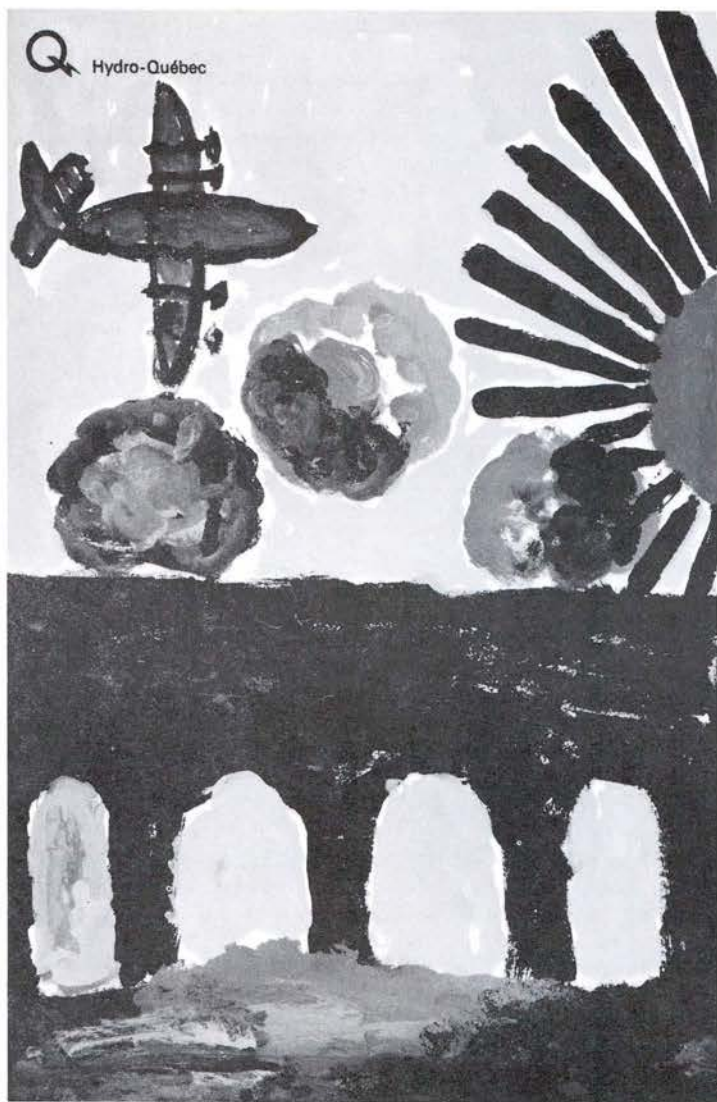
A Montréal il y a peu d'espace où on peut exposer des photos. Il y a Optica et Yajima qui présentent régulièrement des expositions de photographies. En ce moment, nous préparons une exposition qui réunira soixante-huit photographes du Québec. Ce projet a été présenté par André Roussil, François Brunelle et moi-même par l'entremise de la S.A.P.Q. aux responsables des Arts visuels du programme Arts et Culture de COJO. L'exposition s'intitule CONTACT. J'espère que ce sera l'étincelle qui va commencer le feu.

Vous avez mentionné le nom de la S.A.P.Q., vous êtes membre de cette société, qu'est-ce que cela vous apporte?

