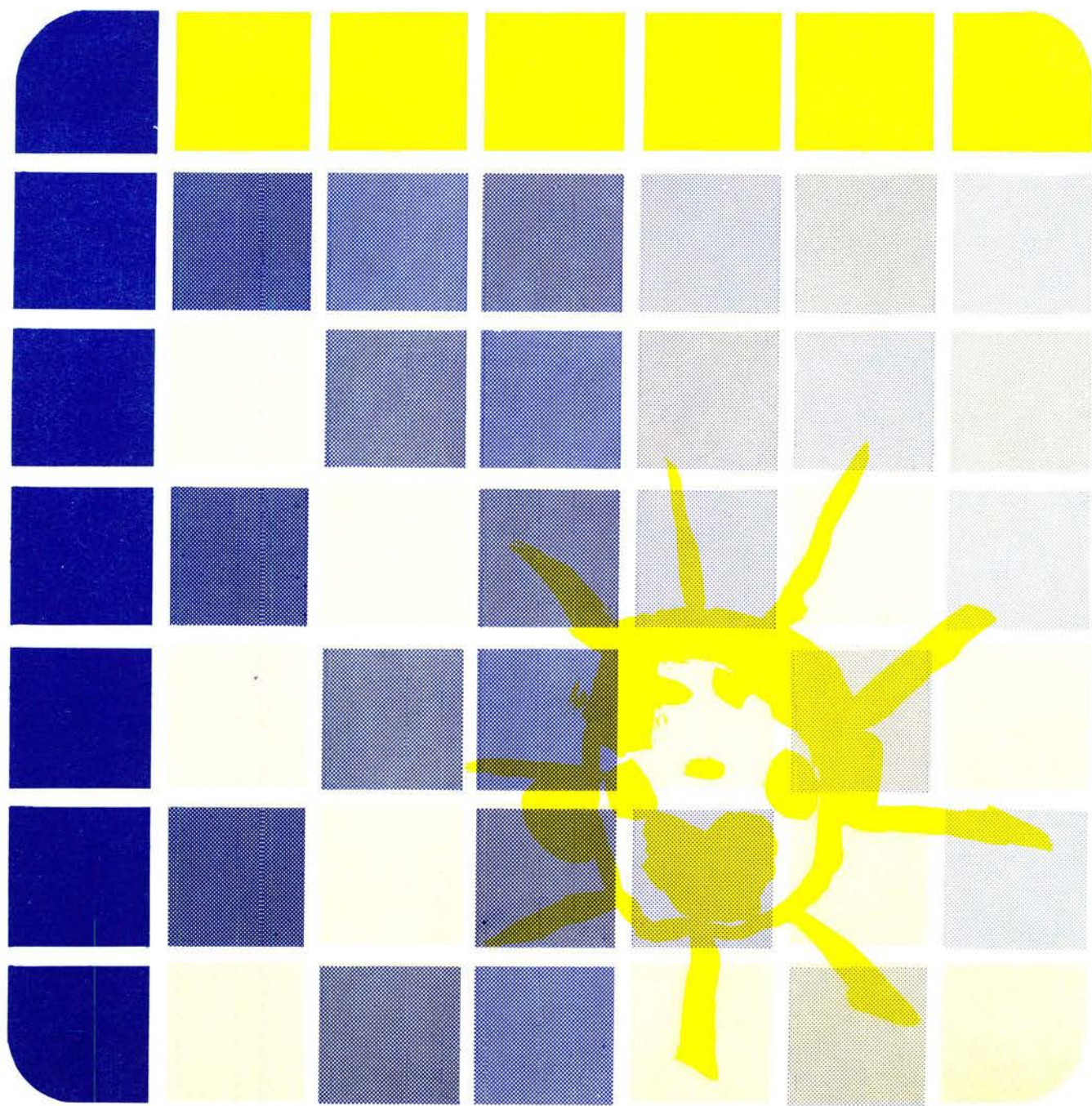


vision

association des professeurs d'arts plastiques du québec

15



été

1974

vision

PARAIT QUATRE FOIS
PAR AN

NUMERO 15 ETE 1974

Publication de l'Association des
Professeurs d'Arts plastiques du Québec

Les membres de l'Association reçoivent
gratuitement "VISION"

Abonnement annuel: \$5.00
Les Collaborateurs ont l'entière respon-
sabilité de leur texte

DIRECTION

Directeur général:

MICHELE DROUIN-MARTINEAU

Directeur artistique: Georges Baier

ASSISTANTE CLAUDE BAIER

Publiciste: Denise Gareau

IMPRIMERIE LEO LANCTOT ENR:
JOLIETTE

Secrétariat de l'A.P.A.P.Q.
Casier Postal 424,
Station Youville,
Montréal 351, P.Q.
H2P 2V6

DEPOT LEGAL:
Bibliothèque Nationale du Québec
D- 735 - 196

SOMMAIRE

LE MATIN D'UN JOUR...
Andrée Beaulieu-Green

COULEURS ET SONS (II)
Lucette P. Turmel

L'ART: MONOLOGUE OU DIALOGUE
Pierre-A. Grégoire

L'HISTOIRE DE L'ART LE SOMP-
TUAIRE
L'UTOPIE
LES PIEGES
Suzanne Lemerise

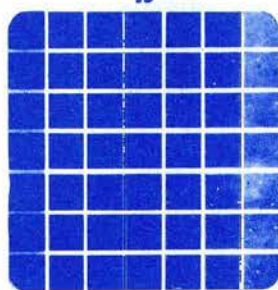
L'ART ET LES INSTITUTIONS
CULTURELLES AU QUEBEC
Francine Couture et Suzanne
Lemerise

LA TAPISSERIE SCULPTURALE ET
DENISE BEAUDIN
Hélène Ouvrard

ARTS PLASTIQUES OU ACTIVITES
PLASTIQUES?
ANDRE LACROIX
INFORMATIONS ET CHRONIQUES

vision

15



été

1974

LA PAGE COUVERTURE

EST DE

GEORGES BAIER

PAR UNE ANNONCE DANS
"VISION" vous rejoignez les
bibliothèques, les maisons d'en-
seignement, les responsables de l'en-
seignement des arts plastiques et les
amis de l'art.

Tarifs publicitaires:

1/16 de page	10.00
1/8	20.00
1/4	40.00
1/3	60.00
1/2	80.00
1	100.00
1ère page intérieure	150.00

Page couverture au verso 225.00

A.P.A.P.Q.

CONSEIL ADMINISTRATIF 73-74

Président:

Ulric Laurin
706 Précieux-Sang
Joliette, Qué.
J6E 2M9
Tél.: (514) 756-6991 rés.
(514) 759-0110 école

1er Vice-Président:

Richard Pilon
Lac Guindon
Cité de Terrebonne
Tél.: (514) 224-4223 rés.
(514) 436-4330 école

2e Vice-Président:

Georges Baier
235 ouest, Boul. St-Elzéar
Chomedey, Ville de Laval, Qué.
H7W 2F8
Tél.: (514) 663-7156 rés.

Trésorier:

Georgette Morency
4394 Saint-Hubert
Montréal 176
Tél.: (514) 523-3076 rés.

Secrétaire:

Ginette Beausoleil
5058 Adam
Montréal 404
H1V 1W6
Tél.: (514) 256-3501 rés.

Conseillers:

Cécile Bélanger
2048 Lebrun
Montréal H1L 5G7
Tél.: (514) 351-4208 rés.

André Lacroix
R.R. 1 Golt ouest
Sherbrooke J1H 5G9
Tél.: (819) 567-1851 rés.

Denise Gareau
4165 Boul. Lasalle
Verdun, Qué.
H4G 2A6
Tél.: (514) 769-7891 rés.

Michèle Drouin-Martineau
505 Chemin de la Côte Ste-Catherine
Outremont, Qué.
H2V 2B7
Tél.: (514) 279-1619 rés.

Ginette Rioux
306 Bisson
Rivière-du-Loup
Tél.: (418) 862-4892 rés.

Claude Bettinger
Ile Saint-Ignace
Co. de Berthier; Qué.
JOK 2P0
Tél.: 836-2958 rés.

LES SEULS ENTIEREMENT

Les
Fours
Vanasse

FABRIQUES AU QUEBEC



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

Ces fours ont été mis au point, à Joliette,
par un technicien de longue expérience,

Bertrand Vanasse, céramiste-conseil
et construits par Guy Liard.

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

TEL.: 756-6201
Tél.: 753-7816

ARTISANAT

CORBEIL-HOOKE
THOMAS R. FISHER

ARTS & CRAFTS

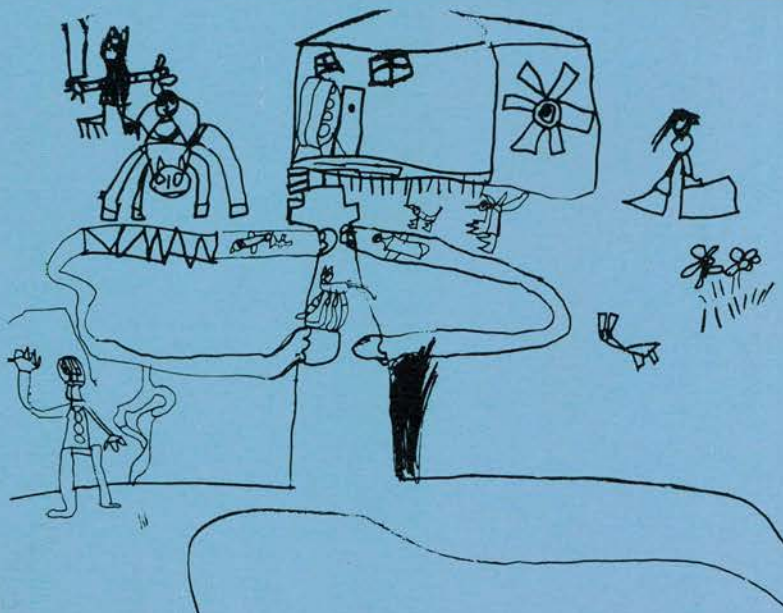
1218, rue Drummond — Montréal 25

TÉLEX 01-20768/REHSIF MTL

NISKA

Les promotions artistiques Mirabelle,
295 Place Samson, suite 3,
Ville de Laval,
Tél.: (514) 332-1961 et 866-4495

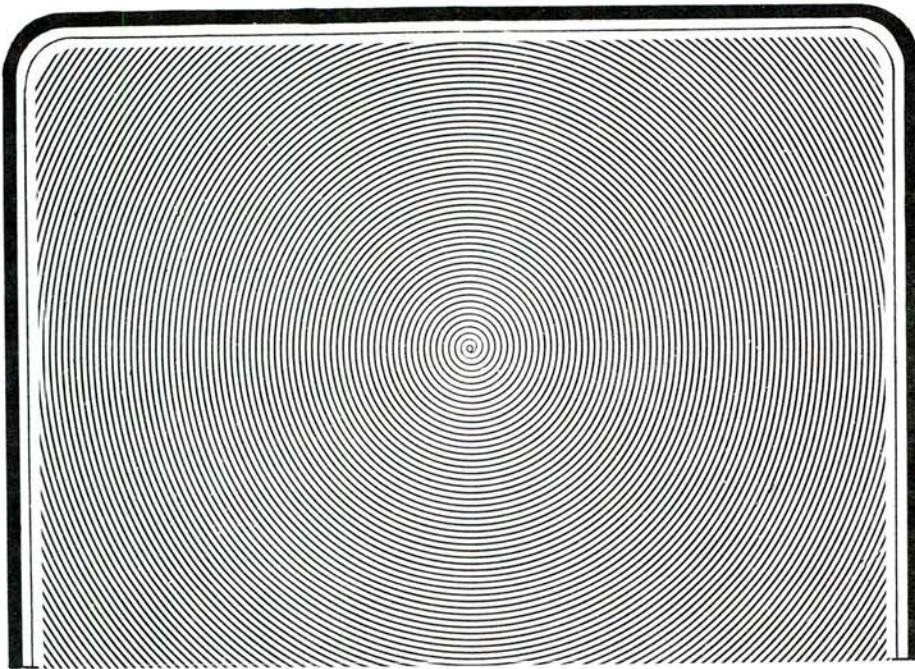
NISKA
Mont-Tremblant,
P.Q. JOT 1ZO
Tél.: (819) 425-3812



REEVES

491 LEBEAU BLVD. SUITE 203, ST. LAURENT, QUE.



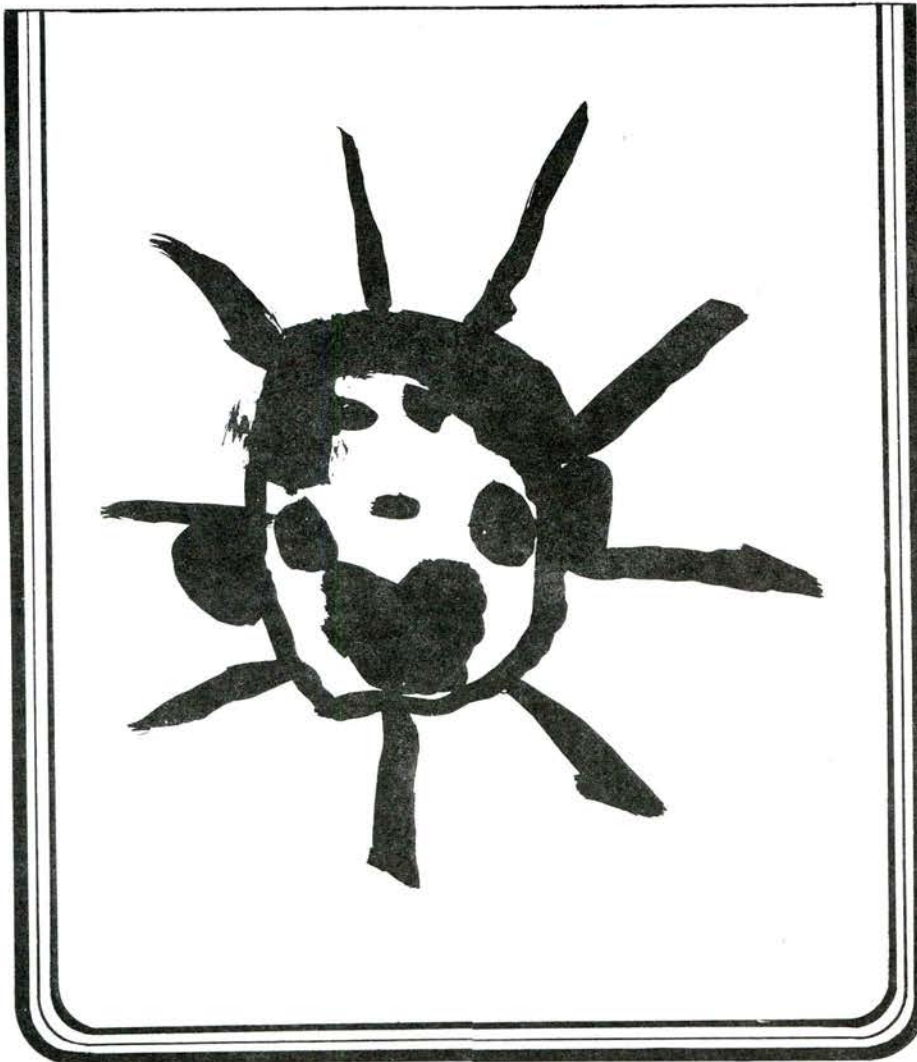


J'étais en train de rédiger la suite à l'article "Art, Mathématique et Science" quand, à la lecture de l'éditorial de Vision 13: "L'Ecole plus humaine... mon oeil", j'ai réalisé qu'il y avait des choses plus importantes à faire, qu'il existait des situations à corriger avant d'essayer d'élaborer des philosophies nouvelles de l'activité artistique.

Dans son éditorial, non seulement notre président Ulric Laurin expose-t-il avec beaucoup de justesse la situation aberrante des périodes d'activités, situation que nous ne devons plus tolérer, mais aussi nous fait-il le pressant appel de sortir de notre silence complice, car, dit-il " le professeur d'arts plastiques qui ne dit mot, qui tolère ces situations ou qui compte sur celui qui a l'habitude de parler, il s'en lave les mains, il ne veut pas se donner de trouble. Le professeur arrive parfois à justifier l'injustifiable pour ne pas lutter". Et plus loin, il continue: "Nous pourrions également nous demander où nous en sommes dans l'enseignement des arts plastiques au Québec en 1974?"

le matin d'un jour...