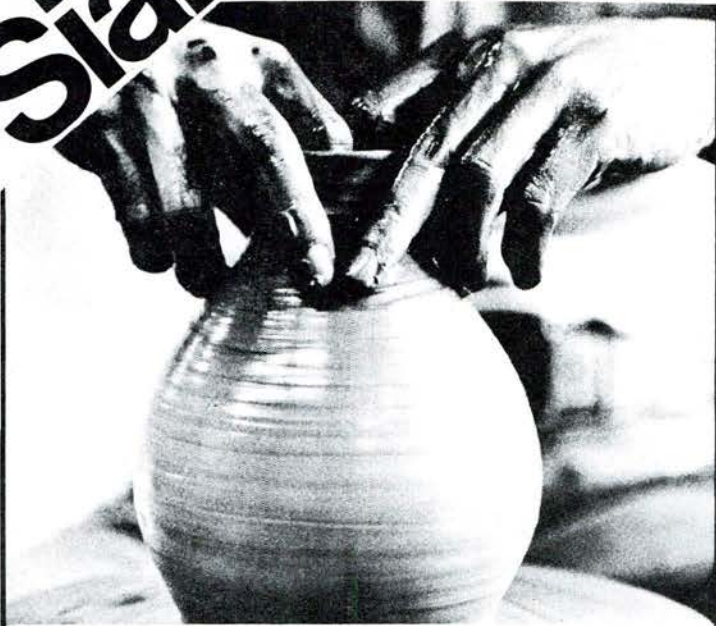
La Société est un organisme qui a pour fonction première de diffuser largement les oeuvres de ses membres autant internationalement que nationalement. Par exemple, en ce moment la société prépare une exposition à New-York et je me suis laissé dire qu'il y aurait une exposition à Zagreb en Yougoslavie et probablement une manifestation qui se tiendrait dans les provinces maritimes. Toutes ces expositions sont ouvertes à toutes les disciplines, donc à la photo, vous n'avez qu'à être membre en règle pour y participer.

En plus il y a la Galerie Signal qui est une manifestation de la S.A.P.Q. où je viens d'exposer, c'est pour toutes ces raisons que pour moi la S.A.P.Q. c'est très vivifiant.

Texte de Hélène Courteau



Sial 1166



UNE ENTREPRISE MANUFACTURIERE
QUEBECOISE A L'HEURE DES BESOINS
DES UTILISATEURS DE PRODUITS CE-
RAMIQUES.

Les professeurs et les étudiants de tous les
niveaux trouveront une gamme de produits
pour: le modelage
la sculpture
la poterie

GAMME DE PRODUITS

Matériel didactique: livres
films

Produits: 19 argiles
81 glaçures et engobes

Cuisson: 14 fours
Instruments

Ameublement: Meuble à pétrir, Tour,
Selle à modelage

Outillage: Petits outils: sculpture
décoration

Matières premières: 50 produits différents
et ceci afin de vous offrir: service, qualité,
prix et informations techniques.

Nous emménageons dans une nouvelle usine
de 40,000 pieds carrés, avec équipement mo-
derne, située à Laval, au 2,860 Boulevard
le Corbusier, sortie 7 de l'Autoroute des
Laurentides.

Si vous désirez visiter notre entreprise afin de
prendre connaissance de nos produits ou as-
sister à des séances d'informations, veuillez
prendre rendez-vous avec le responsable M.
Gérald Verrier, qui se fera un plaisir de vous
accueillir par groupe de 15 à 20 personnes.
Pour de plus amples informations, veuillez
consulter notre catalogue ou communiquer
avec nous à 687-3810.

L'EQUIPE SIAL EST AU RYTHME DU
QUEBEC.

NOUVEAU MÉTIER À TISSER

LE *Colonial*

Leclerc

Métier Versatile 4 à 8 lames 45" de tissage



Un métier qui rappelle ceux de nos grand-mères
tout en ayant les dimensions permettant son utiliza-
tion dans un foyer d'aujourd'hui.

Il est construit en bois franc canadien (merisier ou
érable) fini naturel, laissant paraître l'éclat du grain
du bois et sa coloration.

Il peut être un métier 4 lames, contre-balancé ou
converti en métier à pas à la lève en quelques mi-
nutes ne requérant aucun outil, même si le tissage
est déjà commencé.

Avec un kit additionnel vous faites un métier 8 lames
sans problème, ni outil.

Son battant peut être suspendu pour les travaux lé-
gers ou fixé au bas pour les tapis. Cette transforma-
tion peut se faire même si le ros ou peigne a été
enfilé.

À ce métier vous pouvez attacher des accessoires
très simples tel que cadre ourdissoir donnant jusqu'à
19 verges de long (17,6 m) ou support de bobines
avec guides pour l'ensouple ourdissoir.

DEMANDEZ NOTRE DÉPLIANT!

En démonstration au

CENTRE DE TISSAGE

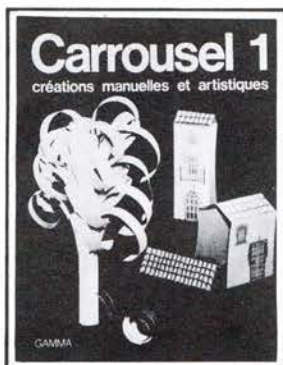
Leclerc

WEAVING CENTER

(514) 384-9500

9210 LAJEUNESSE

MONTREAL, H2M-1S2



COLLECTION "CARROUSEL"

CREATIONS MANUELLES ARTISTIQUES

Travaux manuels choisis et étudiés selon les âges et les niveaux scolaires à l'élémentaire.

A partir d'une version de base, une série de variantes successives stimulent l'imagination et la créativité des jeunes.

Les techniques de réalisation sont expliquées dans un langage simple et précis avec dessins, croquis et photos en couleurs.

6 ALBUMS

- CARROUSEL 1
- CARROUSEL 2
- CARROUSEL 3
- CARROUSEL 4
- CARROUSEL 5 (nouveau)
- CARROUSEL 6 (nouveau)

Chaque album: 64 pages — Plus de 50 réalisations

Couverture cartonnée et plastifiée.

Format 8 3/4" X 10 3/4" — PRIX: \$7.95 ch.

"CARROUSEL-INITIATION"

INITIATION A LA CREATION MANUELLE TRAVAUX MANUELS POUR LES 4-5 ANS

"Carrousel-Initiation" offre des techniques et une méthodologie adaptés à l'état évolutif qui caractérise la personnalité de l'enfant.

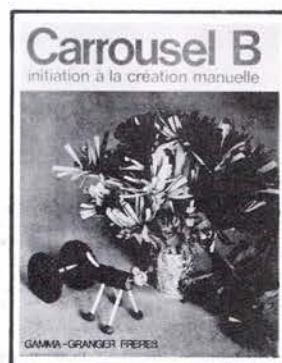
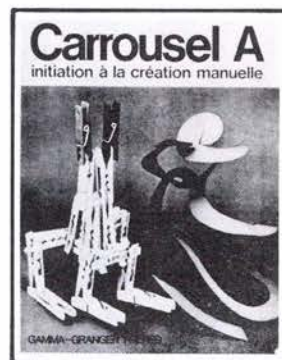
Les dessins et les photographies possèdent une qualité explicative telle que l'enfant est capable de suivre le déroulement de chaque travail sans avoir besoin d'un texte.

Les moniteurs et éducateurs trouveront quelques explications pour faciliter leur travail d'orientation.

2 ALBUMS

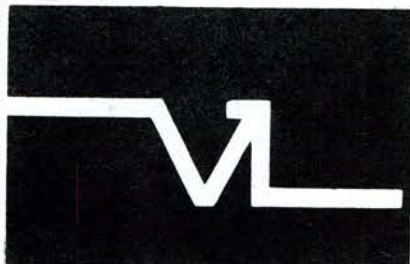
- CARROUSEL A
- CARROUSEL B

Chaque album: 44 pages — 10 travaux de base — Dessins, photographies en couleurs — Couverture cartonnée et plastifiée — Format 8 1/4" X 10 3/4" — PRIX: \$7.95 ch.



Les
Fours
Vanasse

LES SEULS ENTIEREMENT



FABRIQUES AU QUEBEC

Les fabricants des fours électriques VL
vous offrent un grand choix.

Ces fours sont dessinés et
construits à Joliette par
Bertrand Vanasse, céramiste,
et Guy Liard.

366 DE LANAUDIERE, JOLIETTE
Usine: 149, Taché, Joliette

Tél.: 514-756-6201
Tél.: 514-753-5816

Rowney
Rowney
Rowney
Rowney

Manufacturers of Artists' Materials
and Pencils Since 1789

Gordon S. Davidson
Quebec Representative

Rowney (Canada) Ltd.
2180 Highway #7
Concord, Ontario, Canada
Telephone (416) 669-2800