Andrée Beaulieu-Green
4039, avenue Marlowe,
Montréal H4A 3M3



Pour une personne qui semble avoir la réputation de parler, de trop parler, osez que je vous dise que le mot du président m'a fouettée, et croyez-le, je m'accuse aujourd'hui de ne pas avoir dit au grand jour ce que je dis facilement dans mes cours. Facilement, parce que ça reste entre nous, sans atteindre les organismes concernés. Aussi, ainsi stimulée, permettez-moi de faire, à ma façon, l'historique de la situation "officielle" de l'enseignement des arts plastiques au Québec. Afin de mieux comprendre où nous en sommes en 1974, et ceci à tous les niveaux, il me semble d'importance fondamentale de regarder ce qui se fait à l'élémentaire, puisque, selon éducateurs et psychologues, c'est à ce niveau que s'échafaude la structure de perception qui fixe la structure cognitive originale sur laquelle, d'après Woolworth, "tout ce qui est perçu par après n'est qu'un schéma corrigé basé sur les expériences du passé".

A cette fin, dans un premier temps, je vais essayer d'étudier le plus succinctement possible, le Programme institutionnel de septembre 1972, de la Division de la Recherche et des Programmes de la C.E.C.M., et dans un deuxième temps une émission produite par le Ministère de l'Éducation, section des Services et Moyens Techniques d'Enseignement: Les 100 Tours de Centour, qui elle aussi date des alentours de 1972.

Mais avant, retournons, si vous le voulez bien, en 1958. Relisons l'article que publiait dans la Presse le critique d'art Rodolphe de Repentigny à l'occasion de l'exposition itinérante des travaux d'élèves de la maternelle à la 12e année, organisée par le service de Monsieur Laurent Morin, directeur de l'enseignement du dessin à la C.E.C.M.

Article de monsieur Rodolphe de Repentigny, publié dans la Presse, à l'occasion de l'exposition itinérante des travaux des élèves de la maternelle à la 12e année, organisée par le service de monsieur Laurent Morin, directeur de l'enseignement du dessin à la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, le 15 mars 1958.

LE MATIN D'UNE VIE PLUS RICHE

Une évolution miraculeuse est en train de se produire dans les écoles publiques de Montréal, grâce à un travail patient et intelligent. C'est ce dont témoigne l'exposition de "dessins" d'élèves organisée par le Service des Etudes de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal. Il peut être utile de remarquer immédiatement que sous le nom de "dessins d'élèves" passent la peinture, la sculpture, la céramique, les masques, les travaux décoratifs et le dessin proprement dit. Cette évolution? La vieille, tenace, pernicieuse et sclérosante conception de "l'enseignement du dessin" comme d'un bourrage de crane et de l'apprentissage d'une technique manuelle limitée est en retrait devant la conception nouvelle, qui voit dans l'habileté qu'ont tous les enfants à utiliser couleurs et matières plastiques une possibilité d'étendre le champ de leur expérience et d'intensifier leur capacité d'expression.

Sans oublier que l'exposition n'est pas représentative de tout ce qui se fait dans les écoles publiques, mais concentre plutôt la meilleure part, il demeure qu'il y a là de quoi s'enthousiasmer. Un excellent montage, réalisé par M. Laurent Morin, directeur du dessin, et ses assistants, permet au visiteur de voir les travaux des élèves année après année depuis la tère jusqu'à la 12ème, et ensuite une série de panneaux expliquent par des exemples de choix l'évolution du travail artistique des enfants depuis l'initial gribouillage jusqu'à une peinture intellectuellement évoluée. Cette exposition laisse espérer que l'application du nouveau programme scolaire dans ce domaine apportera un jour un démenti à l'idée courante, et juste, selon laquelle seuls les dessins et peintures des très jeunes enfants pouvaient présenter quelque intérêt; c'est là une constatation que chacun a pu faire: dans une exposition de dessins d'enfants de tous les âges, dès que le niveau de dix ou onze ans est atteint nous sommes en face d'un travail inhibé, prétentieux, d'où l'enfant est en fait absent. Or dans plusieurs exemples de travaux des classes de huitième et de neuvième, il apparaît des signes très favorables. En effet, si l'on n'impose pas à l'enfant des méthodes visant la dépersonnalisation, mais au contraire visant à "éduquer les sens" et "développer l'intelligence" selon le programme, alors il est fort possible que le travail de l'enfant demeure lié à ses sources vives.

Il y a de cela seize ans. Il y a seize ans, une mince équipe d'éducateurs (comparée à aujourd'hui) inspirée et soutenue par le travail acharné et généreux d'Irène Sénécal, prouvait par l'enseignement du

"dessin" que "si l'on n'impose pas à l'enfant des méthodes visant la dépersonnalisation, mais au contraire visant à "éduquer les sens" et "développer l'intelligence", alors il est fort possible que le travail de l'enfant demeure lié à ses sources vives".

Quelles étaient ces méthodes dépersonnalisantes que ce nouveau programme voulait remplacer? Regardons le Programme d'Etudes des Ecoles Primaires du Comité Catholique du Conseil de l'Instruction Publique de 1953, section: Dessin. Afin d'en simplifier l'étude, nous allons nous limiter au programme de la première année; les années subséquentes étant la poursuite des mêmes objectifs, comme le démontrent les directives générales.

Jusqu'à il y a quelques années, dans tous les collèges et écoles de la Province, les éducateurs de dessin ne visaient qu'à imposer à l'enfant des techniques routinières et artisanales, qui obstruaient le moi en développement et en plus créaient chez l'enfant un blocage souvent permanent en ce qui concerne les richesses de l'expérience visuelle.

Il ne faut d'ailleurs pas enquêter très loin pour s'apercevoir que malgré le nouveau programme scolaire mis au point par des spécialistes, nombre d'éducateurs - par incapacité de s'adapter ou par insouciance - persistent à imposer aux enfants des méthodes périmées. Quelques-uns sans doute conscients de ce qu'ils font, prétendent à se justifier en affirmant "qu'il faut connaître les lois du dessin, sans quoi on ne s'y comprendrait plus". Leur croyance repose sur un malentendu, comme quoi le dessin et les arts plastiques sont des moyens de communication analogues aux langues parlées et écrites selon eux encore, pour que les arts plastiques soient intelligibles, qu'ils peignent et sculptent de la même façon. Cette conception primaire se renforce malheureusement le plus souvent d'une attitude extrêmement émotionnelle qui la rend difficilement déracinable.

Il est en outre presque superflu d'ajouter que ces gens croient encore au rôle utilitaire essentiel du dessin "classique", alors qu'en notre XXème siècle il n'est plus qu'une survivance sentimentale, au même titre que nombre d'autres formes artistiques.

La vivacité des couleurs, le caractère très affirmatif des formes, le sens complexe de beaucoup de dessins, la finesse de certaines petites pièces en terre cuite, les caractères accusés de masques et de marionnettes sont parmi les aspects de cette exposition qui nous font sentir combien proches de la véritable nature peuvent être les travaux des enfants quand ils ne sont pas moralement étranglés et réduits à un état d'infériorité consciente par des adultes desséchés, sans sincérité ni générosité.

Bref, cette exposition, même si elle ne représente que la meilleure part, donne de bonnes raisons d'espérer. Si le même progrès se faisait dans d'autres domaines, l'on pourrait être fier d'être Canadien-français d'ici un demi-siècle.

Objet du dessin

L'objet matériel du dessin, c'est la forme. Il convient de l'examiner aux cinq points fondamentaux de:

- La position de la forme,
- La direction de la forme,
- La réalité de la forme,
- L'apparence et la proportion de la forme,
- La coloration de la forme.

Afin d'atteindre ces objectifs, voici les notions que l'enfant de première année devait acquérir.

Notions: Haut, bas, gauche, droite, avant, arrière, loin, près.

Initiations aux distances. Groupes d'objets posés à des distances différentes. Surfaces géométriques régulières: carré, cercle et triangle. Reconnaissance des surfaces géométriques dans lesquelles les objets s'inscrivent.

Couleurs primaires.

Dessins:

Lignes: Echelle, barrière, fumée d'un navire, balançoire, peuplier, etc.

Cercles: Billes, pommes, ballons, tartes, tapis, oiseaux, chats, etc.

Carrés: Débarbouillettes, miroir de poche, porte-monnaie, etc.

Triangle: Cône de crème glacée, pointe de tarte, clocher, sapin, ventilateur, de grange, etc.

Objets de formes géométriques régulières et irrégulières faits en couleur: Formes irrégulières: Bonhomme de neige, chapeau, tuque, mitaines, chaussures, silhouettes d'arbres et d'arbustes, bouquets, etc.

Pourquoi, me direz-vous, devons-nous perdre notre temps à ressasser les vieilles histoires d'il y a vingt ans puisque l'exposition de 1958 a prouvé que "la vieille, tenace, pernicieuse et sclérosante conception de "l'enseignement du dessin" comme d'un bourrage de crâne et de l'apprentissage d'une technique manuelle est en retrait devant la conception nouvelle, qui voit dans l'habilité qu'ont tous les enfants à utiliser couleurs et matières plastiques une possibilité d'étendre le champ de leur expérience et d'intensifier leur capacité d'expression"? Vous avez raison. Regardons donc plutôt le nouveau Programme institutionnel de 1973 approuvé par la C.E.C.M. Encore ici, nous allons nous limiter à l'étude du programme de la première année.

Notions: Grand, petit, étroit, large, gros, petit, haut, bas à côté, intérieur, extérieur, peu beaucoup.

Notions de dimension, d'espace, de groupement, d'énumération, de quantité, d'analogie.

Thèmes: Je colle les papiers foncés en bas et les papiers clairs en haut.

Le chat est clair et le chien est foncé

Le petit garçon sous le gros arbre.

Je fais des petites boules et des grosses boules

Je fais un panier avec de la pâte à modeler. Je place des oeufs à l'intérieur. Je dessine 2 fleurs. La première a beaucoup de pétales. La deuxième a peu de pétales.

Je regarde le feu qui fait de la fumée.

Je monte dans une échelle.

Je souffle un ballon.

Je peins mes boules pour faire des fruits.

Je découpe des papiers de différentes formes. Je place ensemble celles qui sont grosses et ensemble celles qui sont petites (ou celles qui sont carrées, celles qui sont rondes et celles qui sont triangulaires) ou celles qui sont rouges, celles qui sont bleues et celles qui sont jaunes)".

Si les notions de 1973 semblent ressembler étrangement aux notions de 1953, il se pourrait que de nouvelles méthodes aient supplanté les méthodes "dépersonnalisantes" décriées par Rodolphe de Repentigny. En somme, une notion est une notion.

Retournons aux directives de 1953. Le maître dessine au tableau un croquis analogue à la figure 1 et converse avec ses élèves.

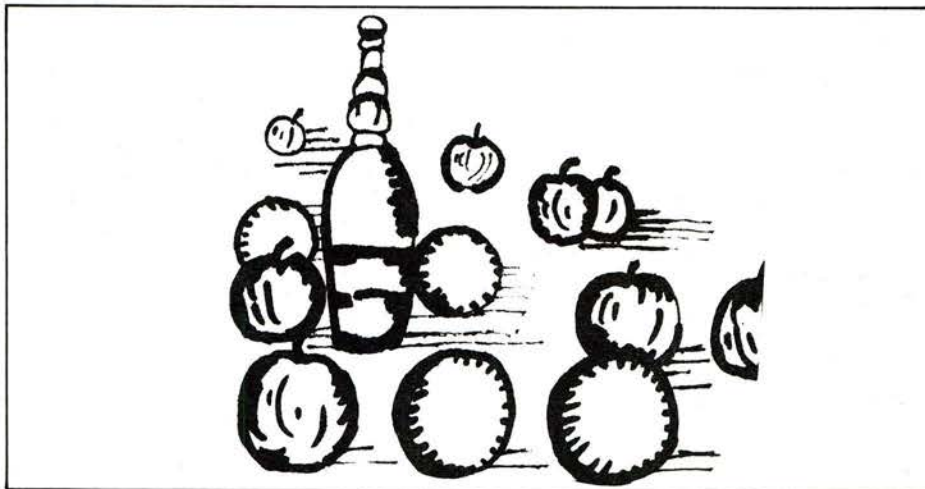


Fig. 1

- Albert, indiquez avec la baguette la bille la plus éloignée, la plus rapprochée, la plus écartée à gauche, à droite.

- Bernard, posez le bout de la baguette sur la pomme; indiquez la bille qui est à droite de cette pomme.

Après observation du dessin, le maître l'efface et l'élève exécute le même croquis sur sa feuille.

Ca vous fait rire? Regardons l'exemple 1973 sur les mêmes notions.

Notions d'espace

Haut/bas

a) "Je fais des cercles, en partant du cercle, il y a des lignes qui montent en haut et des lignes qui descendent en bas". (voir ex.)

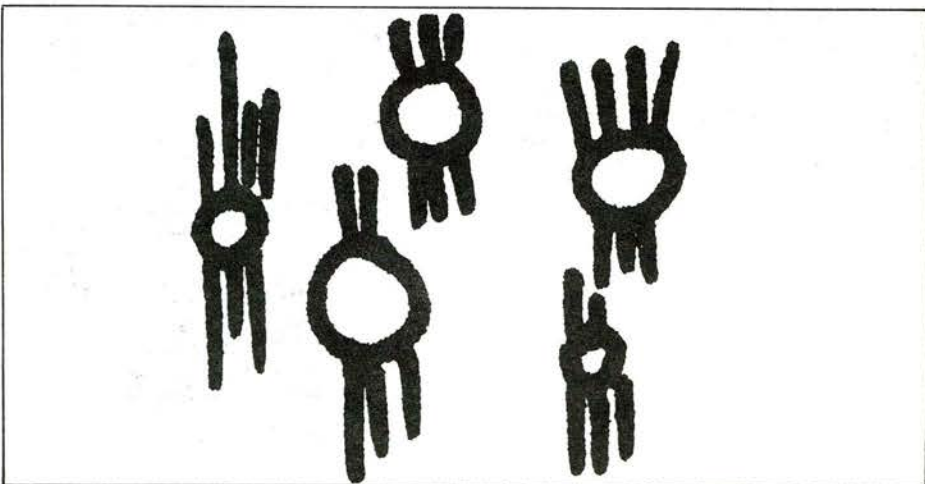
b) "Je place mes nuages en papier déchiré en haut de la feuille et les papillons en bas de la feuille". (Les soulignés sont dans le texte.)

Relisons les thèmes 1973, (page 7) et voyons comment ces mêmes notions sont évaluées selon nos nouvelles directives:

- La réponse est conforme à la notion à exprimer.

- Le travail est personnel et unique.

Ca, ça me fait rire. Un travail conforme qui doit être personnel et unique? Mon oeil... comme dirait Ulric Laurin.



Exemple de a)

Mais continuons, je me prends au jeu. Examinons l'évaluation esthétique.

1973: Seul un spécialiste très formé (sic) en art peut faire une évaluation dans ce domaine.

Nous suggérons au professeur de ne pas évaluer le "beau" et d'éviter tout jugement de valeur.

1953: Le sens esthétique s'obtient par lente assimilation; il pénètre l'âme à mesure que les éléments conventionnels de l'expression passent du conscient au subconscient; il ne peut donc s'enseigner en même temps que les procédés d'expression. Mais ces derniers, tout comme les procédés mécaniques, peuvent faire l'objet d'un enseignement rationnel; ils peuvent être enseignés par tout maître et compris par tout élève normal.

Franchement, plus je compare, plus ça se ressemble, mais à la différence près qu'en 1953 on ne parlait pas de motivation. L'élève était là. Le maître transmettait et l'élève s'exécutait de son mieux.

Aujourd'hui, c'est la mise en situation qui "permet au professeur de créer le climat permissif essentiel pour permettre la réalisation des objectifs précisés plus tôt tout en respectant la personnalité de l'enfant".

Mise en situation

L'élève:

a) doit arriver sans idées toutes faites;

b) doit être suffisamment ouvert et libre pour pouvoir accepter l'information.

Le professeur

a) doit donner l'information;

b) doit motiver l'enfant par la parole, par des moyens audiovisuels et en apportant des objets de la nature pouvant intéresser l'enfant.

Comment peut-on parler de respect de la personnalité quand on refuse les idées? Avez-vous déjà rencontré des enfants qui n'avaient pas d'idées?

Il est évident qu'avec un tel programme l'enfant est mieux de ne pas avoir d'idées s'il veut suivre les informations du professeur: "Le chat est clair et le chien est foncé". Même si l'enfant a un chat noir à la maison, à l'école il est clair.

Regardons maintenant la motivation par l'audio-visuel telle que conçue par les auteurs des "100 Tours de Centour". Cette émission destinée aux élèves de l'élémentaire a pour but l'enseignement du français. Je ne ferai pas ici l'analyse de l'émission elle-même, je vais me limiter à en analyser les suites, c'est-à-dire, les activités qui en découlent. Afin de mieux saisir la situation, voici textuellement la lettre envoyée par une titulaire de 2ème année aux parents de mon quartier leur énonçant les buts de l'émission.

J'aimerais vous faire part d'une nouvelle expérience. Depuis la fin de septembre, une émission très intéressante nous est présentée tous les matins à la télévision; il s'agit des "100 Tours de Centour".

Cette émission a pour but d'éveiller chez l'enfant, le souci du bon langage ainsi que certaines règles de grammaire élémentaire. Les enfants semblent bien intéressés. Il y a discussion sur le sujet donné immédiatement après l'émission.

Puis le tout se continue par des jeux sous différentes formes comme sur la feuille ci-jointe (nous en recevons cinq (5) par semaine).

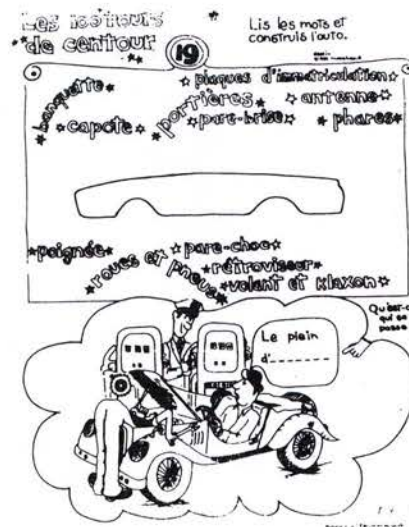
Pour aider l'enfant à avoir de l'ordre et à conserver ses choses, je crois nécessaire que l'enfant se procure un second cahier à anneaux afin de former un album que l'enfant pourra conserver. D'un album bien conservé, j'en ai tiré trois exemples qui, je crois, illustrent assez bien le genre de "jeux" que l'on offre à nos enfants de l'élémentaire, pour rendre le français plus attrayant.

Abstraction faite d'une telle méthode, il serait déjà mieux de remplacer cette laideur par n'importe quelle page d'annonce de nos quotidiens ou mieux encore

par les catalogues illustrés que distribuent gratuitement les grands magasins. Au moins les illustrations seraient de meilleure qualité et on ne se permettrait pas de prendre une horloge pour une pendule (exemple 3). Et il paraît que c'est le français qu'on veut enseigner ainsi.

Si ces activités découlaient de l'initiative d'un enseignant dont la bonne volonté dépasse la compétence, ce ne serait pas si grave. Mais que le Ministère de l'Education soit l'initiateur d'un tel projet, là, il y a matière à réflexion. Que ce même Ministère dépense des milliers de dollars à déformer le français et à déformer les arts plastiques, là, il y a scandale. Ce même Ministère qui n'a pas d'argent pour engager des spécialistes à l'élémentaire, tel que recommandé par le Rapport Rioux au coût de \$350,000.00, et tel que souhaité par le Conseil Supérieur de l'Education, ce même Ministère semble trouver facilement les milliers nécessaires pour les bêtises aux gadgets coûteux. C'est à se demander si l'éducation n'ouvre pas de nouvelles voies au patronnage: la technologie éducative remplaçant la voirie.

Si ces pédagogues avaient déjà vu des dessins d'enfants, comment oseraient-ils croire que ceux-ci sont incapables de dessiner une voiture sans qu'on leur en trace le chassis au départ? Si ces pédagogues avaient déjà travaillé avec des enfants, ils auraient su la futilité d'aligner des mots qui ne font pas image pour l'enfant. Ils auraient su que ce n'est pas avec des mots que l'enfant développe sa perception des choses, et que ce n'est pas avec des mots sans sens que l'enfant développera sa perception, condition essentielle au développement et à l'utilisation de la langue.



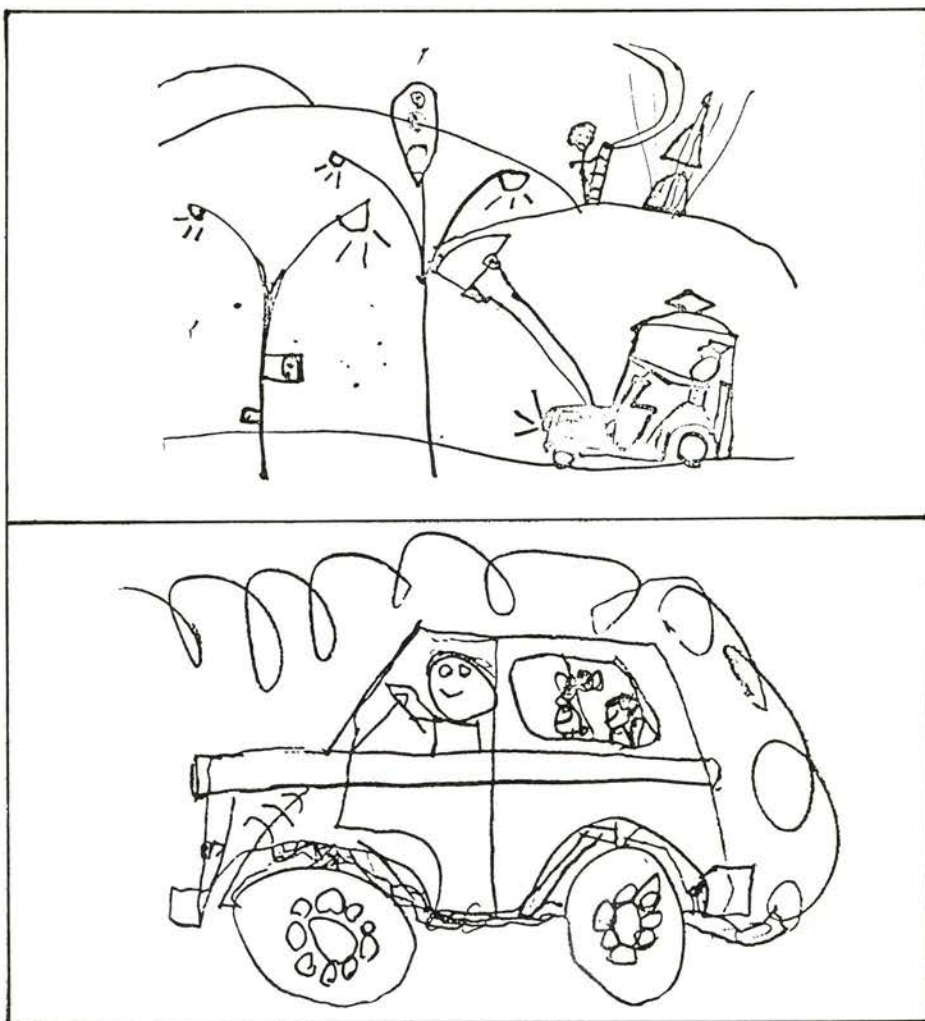
A ces dessins "professionnels", j'oppose des travaux d'enfants d'âge pré-scolaire réalisés avec l'aide d'une spécialiste en arts plastiques.

Cet enfant de cinq ans n'a pas eu besoin de modèle, il n'a pas été obligé d'élaborer sur un schéma déjà fait. Il fait appel à ses propres connaissances, à ses sensations, à ses expériences. Il vit son dessin, il actionne sa pensée et sa pensée devient action. Il n'y a pas seulement une description passive des parties d'un véhicule, mais un véhicule en action dans une situation vécue. N'est-il pas facile pour nous de "voir" la richesse du vocabulaire de l'enfant et de la comparer avec la pauvreté du vocabulaire imposé? La pauvreté du vocabulaire imposé ne se situe pas seulement dans la restriction des objets à nommer, mais surtout dans la façon dictionnaire d'apprendre, c'est-à-dire, en ne situant dans aucun contexte d'action ou de sensation ces mêmes objets. (Ex. 1)

Cet enfant de 4 ans n'a pas eu besoin de lire les mots alignés au bas d'une page pour décrire ses connaissances de la pelle mécanique et de la fusée. Il n'a pas eu besoin qu'un adulte lui dise qu'une pelle mécanique avait moteur, levier, pelle, roue, lumière, pour dessiner un moteur en action avec son conducteur, des lumières qui éclairent etc. Il n'y a pas eu besoin d'un artifice d'adulte comme l'aspirateur, pour le faire démarrer (Ex. 2)

Ces enfants, qui ne savent ni lire ni écrire, ont déjà emmagasiné une foule de connaissances sur les choses et les gens qui les entourent; ils peuvent non seulement les activer dans leurs jeux, mais aussi les décrire visuellement et oralement. C'est ce monde de connaissances qu'ils voudront bientôt exprimer par écrit, mais ce n'est que beaucoup plus tard qu'ils pourront le faire d'une façon aussi riche tout en respectant les règles qu'imposent la grammaire et l'orthographe.

LES 100 TOURS DE CENTOUR



Si, comme les auteurs des "100 Tours de Centour" ont compris, le mot est la correspondance verbale d'une image ou d'un concept, son utilisation serait alors dépendante et étroitement liée à la perception de ce monde.

Le lien qui peut s'établir entre les arts plastiques et le français se situerait donc au niveau de l'utilisation de la même forme d'action perceptive, action traduisible aussi bien par la forme et la couleur que par les mots.

Malheureusement, ce lien qui aurait pu développer, compléter et intensifier la connaissance et l'expression verbale n'a pas été compris par les auteurs des "100 Tours de Centour". Au contraire, ils ont utilisé bêtement des dessins d'un mauvais goût indescriptible pour enseigner un vocabulaire plus restreint que celui que possède déjà les enfants.

C'est ce lien qui avait été si bien perçu par Rodolphe de Repentigny. C'est ce lien entre "l'éducation des sens" et le "développement de l'intelligence" qui lui faisait dire que "si le même progrès se faisait sentir dans d'autres domaines, l'on pourrait être fier d'être Canadien-français d'ici un demi-siècle".

Il aurait été facile de faire de l'humour avec tout ça. Il en aurait peut-être été mieux ainsi. On aurait ri, complices, d'une situation aberrante en attendant qu'une personne de l'extérieur, qu'un autre critique d'art, qu'un quelqu'un qui n'a rien à perdre, ni poste, ni l'amitié de ses collègues, ni même l'élémentaire civilité

professionnelle, vienne nous dire qu'au lieu de "l'évolution miraculeuse" entrevue il y a seize ans, il se retrouve encore des enfants "moralement étranglés et réduits à un état d'infériorité consciente par des adultes desséchés, sans sincérité ni générosité".

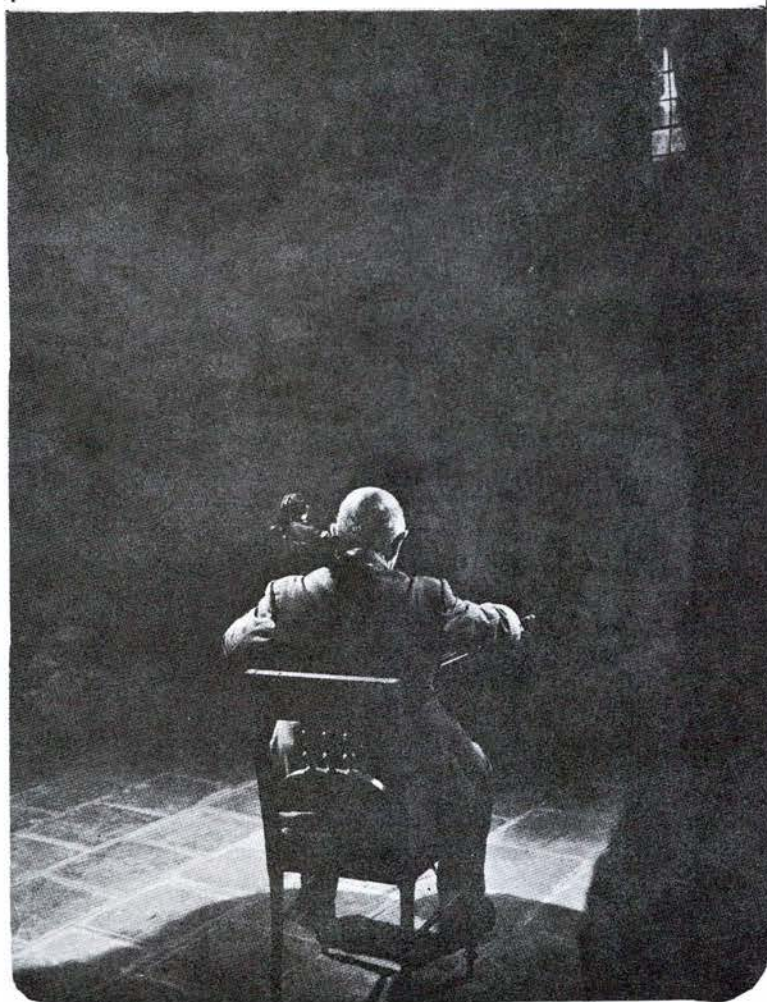
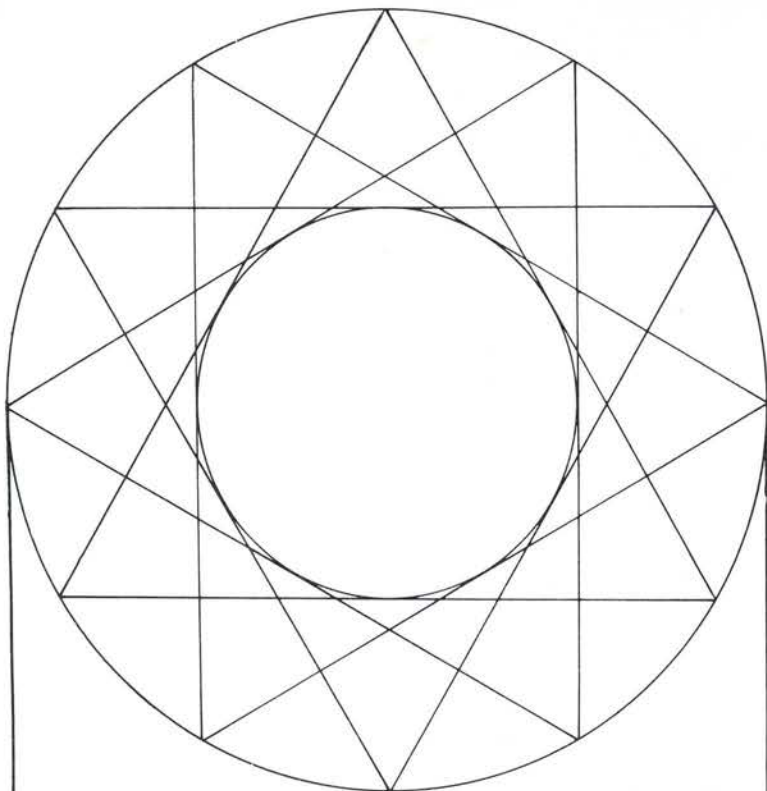
Mais si, il faut bien rêver pour garder de l'optimisme dans notre métier, si un jour il nous était rendu possible de retourner en 1958, si un jour il était donné à l'enfant la chance de continuer à enrichir ses connaissances et ses moyens d'expression par les moyens qu'il nous a déjà montré être les siens, si un jour la connaissance et l'expression grandissaient avec l'enfant, si un jour la connaissance et l'expression ne devenaient plus extérieures à l'enfant, mais faisaient partie de la quotidienneté de sa vie, ce jour-là, nous pourrions être fiers de nous dire éducateurs, ce jour-là, nous pourrions montrer au monde ce que nous savons faire, au lieu de cacher, parce que nous en avons honte, ce que nos "supérieurs" nous imposent. Nous l'imposent-ils vraiment? Ou les laissons-nous nous l'imposer? Avons-nous les arguments pour défendre les qualités de notre enseignement? Savons-nous, comme le dit Ulric Laurin, "gagner la place qui nous revient de droit et de par notre compétence"?

A nous de tirer les conclusions et de prendre les mesures qui s'imposent. ■

couleurs et sons



par Lucette P. Turmel



Dans l'article intitulé Sons et Couleurs paru dans le Numéro 14 de cette revue, nous avons traité du rapport entre la musique et la peinture à l'aide de cinq analogies.

Pour faire suite, nous allons aborder les sujets suivants:

Les accords majeurs et mineurs

Les analogies et les contrastes

Les mouvements colorés et les mouvements sonores.