Jacques Darche inc

K A T E V A L E Q U E

tél.: 843-5422

CELLOPHANE CLAIR ÉLECTROSTATIQUE

CELLOPHANE PLASTIFIÉ

BOUCHONS DE LIÈGE EN VRAC

LIÈGE EN FEUILLE

COUPE-BOUTEILLES

Demandez notre catalogue

DEPUIS
1892

IMPORTATEURS DE TOILES D'ARTISTES — DUCKS — JUTES — CANEVAS
459, ST-SULPICE MONTREAL H2Y 2V8 TEL.: 844-4427

LE CENTRE DE DOCUMENTATION YVAN BOULERICE, groupe à but non-lucratif, travaille depuis plusieurs années à sensibiliser, renseigner et documenter tous les milieux sur la qualité et la vivacité des arts visuels québécois.



MONOGRAPHIES MAJEURES

Alfred Pellan, 560 diapositives comprenant:
Peintures - décors et costumes de théâtre -
masques - murales, affiches et objets divers -
projections sur danseurs.
Aussi, version condensée de l'oeuvre complète
en 80 diapositives.

Aussi, en versions complètes de 80 diapositives:

Richard Lacroix
Guido Molinari
Fernand Leduc
Jacques Hurtubise
Claude Tousignant
Arthur Villeneuve
Musée de Joliette, peinture canadienne, regroupant 53 artistes.

Ces publications sont toutes accompagnées d'un
texte analytique comprenant une description
des oeuvres, une biographie de l'artiste et une
critique de l'oeuvre.

PUBLICATIONS ART-HISTOIRE

Montréal Médiéval
Parallèle entre des constructions de Montréal,
empruntant plusieurs éléments architecturaux
aux styles gothique et roman, et des miniatures
du Moyen-Âge. (80 diap.)

Montréal, Lumières et Formes
Visions de Montréal, ses principaux sites, ses
édifices et son architecture. (80 diap.)

Collection du Musée de Vaudeuil
500 diapositives de meubles, ustensiles, objets
de vie quotidienne, outils, instruments de la
ferme, de menuiserie, de tissage, d'éclairage,
statuaires et objets de vie religieuse, etc.

Scènes d'autrefois
100 diapositives de peintures et de gravures
montrant principalement des images des villes
de Montréal et Québec au siècle dernier; s'y
ajoutent quelques scènes plus actuelles.

Peintures figuratives traditionnelles et
contemporaines du Canada français
Les paysages ruraux et urbains de la province
de Québec tels que vus par plusieurs peintres
importants. (50 diap.)

SOCIÉTÉ DES ARTISTES PROFESSIONNELS DU QUÉBEC

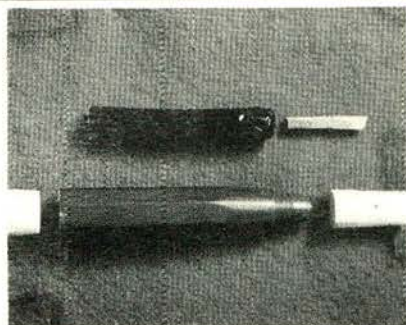
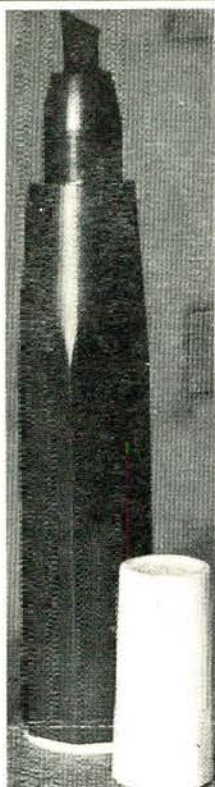
Série de monographies de 20 diapositives
chacune sur 40 artistes de la SAPQ:

Arsenault, Réal	aluchromies
Barakov, Liliana	super-graphisme
Barry, Frank	acryliques sur bois
Beauvais, Francine	oeuvres diverses
Bergeron, Yves	bois-relief
Blin, Claude	polyesters
Boisvert, Gilles	peintures et sérigraphies
Bonet, Jordi	aluminium coulé
Bossé, Gilles	plâtres celluloseux
Bruneau, Kittie	huiles sur toile
Charbonneau, M.	gravures
Chiasson, Irène	costumes-tapisseries
Dallaire, François	graphisme
Demers, Maurice	théâtre expérimental
Dubois, Marius	oeuvres surréalistes
Ferron, Marcelle	verrières
Fournelle, André	sculptures métalliques
Franklin, Hannah	vinyles et gonflables
Gauthier-M., L.	dessins
Gingras, Micheline	peintures
Girard, Claude	peintures
Guillemette, Jean	peintures
Juneau, Denis	panneaux modulaires
Langlois, Marie	peintures en ronde bosse
Lau, Tin Yum	sérigraphies
Marie-Anastasie	huiles et eaux-fortes
Mensés, Jan	dessins
Montpetit, Guy	peintures
Neuhof, Jean	peintures
Palumbo, Jacques	graphisme cybernétique
Peters, Kenneth	vinyles
Piché, Reynald	aluchromies
Raphael, Shirley	bannières et sérigraphies
Raymond, Maurice	panneaux hard-edge
Sandessin	collages et vinyles
Savoie, Robert	sérigraphies optiques
Scott, Marian	peintures oeuvres récentes
Vazan, William	art conceptuel
Venor, Robert	bannières
Wainwright, Barry	sérigraphies

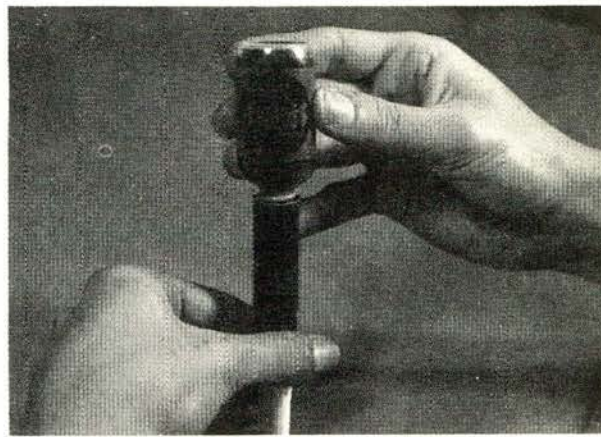
Catalogue disponible sur demande.

Le Centre de Documentation Yvan Boulerice
4660 de Grand Pré
Montréal, Québec H2T 2H7

(514) 844-8997



skrib
c'est propre comme un crayon
c'est joli comme des encres
ça se recharge
et ça donne plein d'idées



PINCEAUX FEUTRES
12 COULEURS LUMINEUSES
SANS DANGER
RECHARGEABLES
NOUVELLES MECHES EN DACRON
INUSABLES, INDEFORMABLES
COULEURS DILUABLES A L'EAU



brault & bouthillier

700, rue Beaumont
Montréal
Tél.: (514) 273-9186

Productions audio-visuelles du SGME

Le ministère de l'Éducation a produit de nombreux documents audio-visuels pouvant vous aider dans l'enseignement de votre discipline.

Pour plus d'information, procurez-vous gratuitement les dépliants:

- arts
- langage arts

en écrivant au:



Service général des moyens d'enseignement
Secteur Distribution
600, rue Fullum, Montréal H2K 4L6

LES MATERIAUX D'ARTISTES PAR EXCELLENCE

Couleurs à l'huile et acrylique
Couleurs "tous supports"
Gouache liquide
Gouache en pâte
Gouache en poudre
Email à froid
Sérigraphie
Batik
Brosses et pinceaux, etc.



Craie de cire Elève de 9ième année - Montréal C.E.C.M.

INFORMATION

NOUS

Avons le plaisir d'annoncer de nouveau notre service d'atelier d'arts plastiques, pour techniques d'impressions, peinture, batik, etc...
Pour vos journées pédagogiques dans le cadre des interétapes de l'année scolaire.
Pour réserver un atelier (avec un préavis de 6 semaines), veuillez communiquer avec la maison Talens en donnant les détails suivants: nombre de professeurs participants (minimum requis 15) niveau d'enseignement, genre d'atelier désiré.

TALENS C.A.C. LTEE, 2 WATERMAN, ST-LAMBERT, QUÉBEC, J4P 1R8, TEL.: 672-9931