2. LES ACCORDS MAJEURS ET MINEURS

"L'art est harmonie", disait Pierre Courthion. En musique, l'accord parfait majeur - base des harmonies sonores - semble trouver une équivalence dans les harmonies de couleurs. C'est ce que nous allons démontrer à l'aide de l'accord parfait majeur sol-si-ré dont la base repose sur la quinte formée par les notes sol et ré, deux proches parents dans notre rosace. L'audition de ces deux sons (sol - ré) donne une impression de stabilité. Maintenant, ajoutons-leur la note "si" placée trois degrés plus à droite dans le cycle des quintes (voir figure 11).

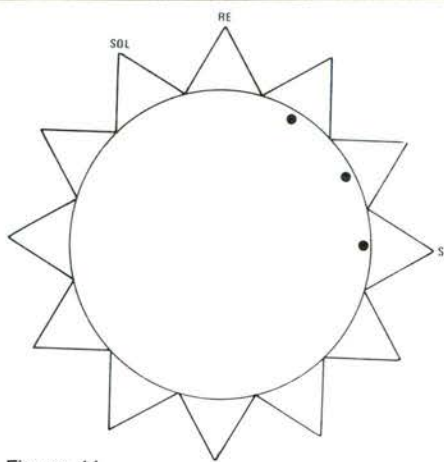


Figure 11

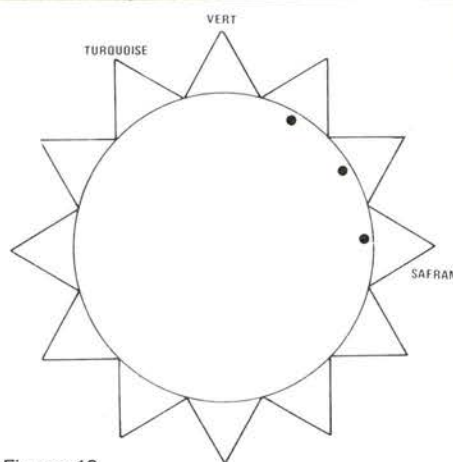


Figure 12

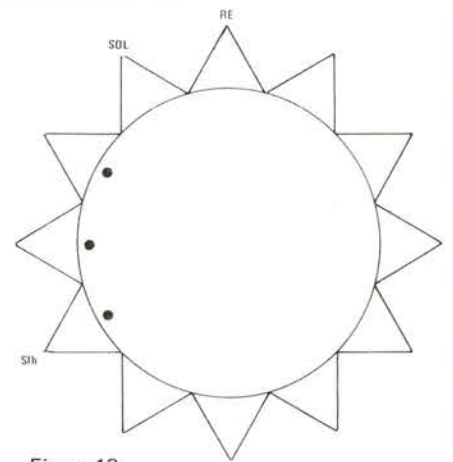


Figure 13

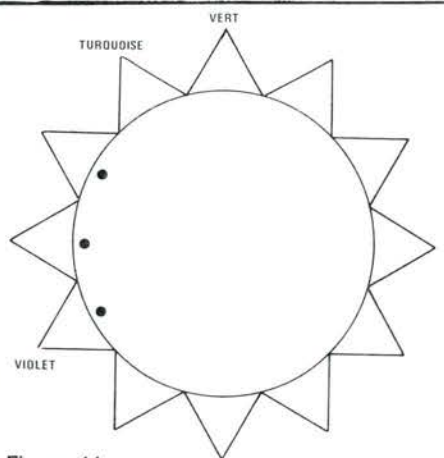


Figure 14

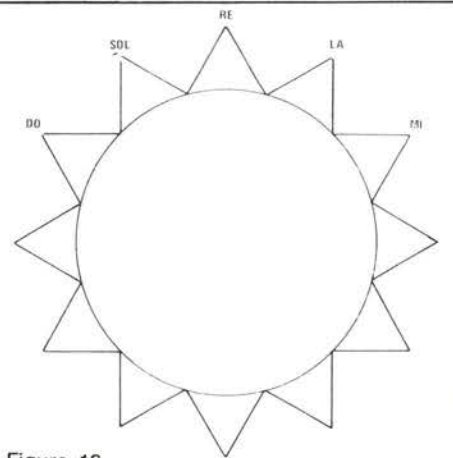


Figure 16

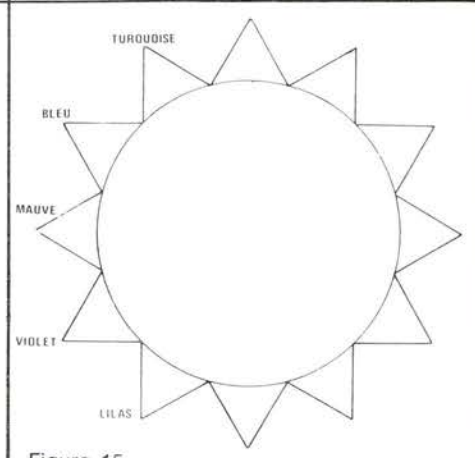


Figure 15

Cette note "si" anime et réchauffe la quinte; elle donne à l'accord sa plénitude et son éclat. Elle en fait un accord parfait majeur. Le mode majeur se fait le précurseur des événements heureux et on le retrouve en abondance dans la littérature musicale. Beethoven lui fait égayer sa Sonate de l'Aurore.

Cherchons l'harmonie correspondante dans la rosace colorée. Nous trouvons le duo turquoise-vert qu'on enrichit de la couleur safran située trois pas vers la droite (voir figure 12).

Ce jaune brillant réchauffe et éclaire l'harmonie de base. Il contribue à la formation d'un accord parfait majeur semblable à l'accord musical correspondant. On peut le comparer à un bouquet de verdure où l'on piquerait des "boutons d'or". Quel éclat apportent ces humbles fleurs! "La gaieté de ton, c'est la dominante lumineuse", disait Seurat.

Observons maintenant une harmonie musicale de mode mineur. Prenons la même base harmonique que dans l'accord majeur précédent - soit la quinte sol-ré et colorons-la avec le son situé trois degrés à gauche dans la rosace sonore (voir figure 13).

Nous arrivons à "si bémol". Ce son complète le nouvel accord et atténue l'éclat de sa tierce d'un demi-ton, lui donnant ainsi un caractère mélancolique et serein. Nous sommes donc en mesure de

constater que l'accord parfait mineur est symétrique de l'accord parfait majeur, en sens inverse.

Sur le plan de la couleur, la base que nous utiliserons sera la même que dans le mode majeur coloré, soit turquoise et vert. Ajoutons-y le violet situé lui aussi trois degrés à gauche dans la rosace (voir figure 14).

Cette couleur sombre s'allie à notre duo et en refroidit l'ardeur. Elle l'imprègne de sa mélancolie et de sa sérénité. Cet accord établit un équilibre entre les couleurs lumineuses turquoise-vert et le violet. C'est un accord parfait mineur car il a moins d'éclat que son opposé majeur.

Ceci nous amène à penser que "Les sons et les couleurs permettent des accords majeurs et mineurs qui nous émeuvent en sens inverse, du fait de leur symétrie".

3. LES ANALOGIES ET LES CONTRASTES

Seurat disait que "l'harmonie est l'analogie des contrastes - l'analogie des similitudes de tons, de teintes, de lignes". Un ton est une gamme de couleurs allant du pâle au foncé. Une gamme est un ensemble de couleurs de même famille. Voyons une gamme extraite de notre rosace colorée: lilas, violet, mauve, bleu, turquoise (voir figure 15).

L'atmosphère douce et reposante qui se dégage de cette gamme tient en partie à

sa formation. Ces teintes sont si proches que l'on passe de l'une à l'autre sans heurt et l'oeil en saisit aisément les rapports. Elles nous pénètrent d'une harmonie très douce. On y retrouve un certain équilibre car il y a égalité entre les tons pâles et foncés, entre les couleurs chaudes et froides.

Transposons ces constatations sur le plan sonore:

Les notes do-sol-ré-la-mi (voir figure 16) forment une gamme pentatonique (do, ré, mi, sol, la) dont Wagner exploite les possibilités dans le motif des Filles du Rhin. La sérénité et la jeunesse qui se dégagent de cette mélodie sont dues à la simplicité et à l'économie de moyens. Comme ces cinq notes se touchent dans notre rosace, l'oreille en capte facilement les rapports. L'effet obtenu est d'une infinie douceur.

Donc, il semble évident que "L'expression d'émotions sereines s'obtient par le choix d'éléments voisins dans les rosaces sonore et colorée".

Quel contraste frappant nous offre un feu d'artifice sur le fond obscur d'un ciel de nuit! Seurat lui-même basait ses contrastes sur "le contrôle des lumières et de leurs réactions (ombres) suivant les lois du contraste, de la dégradation de l'irradiation". Ainsi, le mystère de la nuit et l'éclat du feu d'artifice (voir figure 17) émeuvent par leurs couleurs très différentes, voire même opposées.

L'oeil est ébloui par les contrastes, par le heurt produit de part et d'autre.

Des effets équivalents s'obtiennent facilement en musique; il suffit de combiner des éléments sonores aussi opposés que possible (voir figure 18).

Nous retrouvons ici deux accords parfaits majeurs: do, mi, sol (dans le pôle supérieur de la rosace) et la dièse, la dièse, do dièse (dans le pôle inférieur). Stravinsky a su tirer partie de cette opposition de polarité dans son célèbre accord de Pétrouchka. Il y emploie simultanément les accords de do majeur et fa dièse majeur que nous retrouvons dans la figure 18. Vers 1900, le contraste de la bitonalité servait à l'expression d'effets satiriques.

Ainsi, "Pour exprimer des émotions fortes avec des sons ou des couleurs, il faut choisir des éléments opposés dans les rosaces sonore et colorée".

4. LES MOUVEMENTS COLORES ET LES MOUVEMENTS SONORES

Afin de faciliter la compréhension de l'énoncé suivant, nous emploierons le mot modulation au lieu de mouvement.

Le principe et le but de toute modulation est le changement d'ambiance entraînant des variations de notre état psychique et même physique. Or, l'effet d'une modulation sonore ou colorée résulte de la comparaison entre une impression initiale et une impression finale.

Ainsi, notre réaction émotive sera douce ou violente selon le degré d'accentuation de la modulation colorée ou sonore. Donc, ceci nous amène à considérer deux sortes de modulations: 1) aux tons voisins et 2) aux tons éloignés.

Parmi toutes les teintes de notre rosace, choisissons turquoise et vert comme tons voisins (voir figure 19).

La juxtaposition de ces deux couleurs entraîne une sensation douce et agréable car notre oeil les accepte facilement.

Il en va de même en musique. Si l'on passe du ton de sol à celui de ré (voir figure 20);

le mouvement ou la sensation auditive est agréable et de faible amplitude car le rapport sol-ré (tonique-dominante) est facilement saisi par l'oreille. La modulation à ces tons voisins est si répandue en musique qu'elle semble banale aux compositeurs du XXe siècle!

Dans les deux cas, nous avons modulé aux tons les plus voisins, ce qui nous donne une nouvelle analogie: "En peinture comme en musique, les modulations aux tons voisins font peu varier notre état sentimental et, de ce fait, procurent des émotions agréables et douces".

Par contre, l'inverse semble se produire si l'on passe à des sons ou des couleurs diamétralement opposés (voir figure 21).

La parenté de ces couleurs (rouge-vert) est lointaine et difficilement saisie par

l'oeil. Le passage de l'une à l'autre produit un choc, une sensation forte, même irritante pour certaines personnes.

Maintenant, tentons l'expérience avec les sons correspondants, ré et la bémol (voir figure 22).

Ces deux articles ne sont pas une étude sur le sujet mais cherchent humblement à prouver à quel point on peut provoquer des sensations comparables avec des sons et des couleurs si on les choisit en des points faisant un trajet correspondant dans la rosace sonore et la rosace colorée. Bref, nous n'avons que tenté, après tant d'autres, de souligner l'unité de l'Art et son conformisme aux lois de la sensation.

Une telle modulation était très rare et même impensable dans la musique ancienne. Toutefois, de tels exemples se retrouvent en abondance dans l'oeuvre de Wagner qui ne craint pas les émotions vives exigeant des opérations intellectuelles complexes de la part des auditeurs.

Nous pouvons déduire que "En peinture comme en musique, les modulations aux tons éloignés procurent des émotions violentes et amènent de grands mouvements sur le plan émotif".

L'artiste modèle non seulement les sons ou les couleurs mais aussi les émotions; il peut jouer à l'infini sur notre sensation auditive ou visuelle. En somme, toutes les propositions énoncées englobent couleur, son et sentiment. ■

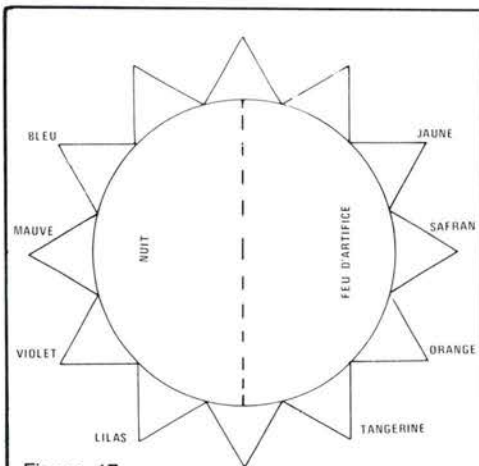


Figure 17

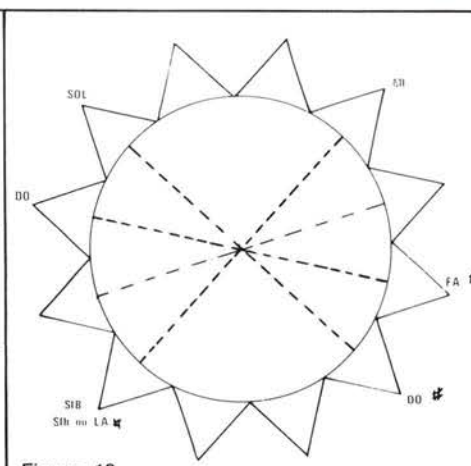


Figure 18

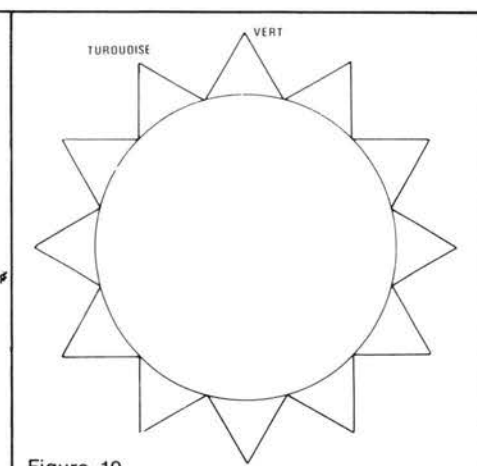


Figure 19

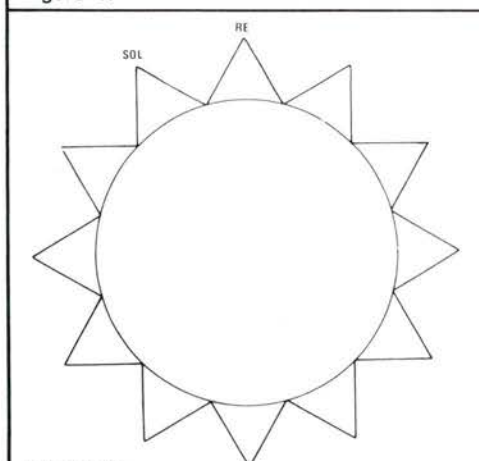


Figure 20

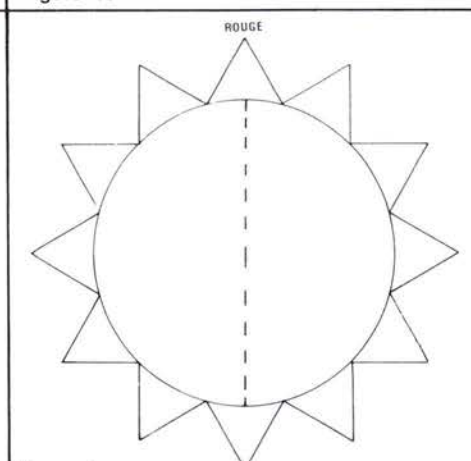


Figure 21

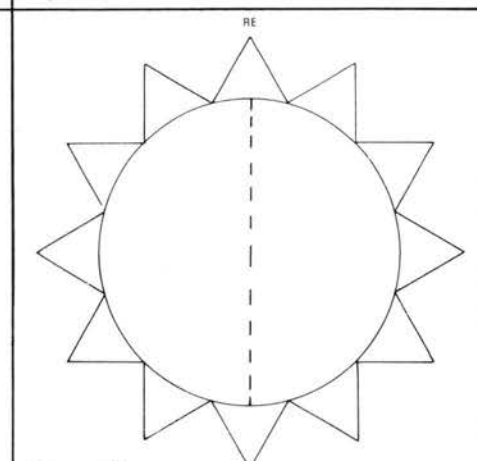


Figure 22



l'art: monologue ou dialogue

Pierre A. Grégoire

L'oeuvre d'art permet à l'artiste de s'exprimer et ce qu'il exprime correspond à ce qu'il possède de plus personnel et de plus vrai. A travers les formes qu'il crée, au-delà de cette perception du monde qu'il cherche à exprimer et à partager, c'est lui-même qu'il essaie de traduire. Son oeuvre ne s'appuie pas sur une volonté ou un savoir, mais bien sur une expérience vécue et ressentie. L'oeuvre n'est pas un message de l'artiste, bien plus intime et partie intégrale de lui-même, son oeuvre lui ressemble. Elle correspond au résultat de son dialogue avec la matière, dialogue qui résultera dans la création d'une oeuvre unique issue de cette relation réciproque entre la matière d'une oeuvre unique issue de cette relation réciproque entre la matière et le geste créateur. Ce geste, ce signe qui nous vient de l'autre peut contribuer à engager une deuxième relation, cette fois-ci sur un plan humain et interpersonnel. Pourtant l'oeuvre ne parvient pas toujours à ce double dialogue mais se termine trop souvent dans une perspective de monologues successifs. L'oeuvre devient alors cette voix qui crie dans le désert, ce geste désincarné qui n'aura servi qu'à donner forme et nom à une existence solitaire, sans vraiment la confirmer et lui donner droit de parole.

Dans l'éducation artistique, tout comme dans d'autres domaines qui s'intéressent à l'expression artistique telle la psychothérapie par l'art, beaucoup d'importance est accordée aux aspects techniques et méthodologiques et l'on tend à oublier que l'oeuvre de l'étudiant comme celle de l'artiste chevronné constitue toujours l'expression d'une expérience vécue et existentiellement valable. Tout geste, étant partie intégrante de ce que l'on est, exprime toujours une présence, une intention. Hors du contrôle de l'artiste et même plus, hors d'atteinte des techniques et méthodes de production, le geste humain ressemble toujours à l'homme. Ce qui est

vécu tend à se réaliser et le comportement conscient ou inconscient, volontaire ou spontané est toujours acte de création et d'expression qui porte infailliblement la marque de son créateur. Non seulement cette marque le représente, elle, le définit. L'artiste est intimement lié à son oeuvre et cette relation suggère d'autres dialogues cette fois-ci issus de ce que l'homme est également en relation avec un monde où les gestes et les formes peuvent prendre dimension de signe et de langage.

L'oeuvre d'art, ce geste devenu forme, peut aussi correspondre à une démarche existentielle. L'expérience vécue qui est parvenue à s'exprimer, dans un deuxième temps se communique et se partage avec un autre. L'oeuvre devient alors véhicule d'une relation et l'éducateur peut alors se redéfinir non seulement comme celui qui aide à l'expression créatrice, mais aussi celui qui la partage et en accepte la communication et l'interaction. L'oeuvre n'est pas seulement le terme final d'un travail solitaire, elle peut alors devenir à son tour geste et outil, qui tentent de transmettre aux autres hommes les éléments essentiels de l'expérience vécue par l'artiste et ainsi leur communiquer cette nouvelle et unique expérience et façon d'être, de percevoir et de comprendre.

L'oeuvre peut ainsi se redéfinir comme une invitation à l'expérience vécue par l'artiste et que ce soit oeuvre d'étudiant ou d'expert, elle n'en demeure pas moins cette tentative d'expression et de communication.

L'expression artistique parvient non seulement à représenter l'expérience vécue mais également à la transmettre. La créativité peut alors véritablement se prolonger dans l'oeuvre terminée, en ce que le véritable travail de l'artiste n'est pas de fabriquer des oeuvres mais bien de transmettre les perceptions d'un monde dont il a compris une dimension et une perspective nouvelle qu'il essaie de retrouver en les recréant, qu'il essaie

de partager en les exprimant. Une telle conception de l'oeuvre d'art pourrait donner un sens additionnel à l'éducation artistique. Sans nier aucunement la valeur de l'enseignement tel qu'élaboré jusqu'à maintenant, la dimension que cette démarche voudrait remettre en question est une conception de l'art voulant que l'oeuvre terminée prenne le chemin du passé pour donner lieu à une nouvelle tentative d'expression. Une fois l'oeuvre terminée se pose alors la véritable question de l'éducation artistique. Toute réponse à cette dernière interrogation implique une définition de l'art.

Ces quelques réflexions ont essayé de résumer une perspective de l'oeuvre dans laquelle l'artiste, étudiant ou expert, s'implique nécessairement dans l'expression de ce qu'il vit et perçoit, de la même manière que son geste lui ressemble. Ce geste, cette démarche peut alors se situer également dans la perspective d'un deuxième dialogue, cette fois-ci dans l'expression de soi conçue comme élément intermédiaire d'un échange avec le monde. Ce qui est posé comme interrogation, c'est de savoir si la véritable créativité vise à composer avec la matière ou si elle vise la dimension humaine et interpersonnelle. Lorsque l'importance primordiale de la perception est reconnue comme premier signe et première manifestation de tout changement et évolution sur le plan existentiel, il faut alors comprendre que cherchant à redéfinir ce qu'il perçoit, l'artiste cherche à se redéfinir lui-même. L'éducation artistique se doit de s'impliquer également à ce niveau, faute de quoi la créativité peut devenir cette tentative d'expression vouée à rien d'autre que la filière ou la poubelle. L'éducation artistique peut alors éviter d'être ce désert peuplé de messages, comme autant de monologues sans espoir et devenir un milieu profondément humain où l'oeuvre est véhicule d'une créativité à l'échelle d'un monde interpersonnel. ■

l'histoire de l'art, le somptuaire, l'utopie, les pièges

Suzanne Lemerise



Quelques années d'études en histoire de l'art, de nombreuses années d'enseignement dans ce domaine et des contacts de plus en plus nombreux avec les professeurs d'arts plastiques enseignant la matière m'ont amenée à de multiples axes de réflexion, tant dans la définition de la discipline elle-même que dans la façon dont on la diffuse. Je désire donc faire part de quelques-unes de ces réflexions qui en scandaliseront sans doute plusieurs mais qui pourront éventuellement regrouper les énergies de ceux qui souhaitent, non pas obtenir des solutions-miracles, mais oser poser le problème dans toutes ses dimensions, d'une part en analysant les difficultés et contradictions de la discipline et d'autre part, en confrontant les objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'art en relation avec la philosophie de l'enseignement des arts plastiques.

Il est peut-être utopique, dangereux, d'oser revendiquer pour le personnel enseignant le droit et le devoir d'émettre des opinions quant aux objectifs et contenu d'une discipline; en général, on se contente de demander au personnel d'obtenir des résultats et de résoudre des problèmes qu'eux-mêmes n'auraient jamais posés si on les avait consultés; or, quand les résultats ne sont pas satisfaisants, on accuse le personnel d'incompétence.

Mais laissons de côté ces propos pour disposer de quelques considérations plus générales sur la discipline dénommée "histoire de l'art".

Admettons qu'il existe deux types d'histoire de l'art: celle des spécialistes et celle des diffuseurs généralistes. Les spécialistes sont ceux qui compilent et analysent les objets dits "d'art"; ils établissent l'identification, la datation et la classification stylistique des œuvres en les intégrant aux préoccupations de l'époque concernée ou en faisant un chaînon idéal pour prouver la cohérence d'une théorie esthétique. Mais tout n'est pas si simple; comment les spécialistes décident-ils qu'une œuvre doit faire partie ou non du corpus de l'histoire de l'art?

Cette simple petite question nous ramène assez loin dans le temps. Au début de la renaissance, les artistes désirent se libérer des servitudes corporatives des arts manuels et revendiquent le droit pour leur discipline de faire partie des arts libéraux, lesquels font appel à la pensée spéculative se manifestant dans la philosophie, les mathématiques et dans l'utilisation des principes de la rhétorique. Cette intégration aux arts libéraux ne constitue pas uniquement une revendication intellectuelle mais représente une promotion sociale donnant aux artistes la possibilité de fréquenter les cercles humanistes intimement liés au pouvoir politique surtout à Florence. Ainsi, se crée la différence entre l'artiste et l'artisan; l'un pense et innove, alors que l'autre exécute en reprenant les techniques léguées par la tradition, se limitant généralement à l'exécution d'objets fonctionnels; l'artiste découvre les lois de la projection architecturale et de la représentation picturale et sculpturale tout en servant, par le biais d'une architecture de prestige ou des sujets mythologiques, les intérêts des princes qui paient les œuvres.

Vers la fin du XVIII^e siècle, on ne se contente plus de perpétuer le rôle des académies où sont enseignés les principes de ce grand art de l'imitation de la nature par la copie des maîtres anciens, par l'observation des apparences et par l'éducation de l'acuité visuelle; une nouvelle institution naît en Angleterre et en France, le Musée; ce dernier recueille les œuvres dont l'aristocratie ne peut plus jouir ou n'ose plus jouir, le pouvoir étant désormais passé aux mains de la bourgeoisie commerçante et industrielle. Et se crée alors un autre milieu élitiste, celui de la consécration de l'œuvre d'art par le musée; dans un premier temps, par la distribution de prix et mentions lors des salons annuels du XIX^e siècle; dans une deuxième étape par l'appui indirect donné au système des galeries, le musée cautionnant par ses collections ou ses rétrospectives la valeur esthétique et marchande des œuvres en circulation.

Nous savons que le musée abrite bien d'autres œuvres que les peintures et sculptures de la Renaissance à nos jours: âge romantique connaît un engouement sans précédent pour le Moyen-Âge, époque où chaque nation européenne a inscrit ses modes de connaissances dans les formes et les couleurs les plus étonnantes et les plus propres à "faire vibrer l'âme de chaque peuple". En outre, lors des grandes entreprises du colonialisme européen du XIX^e siècle, les archéologues eurent tout le loisir de découvrir les chefs-d'œuvre des civilisations anciennes ou en voie de disparition. De toutes ces aspirations et activités, regroupées dans les musées naquirent les équipes de chercheurs spécialisés dont nous parlions précédemment; la quantité des objets découverts, le mystère entourant leur origine amena une très grande spécialisation dans des secteurs de plus en plus restreints; et c'est l'ensemble des multiples recherches qui donnent à l'histoire de l'art l'image que nous lui connaissons.

Depuis une cinquantaine d'années, parallèlement aux recherches minutieuses des historiens d'art, apparurent de multiples tentatives de diffuser ces chefs-d'œuvre méconnus de l'histoire humaine. Aucune discipline ne connaît la diffusion que connaissent les œuvres d'art. Tous les types de publications, collections sont accessibles au public, depuis les plus dispendieuses aux plus populaires. Une véritable inflation de documents déferle sur le monde occidental, inflation présentant le triple avantage d'enrichir les maisons d'édition, de soutenir le rôle des musées et de permettre aux profanes de se constituer, chez eux, un merveilleux musée imaginaire. Le "poster" de l'œuvre d'art a précédé de plusieurs années le poster créateur, original. Cette description euphorique de la diffusion de l'œuvre d'art n'en camoufle pas moins un autre aspect sur lequel nous pourrions nous interroger ultérieurement: Qui va au musée, qui bénéficie de la somptuosité du monde de l'art?

Et nous abordons le deuxième aspect de la discipline; on blâme trop facilement le spécialiste de ne pas s'adapter au public profane, mais on ne réalise pas l'immensité du corpus que représente l'histoire de l'art. "Trop, c'est trop" dit un dicton québécois; et de là vient une foule de difficultés que peu de gens osent envisager. C'est à ce niveau et non au sujet des spécialistes qu'il faut parler de fausse représentation. L'Occident s'accapare allègrement de toutes les productions visuelles de l'humanité et diffuse par la discipline "histoire de l'art" une notion de perfection, de beauté héritée non pas des civilisations ou sociétés vues en image mais bien des concepts et théories élaborés de la Renaissance à nos jours.

Voici comment se déroule habituellement l'histoire de l'art: né mystérieusement dans les cavernes, l'art se développe frénétiquement en Mésopotamie pour atteindre une grande pérennité dans l'art égyptien et connaître son apogée dans l'art classique grec - vous savez, les trois célèbres colonnes et un ou deux bels Hermès, aux bras cassés, au sexe bien feuillu! - Après une période de décadence chez ce peuple matérialiste que furent les Romains - ceux qui pensèrent l'urbanisme et conquérèrent l'architecture civile dans la monumentalité par l'emploi des voûtes et du béton - donc, après cette période de copies grecques, l'art renaît dans toute sa naïveté, sa plénitude, son intériorité grâce au feu sacré du christianisme. Il s'épanouit librement avec la renaissance de l'humanisme et le développement de la pensée scientifique. Enfin, au risque de se perdre dans les plus étranges contradictions, l'art connaît une totale libération au XX^e siècle, cette grande époque de promotion industrielle qui libère l'homme des servitudes matérielles... En quelques phrases, ceci semble le comble du ridicule.

Cette curieuse chronologie, dont personne ne peut nier l'existence, ne sert finalement qu'à nous rassurer nous-mêmes sur les conquêtes de notre société mais ne répond à aucune con-

sidération sérieuse sur les modes d'existence des autres types de sociétés: les arts islamiques et orientaux, quoique souvent supérieurs techniquement et plastiquement aux arts d'Occident sont à peine signalés; conspiration du silence sur ce qui nous est étranger... mais on se plaît à présenter des documents multiples sur les esquimaux, les précolombiens, les africains, ceux que nous avons justement colonisés; nous leur faisons l'honneur d'apprécier leurs productions et de sauver de la destruction (!) les témoignages de leur culture... que de condescendance. Remarquons par la même occasion que l'art québécois vient à peine de recevoir droit de cité à l'intérieur des universités francophones.

Le culte de la beauté, le respect de la chronologie camouflent bien des pièges et voilent habilement de sérieuses contradictions.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DE L'ART

Ainsi, le monde merveilleux des images peut ne demeurer dans des esprits-réservoirs qu'une suite ininterrompue de lieux, dates, noms - un squelette sans chair - tout simplement parce que l'Occident souffre de mégalomanie; la hantise de tout apprendre nous permet d'oublier de "comprendre". Tous ceux qui enseignent savent qu'il est plus facile, plus efficace et moins dangereux de faire apprendre que d'aider à comprendre; de toute façon, la discipline "histoire de l'art" est devenue tellement complexe qu'en général on n'a pas d'autre choix que de l'enseigner comme nous le fûmes: nous répétons ce que nous avons appris.

De plus, l'accent mis sur l'assimilation des nombreux mouvements, même ceux du début du XX^e siècle, fait oublier toutes les recherches contemporaines, lesquelles seraient sans doute beaucoup plus enrichissantes pour l'enseignement des arts plastiques. Cette remarque me permet de développer quelques considérations sur la répartition des responsabilités en ce qui concerne la documentation. Toute école secondaire devrait offrir en consultation aux professeurs et étudiants au moins trois revues sur les arts contemporains: une québécoise, une américaine, une européenne. Je suis toujours étonnée quand on demande au professeur de faire preuve d'initiative, de bonne volonté pour l'enseignement de cette matière quand on ne lui fournit pas les matériaux nécessaires; ainsi, les diapositives, les films, les livres de base tels les encyclopédies devraient être à la disposition du personnel et relever d'une planification initiale avant chaque année scolaire; toute école devrait recevoir périodiquement ou pouvoir obtenir - sans courir partout - une documentation visuelle correspondant à un programme simple et progressif du secondaire I au secondaire V. Il est peut-être irréaliste de rêver d'équiper chaque école, à moins que ce soit une façon comme une autre de donner des contrats à des compagnies anxieuses de pourvoir à l'équipement "up to date" des écoles, en général celles des milieux déjà favorisés culturellement.

Lors d'une réunion de professeurs d'arts plastiques au musée d'art con-

temporain, il fut question d'une idée fort intéressante: afin de pallier à sa localisation actuelle hors du contexte urbain, le musée devrait mettre sur pied l'organisation d'une ou plusieurs roulettes pouvant présenter un échantillonnage des principales oeuvres québécoises partout dans la province. D'ailleurs, il est absolument inadmissible que le Musée de l'Office du Film québécois soient aussi mal organisés au point de vue de la diffusion de l'art québécois; si le Québec ne s'occupe pas de faire connaître nos créateurs, qui le fera? Ottawa? le musée des Beaux-Arts? Actuellement les employés du musée font des efforts inouïs pour pallier aux insuffisances budgétaires qui lui sont dévolues.

Si les ministères des Affaires Culturelles et de l'Éducation agissaient conjointement pour la diffusion de l'art québécois, si le matériel audio-visuel circulait dans les écoles, les professeurs pourraient peut-être se pencher sur les aspects essentiels de la discipline: soit les rapports artistes-société, médiatisés par les multiples aspects de la production plastique.

Une saine diffusion des reproductions des oeuvres d'art dès le primaire, soit par l'affichage dans les classes, soit illustrées dans quelques manuels scolaires, serait certainement plus éducative que de les imposer au secondaire; chacun de nous se souvient de l'importance des illustrations de nos premiers livres de classe; ce sont des images qui demeurent; qui a oublié les images du grand catéchisme ou des premiers livres de français? Pourquoi ne pas fasciner les enfants avec des images de qualité?

Il serait également intéressant, lors d'un congrès, de réunir professeurs d'arts plastiques, professeurs d'histoire et rédacteurs de manuels scolaires pour tenter d'arriver à une diffusion intelligente et signifiante des grandes oeuvres des civilisations.

Un des premiers objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'art est de ne pas contredire les objectifs de l'enseignement des arts plastiques; or la sacralisation de l'objet: "je suis une peinture de Vinci; je me nomme la Joconde; je suis inachevée comme tout ce que faisait Vinci; j'ai été retouchée plusieurs fois, volée même; admirez mon sourire énigmatique," la sacralisation de l'objet, disais-je, la notion de perfection atteinte par les autres peuvent contredire le droit à l'expérimentation prônée dans les programmes d'art. De plus, quand on ne permet à l'étudiant que d'admirer inconditionnellement les résultats, on l'amène nécessairement à travailler pour des résultats puisque c'est cet aspect qui est valorisé.

Ainsi, la première démarche à entreprendre consiste-t-elle à expliquer les conditions et objectifs présidents à la création des oeuvres dans les différents types de sociétés: conditions religieuses, politiques, économiques, conditions techniques, statut social de l'artiste. Le respect de l'artiste réclamant l'authenticité et l'originalité de son style ou de ses démarches par sa signature est une aventure très récente dans l'histoire mondiale des productions plastiques.



Mais ces considérations n'en demeurent pas moins très abstraites pour l'étudiant si tout se résume à une transmission de connaissances et échappe à la philosophie de l'enseignement des arts plastiques, celle de la nécessité de la transposition des données essentielles de la discipline en fonction du niveau et du milieu social des étudiants concernés.

Au lieu de présenter les faits de civilisation en tant que tels, il serait plus fructueux d'établir des rapports avec le déroulement du présent; si on désire que les jeunes comprennent le passé, il faudrait qu'on leur explique les coordonnées du présent. Les grands domaines revendiqués par l'histoire de l'art généraliste sont l'architecture, les arts fonctionnels (les métiers d'art), et les arts de représentation tels la peinture et la sculpture, ces derniers généralement liés au culte religieux ou intégrés à l'architecture jusqu'à une époque récente. On s'aperçoit vite que plus on avance dans l'histoire de l'art plus on laisse tomber des catégories d'objets ou d'oeuvres: on étudie les cimetières égyptiens et on ne parle jamais des nôtres, - comme si la mort n'existait plus au XXe siècle. On fait

admirer la cuillère africaine, le vieux pilon québécois, témoins des valeurs du passé, mais on ne parlera jamais du malaxeur électrique et encore moins des assiettes trouvées dans les boîtes de savon. Par le rapport avec le présent, on est bien obligé d'expliquer que l'homme ne change pas, mais que l'espace de l'art se rétrécit.

Il semble que les rapports entre passé et présent soient plus simples à établir quand on conserve une unité thématique, tels les principes de construction selon les époques, le rôle de l'église ses caractères formels et sa localisation, les tissus etc... La discipline pouvant ainsi s'adapter avec souplesse aux caractéristiques du milieu dans lequel évolue l'étudiant: la matière s'adapte différemment selon qu'on habite un village, une ville, une banlieue. Quand on a compris ceci, les oeuvres du passé peuvent prendre un sens pour l'étudiant, document polycopié destiné à des étudiants du secondaire; les trois célèbres colonnes étaient vaguement copiées et dénommées; rien n'était dit sur le rôle fonctionnel de la colonne chez les Grecs; rien n'était dit du rôle décoratif

qu'elle vint à jouer; rien n'était dit sur la nécessité d'observer d'abord les multiples colonnes qui ornent combien d'édifices du Québec; partout, même dans des villages, on les retrouve ornant les façades des banques, ces temples de la valeur monétaire...

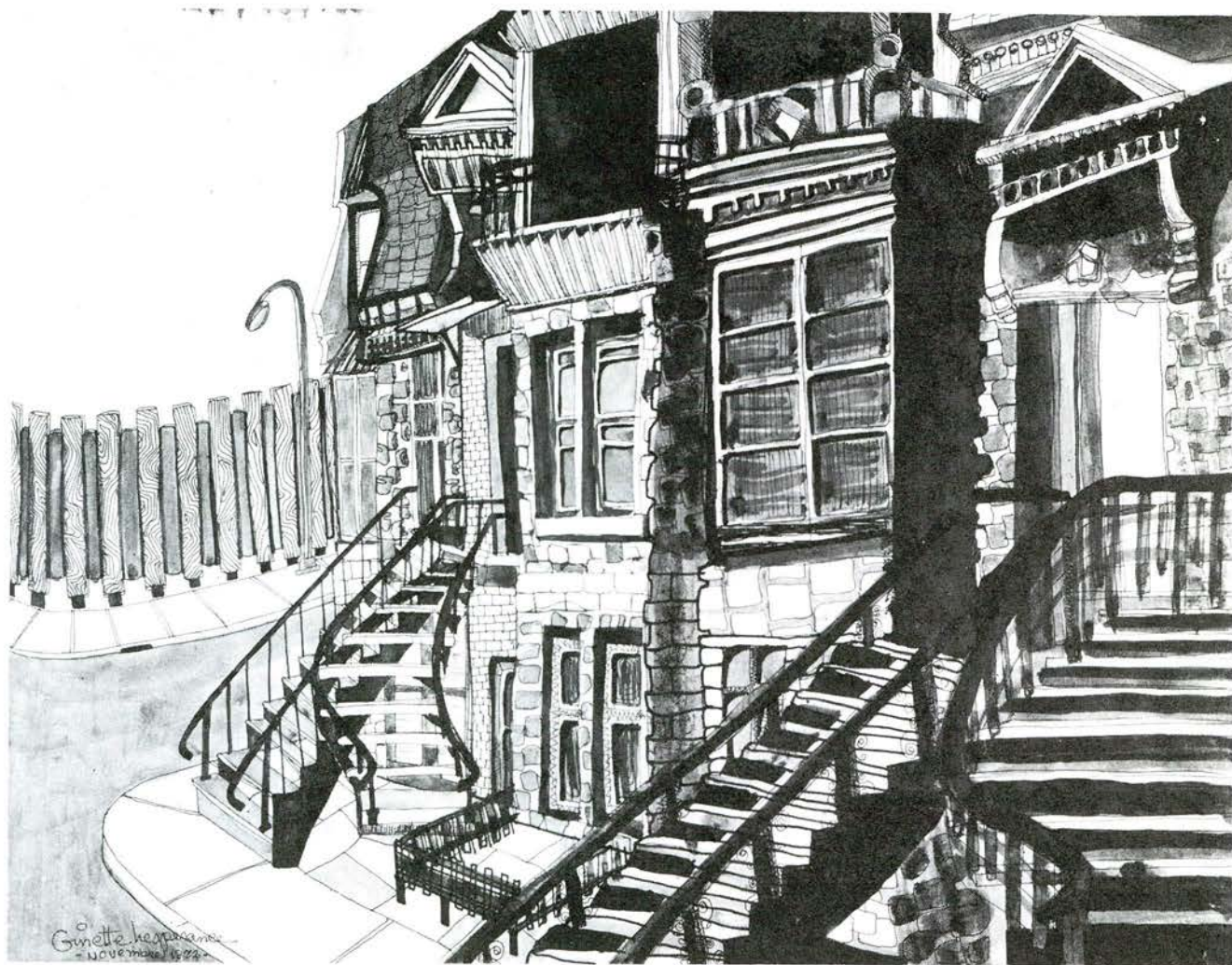
Souvent, on explique maladroitement les voûtes gothiques aux étudiants, alors qu'il serait si simple, avec quelques branches, blocs, cylindres, d'expérimenter en un cours les grands principes de la construction en architecture. On dirait qu'en histoire de l'art, plus c'est difficile à expliquer, plus c'est beau...

On pourrait multiplier les exemples d'interrelations possibles entre le passé et le monde contemporain, tout en permettant à l'étudiant d'émettre ses idées personnelles, d'apporter ce qu'il connaît et surtout d'expérimenter dans des matériaux ou procédés propices les notions qu'il ne pourra réellement comprendre que par la pratique.

Dans le domaine des arts, la transmission de connaissances sans expérimentation adéquate n'est finalement qu'une illusion au même titre que la reproduction parfaite de la nature sur une toile. On présente souvent des idées nouvelles, des méthodes nouvelles (pondues par les technocrates ou les universitaires) sans vérifier si l'étudiant a compris; la mode actuelle est de camoufler le monde véritable de l'enfant, -dès le primaire-par la nouvelle marotte: les cahiers de recherche. Dès la 2e année, si je ne m'abuse, on insufflé à l'enfant l'esprit de recherche, inventaire de ce qu'on trouve dans les encyclopédies ou de ce que les parents savent. On m'objectera que "son enfant dans telle école" ne fait pas ça; les exceptions confirment la règle; j'ai trop vu de cahiers de recherche pleins de sages copies livresques pour qu'on me détrompe facilement et tout ceci au nom des méthodes nouvelles; les bonnes vieilles méthodes étaient moins mensongères. On ne camouflait pas l'autorité sous des apparences de libéralisation.

Il est presque inévitable qu'une compréhension des faits du passé et du présent amène à plusieurs critiques des structures qui nous conditionnent; ainsi, si on explique que les oeuvres de Versailles avaient comme objectif de renforcer le pouvoir royal de Louis XIV, on devra établir certains rapports avec le monde de l'image à notre époque, monde monopolisé par la publicité qui, par l'image, vise à implanter le pouvoir de l'objet de consommation.

Si on respecte les objectifs de l'enseignement des arts plastiques qui sont de permettre à tout individu de posséder les éléments du langage plastique en vue d'une plus grande autonomie de la personnalité, il faut admettre les résultantes de ses options: celles de former par l'histoire de l'art des individus plus libres et plus critiques vis-à-vis leur implication au monde des formes et des couleurs propre à leur contexte social. Sinon, à quoi sert l'histoire de l'art? A rêver en couleur? certes, à la condition d'avoir encore le droit de rêver. ■





l'art et les institutions culturelles au québec

Francine COUTURE
Suzanne LEMERISE

Nous désirons faire part aux professeurs d'arts plastiques des résultats d'une recherche sur la vie artistique québécoise, espérant que les conclusions auxquelles nous sommes arrivées pourront les intéresser.

Au cours de nos études d'histoire de l'art, les cours sur l'art québécois étaient considérés comme des parents pauvres par rapport aux cours réservés à l'art européen. Cette remarque s'appliquait également à tout le champ des arts contemporains, surtout américains. C'est pourquoi il nous est apparu nécessaire de nous interroger sur les rouages du milieu artistique québécois en le situant à l'intérieur du contexte nord-américain.

Désirant considérer plusieurs facettes du problème de la création artistique, nous n'avons pas adopté la méthode traditionnelle de l'histoire de l'art, qui consiste à établir une chronologie à partir d'un thème bien précis. Nous avons plutôt opté pour l'analyse synchronique; celle-ci consiste à mettre en rapport plusieurs événements qui ont eu lieu dans une même époque. Nous nous sommes intéressées à ce qui s'est passé en 1968-69 à Montréal.



Pourquoi choisir ces deux années? En premier lieu, nous désirions que notre travail soit utile pour ceux qui la vivent ou l'organisent cette vie artistique. Ensuite, en 1968-69, les structures du système artistique étaient bien établies. En effet, avant 1964, aucun organisme culturel officiel (ministère des affaires culturelles et musée d'art contemporain) n'encadrait la vie culturelle du Québec. Et surtout, ces deux années marquent un retour à la normale après le boum extraordinaire de l'exposition universelle de 1967.

Par le terme "système artistique", nous considérons l'articulation de trois niveaux bien différents de la pratique quotidienne des arts plastiques: soit celui de la production, de la diffusion et de la consommation. Ces trois niveaux se matérialisent dans les activités des artistes, leurs productions et leurs revendications, dans les politiques des institutions officielles gouvernementales (provinciale, fédérale et municipale) dans le mode de fonctionnement des musées et des galeries et dans les idées véhiculées par la critique d'art.

Un relevé minutieux des événements politiques des années 1968-69 a précédé l'analyse du système artistique; ce qui nous a permis de saisir dans quel cadre socio-politique il s'est inscrit. Minimiser les rapports entre milieux francophone et anglophone au profit de considérations purement esthétiques équivaldrait à oublier qu'au Québec, nous vivons quotidiennement des contradictions culturelles qu'il nous semblait important de signaler.

On se souviendra que durant ces deux années, le Québec traverse une période très controversée dans laquelle on a pu pressentir les liens étroits entre instances politique et culturelle de la société québécoise: le bill 63, les manifestations du FLQ, les émeutes de la St-Jean-Baptiste, la grève de la Murray Hill, la contestation étudiante généralisée dans les CEGEP et plus spécifiquement celle de l'école des Beaux-Arts de Montréal.

Ayant réuni une abondante documentation et rencontré les responsables de la promotion artistique de tous les secteurs, nous sommes arrivées à certaines constatations et conclusions que nous vous résumons.

Notre analyse des événements politiques confirme la dépendance de la société québécoise face au gouvernement central et face à l'impérialisme américain. Cette dépendance se reflète dans la répartition du pouvoir des organismes culturels anglophones au Québec. Ils détiennent un pouvoir financier, fondement de leur pouvoir culturel: le Conseil des Arts d'Ottawa, le musée des Beaux-Arts de Montréal, les principales galeries (en majorité anglophones) sont les seuls et véritables agents de promotion des oeuvres des artistes montréalais. Ces organismes sont les seules voies que l'artiste puisse emprunter pour avoir accès au marché torontois, new-yorkais et international et mériter une certaine reconnaissance officielle. Ainsi l'artiste, pour réussir, doit se conformer aux critères officiels de la mode, de la rentabilité et par conséquent, il ne peut se permettre d'orienter sa

production en fonction d'une véritable intégration au contexte québécois.

D'ailleurs, quant à la localisation des musées et des galeries rentables, nul ne sera étonné d'apprendre que la diffusion des oeuvres se situe essentiellement dans l'ouest de Montréal, secteur anglophone de la ville. Seuls des organismes francophones, à buts lucratifs, tels la Maison des Arts de la Sauvegarde, quelques caisses populaires, certains centres culturels, adoptent une politique d'encouragement des jeunes et visent à la décentralisation des lieux d'exposition.

Cette situation que nous venons de décrire aurait pu s'améliorer en 1968-69, si le ministère des Affaires culturelles s'était constitué un véritable agent de promotion de l'art québécois. La démocratisation de la culture constitue la priorité de la politique du ministère durant ces deux années. Ce projet résultait d'un conflit de juridiction culturelle entre les pouvoirs fédéral et provincial. Ainsi, pendant ces deux ans, le ministère procède uniquement au réaménagement de ses services; d'ailleurs, le ministère peut difficilement concurrencer le pouvoir financier du Conseil des Arts d'Ottawa, ce dernier disposant d'un budget environ quatre fois supérieur à celui du provincial.

Seule l'administration municipale propose aux artistes montréalais d'oeuvrer à la réalisation de la décoration du métro. Cette administration imposa les sujets historiques et les techniques d'exécution, enlevant aux artistes toute initiative personnelle et droit d'intervention et ce malgré les dénégations nombreuses issues des associations d'artistes.



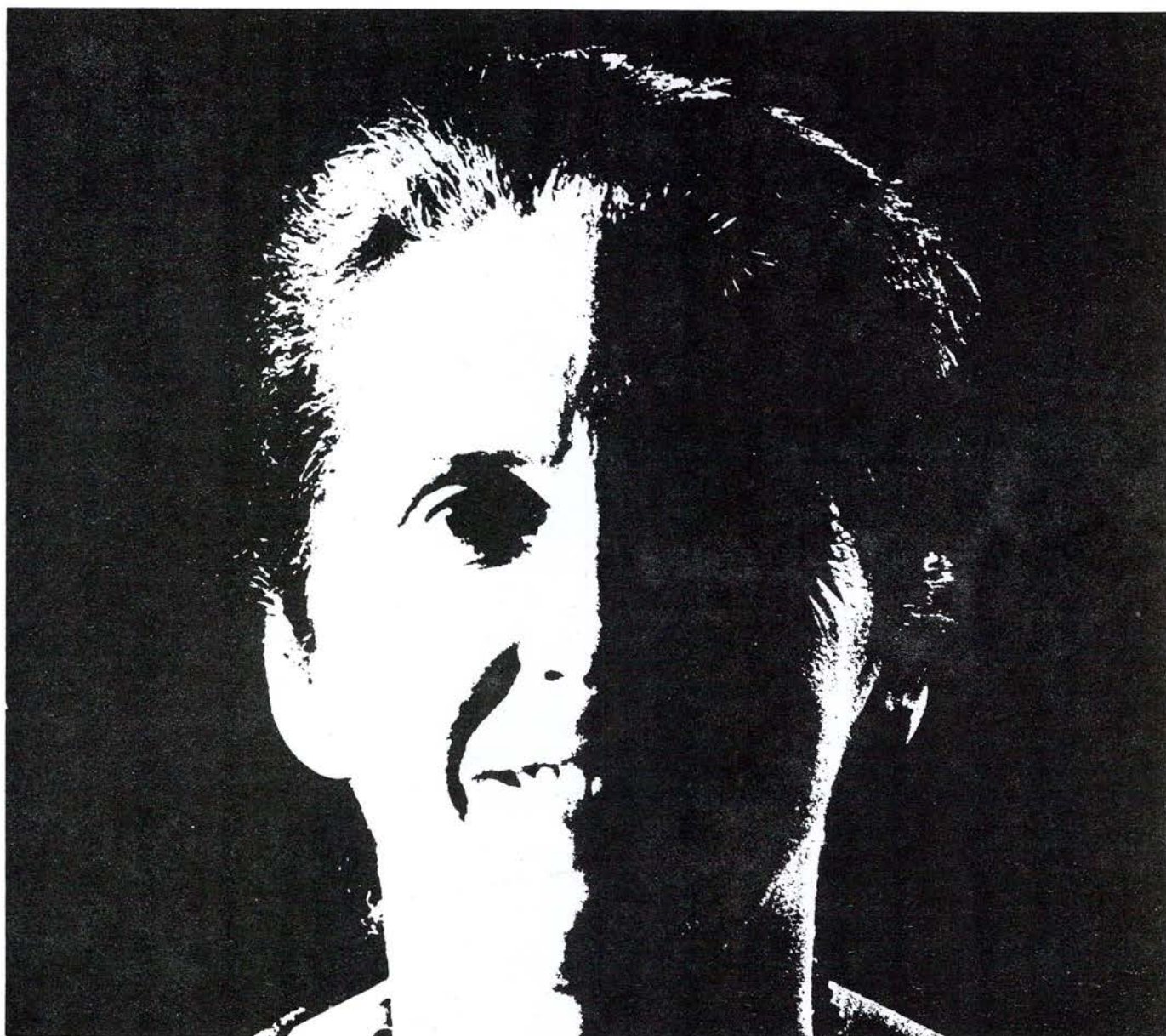
Comment réagissent les critiques d'art à cette situation? S'occupent-ils uniquement de "critiquer les oeuvres"? Après compilation de tous les écrits sur l'art durant ces deux années, nous avons remarqué que c'est la presse francophone qui manifeste le plus de dynamisme bien qu'elle semble avoir peu d'impact sur le marché de l'art (les acheteurs sont surtout anglophones). Les critiques de La Presse prennent position contre certaines politiques gouvernementales, se font les porte-paroles des revendications des artistes. De plus, le public est informé des grands mouvements internationaux d'art expérimental ou de remise en question des valeurs artistiques établies. C'est également à cette époque que se manifeste ouvertement la querelle entre les formalistes (les plasticiens, surtout Molinari) et les tenants de la pensée de Borduas.

D'ailleurs la production des oeuvres est peu novatrice par rapport aux démarches dévoilées durant l'exposition universelle; à cause des troubles socio-politiques et de la récession provoquée par l'exposition universelle, l'année 1968 connaît une grande stagnation et ce n'est qu'en 1969, que les activités redeviennent normales mais non fracassantes.

Par contre, ce sont les prises de position des artistes qui expriment le mieux les désirs de changements et la vitalité du milieu culturel québécois. Par le biais des associations d'artistes (ass. des sculpteurs, ass. des métiers d'art, ass. des artistes professionnels) par les multiples démarches du groupe Création, les artistes revendiquent fermement le droit d'intervention auprès des organismes officiels. De plus, plusieurs créateurs prennent en main l'organisation de la diffusion et la mise sur pied d'ateliers collectifs (Formart, Graff, La Guilde graphique, la fonderie expérimentale). Mais les artistes ne se limitent pas à des revendications corporatives; Déclic, Fusion des Arts et des manifestations de terrorisme culturel remettent en question le rôle de l'artiste et de l'art dans la société capitaliste.

À l'intérieur du système d'éducation, ce sont les étudiants de l'école des Beaux-Arts qui, par une longue occupation, ont cherché à préciser le rôle de l'école d'art et la fonction de l'art et de l'artiste dans la société. Ils exigèrent également la parution du rapport Rioux dont les commissaires, tout en demeurant fidèles à une conception romantique de l'artiste, proposaient un nouveau mode d'organisation de la vie artistique. Nous savons tous que l'Etat n'a pas jugé opportun de donner suite aux recommandations. Il se peut qu'il n'y voyait aucune rentabilité immédiate ou encore qu'il craignait les conséquences de l'intégration artistique à tous les niveaux du système d'enseignement.

Si la formation artistique était reconnue comme nécessaire pour tous, la position sociale de l'artiste comme seul être créateur serait ébranlée. Et on pourrait espérer une transformation du système artistique. ■



Denise Beaudin

la tapisserie sculpturale et denise beaudin

Hélène Ouvrard

Denise Beaudin est venue au tissage sans qu'aucune tradition familiale l'y ait incitée. Elle apprend d'une amie, le peintre-lissier Mariette Rousseau-Vermette, les rudiments de sa technique puis s'oriente par elle-même vers la tapisserie sculpturale (hanging), conception qui relève de la jeune école américaine de tapisserie. D'expérience en expérience, elle aboutit à des oeuvres hautement fantaisistes qu'on a peine à imaginer sortant d'un de ces métiers qui ont fait naître chez nous tant de napperons.

Comme la plupart de ceux qui s'adonnent à cette forme de tapisserie contemporaine, Denise Beaudin ne dessine jamais de carton. Avant de commencer une pièce, elle prévoit sa forme et ses dimensions générales et décide au fur et à mesure que l'ouvrage avance des changements à lui apporter. Elle suit son travail sans avoir, comme le peintre, l'avantage d'en voir la progression car la tapisserie, sur le métier de basse-lisse, s'enroule sur l'ensouple pendant le tissage. Le résultat est une création spontanée, une oeuvre dont elle attend elle-même l'apparition avec impatience, au moment de la tombée du métier. Comment cette méthode de travail lui permet-elle de créer des oeuvres dont les volumes se tiennent, dont les couleurs sont en relations harmonieuses? "Par une sorte d'exercice, répond Denise Beaudin. A force de travailler, il devient facile de jouer avec tous les éléments, de penser rapidement et d'enchaîner les décisions d'un fil à l'autre tout en ayant conscience de conserver l'équilibre des formes."

"Ce qui suppose, de la part de l'artisane, outre un sens artistique développé, une grande maîtrise de l'instrument et de la technique", écrit Michelle Josse (1), qui poursuit: "La conquête de l'espace, objectif de la tapisserie sculpturale, repose sur la découverte des possibilités quasi illimitées du métier à tisser qui est, contrairement à la croyance générale, un in-

strument d'une grande souplesse et d'un maniement assez simple".

Alors que beaucoup de jeunes artisanes qui s'orientent vers la tapisserie sculpturale optent pour des techniques comme le macramé, le crochet ou même le tricot, Denise Beaudin est restée fidèle au tissage. Au-delà des rectangles et des carrés traditionnels, il n'en tient qu'à la science de l'artisane, croit-elle, de faire naître sur le métier toutes les formes qui sollicitent son imagination. Les emprunts à des techniques connexes, l'addition des matériaux les plus divers, favorisent ensuite une plus grande liberté dans la composition. Enfin, le mur n'étant plus, obligatoirement, le support de l'oeuvre, qui peut être suspendue, par exemple, au milieu d'une pièce, le montage et l'assemblage des divers éléments qui composent la tapisserie autorisent toutes les audaces.

Avec cette artiste, nous sommes donc en présence d'un art expérimental, fort éloigné des prototypes fixés de la tapisserie traditionnelle. Chacune de ses oeuvres se présente comme une variation imprévue du jeu des formes, des reliefs, des textures, de la transparence et de la superposition des matières. Lumière et espace sont leurs corollaires naturels. Suspendues à contre-jour, elles dévoilent la complexité de leur structure interne. En équilibre au bout de leurs fils, elles possèdent la grâce aérienne de l'oiseau au vol. Réminiscences d'un art tribal, ces tapisseries, qui arborent parfois les humeurs guerrières des panoplies et des trophées, évoquent la magie et le mystère d'un passé primitif dont l'Amérique redécouvre aujourd'hui les techniques versatiles et les richesses d'invention.

(1) Dans Tapisserie sculpturale, nouvelle forme d'art, compte rendu d'une conférence de Denise Beaudin au Pavillon du Québec
HISTORIQUE DE LA TAPISSERIE

TRADITION EUROPEENNE

Le terme "tapisserie" désigne, traditionnellement, un ouvrage tissé, destiné à recouvrir un mur, et dont le décor est obtenu par la trame seule. Au Moyen Age, ce vocable désignait aussi bien les tissus brodés ou brochés que les oeuvres murales. Les plus anciennes tapisseries européennes remontent au XIIe et XIIIe siècles.

Le Moyen Age fut la grande époque de la tapisserie en Europe. Son rôle pratique, dans les châteaux comme dans les églises, fut d'offrir une protection contre le froid. Elle représenta aussi bien le lute que la nécessité. La mobilité de la tapisserie, qu'on pouvait plier et transporter avec soi, fut une autre de ses valeurs sûres. Grâce à elle, les seigneurs, que les besoins de la guerre ou leurs obligations personnelles obligeaient à se déplacer continuellement, pouvaient à chaque étape, s'entourer d'un décor fastueux. Un ensemble de tapisseries sur un sujet donné constituait une tenture au moyen de laquelle on pouvait monter à l'intérieur des vastes salles de châteaux de confortables et magnifiques chambres de tapisserie.

A partir de la Renaissance, la tapisserie tendit à se rapprocher de la peinture et on cessa peu à peu de respecter les lois de cet art. Les rois de France s'intéressèrent à la tapisserie non seulement pour en jouir mais aussi pour promouvoir l'industrie à laquelle elle donnait lieu. La manufacture des Gobelins, créée en 1604 par Henri IV, celle de Beauvais, fondée par Colbert en 1664, sont aujourd'hui les manufactures nationales de tapisserie de France. Mentionnons aussi au nombre des grandes institutions de cet art la manufacture d'Aubusson dont l'origine est très ancienne (VIIIe siècle, selon certains auteurs).

La tradition de la tapisserie française fut revalorisée, vers 1940, par Jean Lurçat



qui, redécouvrant la nature et le sens de cet art, lui donna l'essor qui allait provoquer son renouveau à travers le monde.

Le Corbusier, pour sa part, retrouva les qualités pratiques de la tapisserie et en fit un élément essentiel de l'architecture moderne.

TRADITION AMERICAINE

L'Amérique précolombienne avait une longue tradition dans l'art de fabriquer des étoffes décorées, tissées ou non. Bien que ces tissus aient surtout servi à des fins vestimentaires, ils ont grandement influencé la tapisserie américaine contemporaine.

Les Aztèques

Les Aztèques ne connaissaient pas la laine, la soie et le chanvre mais ils utilisaient le coton, le fil d'agave et le poil de lapin ou de lièvre. Artisans très adroits, ils confectionnaient sur leurs métiers primitifs une grande variété de tissus, remarquables par leur fini et la richesse de leurs coloris. Ils excellaient dans la teinture et faisaient même l'élevage de la cochenille, insecte dont ils tiraient une teinture rouge qui fut ensuite introduite en Europe. Les Aztèques pratiquaient encore la mosaïque de plumes: ils s'en servaient pour confectionner des manteaux qui étaient réservés aux prêtres, aux guerriers et aux statues des dieux.

Les Péruviens

L'art du tissage égale au Pérou l'art de la céramique. La sécheresse du climat a permis la conservation d'étoffes anciennes qui, en dépit d'un séjour de plusieurs siècles sous la terre n'ont rien perdu de la vicacité de leur coloris. Les Péruviens utilisaient la laine de lama et confectionnaient avec le poil de chauve-souris des étoffes fines et soyeuses. Leur métier s'apparentait aux métiers du tissage de haute-lisse. Les sépultures ont livré un grand nombre de fuseaux de bois

ou de terre cuite. Les caractères primitifs de leurs motifs décoratifs se retrouvent aujourd'hui encore sur les ponchos et les céramiques.

Les Iroquois et les Algonquins

Ces peuples n'ont pas connu le tissage mais pratiquaient la broderie sur peau à l'aide de piquants de porc-épic. Leurs broderies, remarquables par le sens du rythme et le coloris, avaient souvent une signification symbolique et servaient de documents. Tel était en particulier le rôle du wampum, mosaïque obtenue par l'assemblage de séries de perles enfilées sur de fines lanières de cuir. Les Indiens fabriquaient eux-mêmes ces perles à partir de coquillages. Le wampum faisait partie du trésor de la tribu et servait aux échanges.

La tapisserie moderne

A l'époque où Lurçat retournait aux sources de la tapisserie médiévale française, en Amérique, une autre école de tapisserie faisait ses premières armes et se caractérisait par une totale liberté dans l'investigation des possibilités du tissage. Avec elle, la tapisserie abandonna les formats rectangulaires ou carrés, sortit du mur et se fit sculpture. L'éventail des matériaux employés devint lui aussi illimité. Cette nouvelle forme de tapisserie, si peu orthodoxe, porta d'abord le nom de hanging et dut attendre quelque temps la reconnaissance officielle.

Né de la rencontre de plusieurs influences (art précolombien, art scandinave, Bauhaus, grands mouvements de la peinture abstraite), le hanging fait la plus large part à l'invention et à la spontanéité. Contrairement à ce qui se pratique en Europe, l'œuvre, ici, est conçue et réalisée par l'artisan qui exécute souvent lui-même le filage et la teinture de ses matériaux. On y fait usage, de façon inusitée, d'une grande variété de techniques de tissage ou apparentées au tissage, telles que tresses, noeuds,

franges, lanières tissées et cousues, etc. Les matériaux les plus divers, plumes, écorces, morceaux de plastique, peuvent être inclus dans la tapisserie. Beaucoup d'artisans travaillent sans carton ou à partir d'un dessin sommaire. Un grand amour du tissage, un non moins grand esprit d'aventure, la connaissance parfaite du métier et des matériaux sont les valeurs sûres des tenants de cet art nouveau.

LES PHOTOGRAPHIES

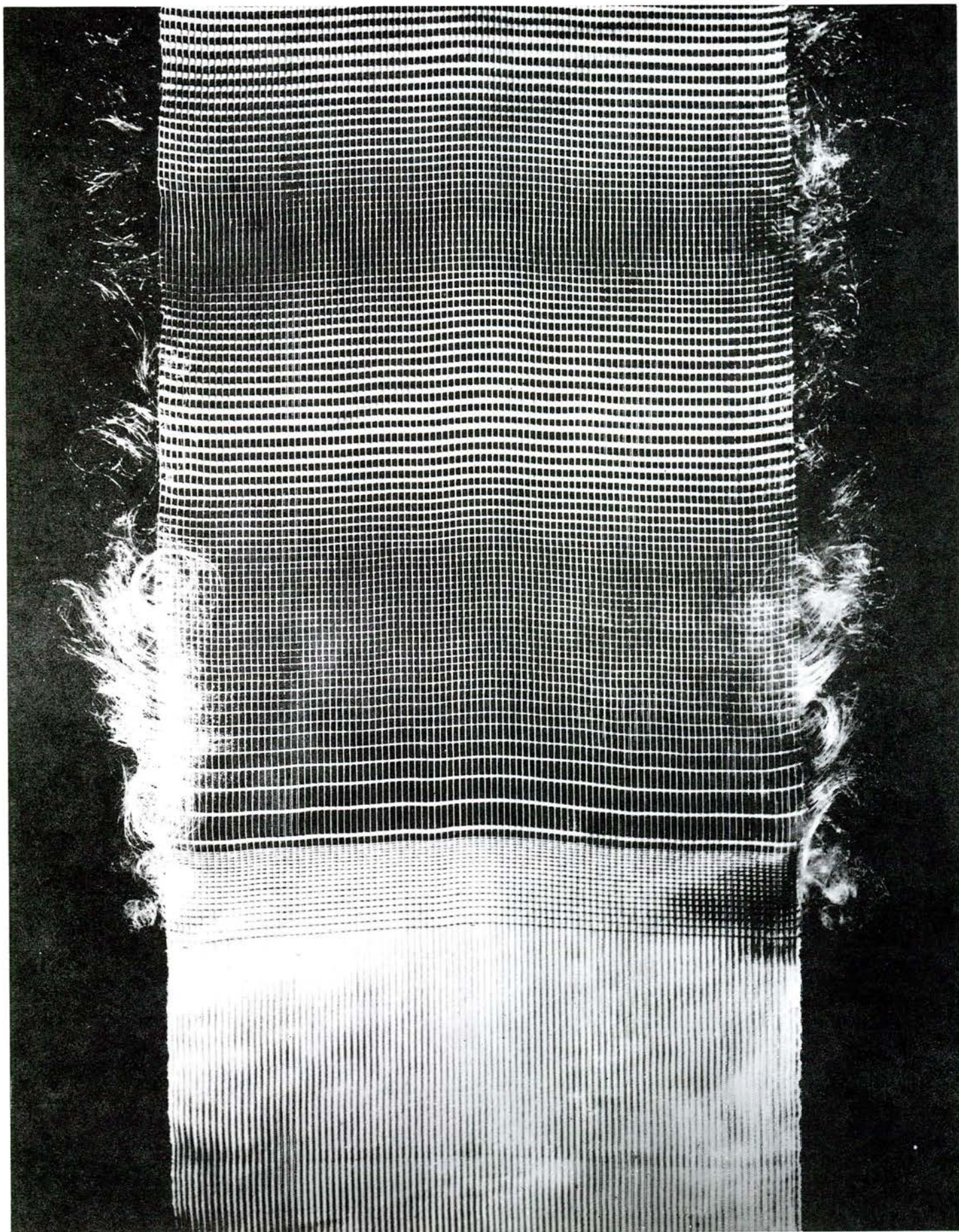
2 Tissage primitif

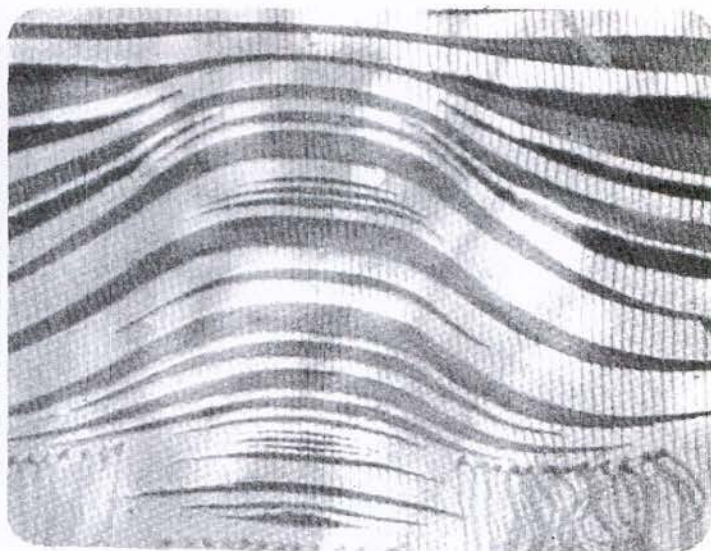
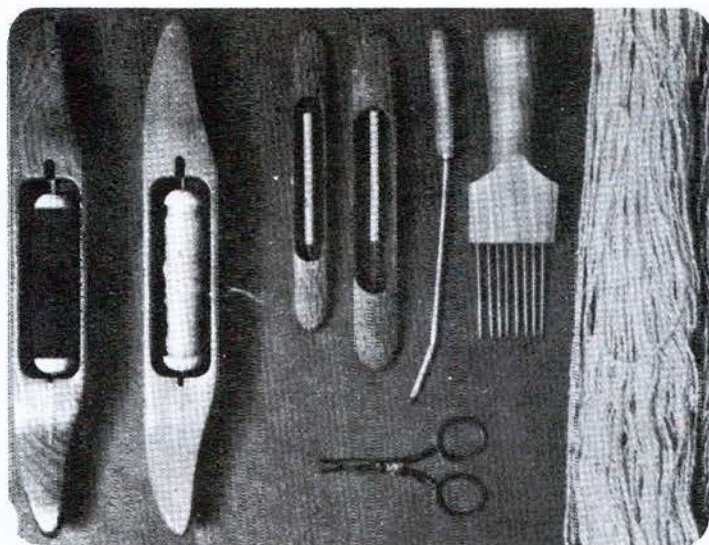
Les Navahos, tribu indienne du Nouveau-Mexique, commencèrent à se spécialiser dans le tissage vers 1700. Ils empruntèrent aux Indiens Pueblos, déjà reconnus comme d'excellents tisserands par les Espagnols au XVI^e siècle, leurs techniques et le métier primitif que nous voyons ici, qui convenait parfaitement à leur demi-nomadisme. Ce métier s'apparente de loin aux métiers de haute-lisse qu'on utilise généralement en Europe pour la confection des tapisseries car ils permettent de suivre la progression du dessin. Il est suspendu à un arbre et est pourvu de deux baguettes d'encroix dont l'une sert probablement à ouvrir la chaîne lorsque l'artisan la tire-vers elle. Le fil de trame est roulé sur une bobine ou, plus simplement sur un bout de bois, et est passé à la main dans la trame. Les tisserandes Navahos travaillent sans carton et exécutent de mémoire les motifs traditionnels que les générations leur ont légués. On ne peut qu'admirer la beauté et la complexité des dessins qu'elles obtiennent avec des moyens aussi limités.

3 Matériaux et outils

De gauche à droite:

- deux écheveaux de laine
- peigne que la tisserande utilise pour pousser le fil de trame contre le tissage lorsqu'elle exécute des détails.
- crochet qui sert à passer les fils de chaîne en lames et en ros au cours du montage du métier.





Sur le détail que nous voyons ici, de grosses boucles de soie accusent leur relief sur un tissage régulier fait de laines bouclées noire et blanche. Denise Beaudin a confectionné ces boucles avec du fil à tisser les kimonos qu'elle a reçu du Japon. Au lieu d'utiliser individuellement ces fils très fins (de la grosseur d'un cheveu), elle a employé l'écheveau entier comme fil de trame et a obtenu les boucles de la façon que nous avons vue au cours de la réalisation de - quatre bobines. Ces instruments servent à glisser le fil de trame entre les fils de chaîne. Les deux navettes de droite, dont les bobines sont présentement remplies, sont celles que l'on utilise habituellement au cours du tissage. Les deux petites navettes, à gauche, d'origine japonaise, servent à faire des travaux très délicats pour lesquels on emploie, par exemple, un fil de soie ou de nylon très fin. Il est possible d'enrouler suffisamment de ces fils sur les bobines pour couvrir une assez grande surface de la tapisserie.

En haut:

- petits ciseaux dont on fait usage tout au long du tissage et des travaux de finition.

l'oeuvre principale. L'art de l'artisan, ici, a été de tirer un parti original d'une matière très belle. La finesse, la douceur et l'aspect soyeux de ces fils, mis en valeur par le relief des boucles, contrastent agréablement avec la chaleur de la laine.

38 Ondulations

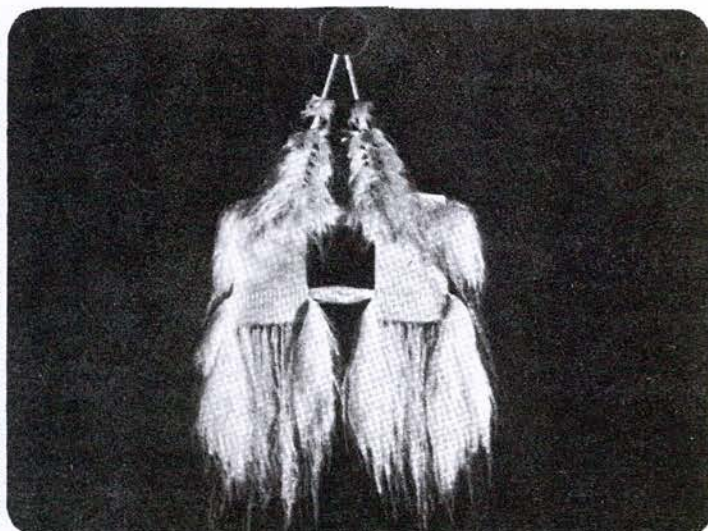
Le fond translucide de l'oeuvre est constitué de monofilament de nylon et les parties opaques sont tantôt de laine, tantôt de soie. Pour modeler ces mouvements ondulatoires, qui ne sont pas sans évoquer ceux de l'eau, l'artisan a utilisé trois bobines portant, chacune, l'un des trois fils utilisés. Elle a tissé séparément, à la main, les sections couvertes par chacun de ces fils, en s'appliquant à suivre les méandres du dessin. Des franges ont été nouées ici et là sur la chaîne et ajoutent leur propre mouvement à ceux des lignes principales. A la beauté, cette oeuvre allie des vertus pratiques appréciables puisque les fils qui la composent supportent fort bien le lavage.

31 Chaîne ajourée

Est-ce un cerf-volant? On le dirait bien. Cette tapisserie a la grâce et la légèreté des objets destinés aux jeux du vent. La chaîne a été montée sur le métier en trois sections espacées les unes des autres. Ces sections sont devenues les parties solides de la tapisserie, que relient les fils lâches de la trame. De très longues franges ont été attachées à la main à la base.

32 Relief

Une certaine barbarie émane de cette oeuvre très raffinée et lui donne un cachet particulier. Le relief, ici, est obtenu par l'opposition de deux matières très différentes: l'acétate (parties blanches) et la soie (parties ivoire). Deux formes rectangulaires identiques ont servi de point de départ. Ces formes ont été reliées à deux endroits par le fil de trame constitué de soie en écheveau dont les bouts forment les franges latérales. Deux bandes étroites, décorées elles aussi avec de la soie passée en trame, relient les formes rectangulaires de la base à l'anneau qui sert d'attache.■





informations et chroniques

NOS COLLABORATEURS

* **COULEURS ET SONS:** Lucette P. Turmel est étudiante en musicologie à l'Université McGill. Sa connaissance théorique et pratique de l'interrelation de la musique et de la peinture sera de nouveau mise à notre service dans un atelier qu'elle animera au Congrès de mai

* **L'ART: MONOLOGUE OU DIALOGUE:** Pierre A. Grégoire est professeur de psychologie au Programme de Maîtrise en éducation artistique de Sir Georges Williams. Le Docteur Grégoire s'interroge

sur la perte de sens de l'oeuvre d'art qu'il considère existentiellement significative, quand la phase méthodologique et technique de réalisation absorbe tous les efforts pédagogiques de l'éducateur. Il souhaite que dans l'éducation artistique s'établisse autour de l'oeuvre, de l'étudiant et du professeur une relation interpersonnelle qui donne tout son sens à la production de l'étudiant.

* **TAPISSERIE SCULPTURALE ET DENISE BEAUDIN:** ce reportage est découpé dans le texte d'Hélène Ouvrard pour le dernier-né de la collection "Initiation aux Métiers d'Art" des Editions Formart. Nous avons pensé utile de présenter en même temps que l'artiste l'historique de la tapisserie qui constitue de la documentation pour le professeur. Denise Beaudin a enseigné cette année les métiers d'art aux étudiants en pédagogie du Pavillon des Arts de l'UQAM.

MINI-CRITIQUES...

* "Vers une psychologie de l'art" de Rudolf Arnheim, une collection d'essais du célèbre auteur de "Art and Visual Perception". C'est le premier volume traduit en français de ce psychologue dont les recherches ont constitué en grande partie à étudier par l'art la perception et la pensée visuelle. Ceux qui demandent à la psychologie de l'art de n'être ni une interprétation philosophique ou poétique de l'esprit, ni une investigation physiologique expérimentale, seront heureux de découvrir l'approche de Arnheim qui tente de saisir scientifiquement les plus délicates et les plus humaines manifestations de l'homme. Dans les différents articles qui composent le volume, l'auteur veut indiquer les nombreuses avenues de recherches que chacun des sujets révèle. Il y discute de l'abstraction perceptuelle dans l'art, de la théorie "gestaltienne" de l'expression, de la perception du mouvement et des proportions, aussi bien que de la nature de l'inspiration, de la contemplation, de la créativité, de l'émotion et du sentiment. Un livre à ne pas manquer pour tout éducateur qui y trouvera matière à réflexion quel que soit le contexte dans lequel il travaille.

VERS UNE PSYCHOLOGIE DE L'ART
Rudolf Arnheim
Editions Seghers, Paris, 1973.

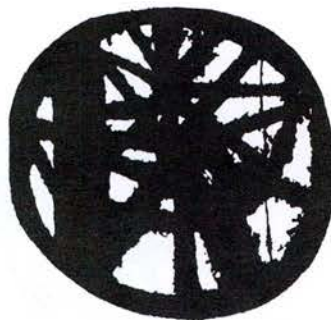
* "Je veux apprendre aux enfants l'alphabet de l'image", un article de Yacoon Agam, dans la revue Réalités, no 334. Le chef de file du cinétisme étend ses recherches au langage des formes visuelles et à l'éducation. Il préconise l'enseignement de l'image parallèle à celui du verbe par une méthode qui permette d'abord de s'y retrouver dans le monde des images, pour ensuite le critiquer, le modifier et l'embellir. C'est à Harvard, au "Carpenter Center of Visual Art", qu'il fait ses premières expérimentations en y dirigeant un séminaire, puis à l'Université de Tel Aviv où il fonde une chaire d'éducation visuelle dont le but est de former des éducateurs et de faire des recherches fondamentales en psychologie de l'enfant. L'Académie de Paris et l'Université de Dijon se préparent à emboîter le pas.

* "INVESTIGART 2", publié en février par l'Université Sir George Williams. En plus de deux articles concernant, l'un la perception des couleurs, l'autre l'histoire de l'éducation artistique, Investigart a publié un résumé de toutes les thèses de maîtrise en éducation artistique actuellement à la bibliothèque de l'université. Il est possible d'obtenir des copies de maîtrise par le service de la bibliothèque de l'université. Vous pouvez aussi obtenir ce numéro du journal ainsi que le premier dont il reste quelques copies (1.00) en écrivant à:
Investigart
Graduate Programmes in Fine Arts
Sir George Williams University
1230 Mountain Street
Montreal, Quebec

PHOTOGRAPHIE

* Ceux qui croient à la photographie comme à un art complet reprenant la figuration là où la peinture ne pouvait l'explorer, et qui ont vu l'exposition du photographe Diane Arbus à la Galerie Nationale, ont sans doute été renforcés dans leur conviction par cette expérience troublante. Je leur recommande la lecture d'un article de Suzan Sontag, dans le New York Review of Books du 15 novembre 1973, article dans lequel elle analyse la façon dont Diane Arbus regarde son sujet et le fait regarder la caméra, ce qui se poursuit par le regard posé par le sujet photographié sur le spectateur qui est alors obligé de se regarder lui-même. Quand on sait que Diane Arbus a l'art de faire paraître normaux les anormaux et les parias, et de faire apparaître anormaux et fous les gens normaux, on peut s'attendre à une expérience d'attitudes et de relations qui n'a rien à voir avec l'aspect mécanique et brutal de la caméra à laquelle Paul Beaupré faisait allusion dans son article de Vision 13. Aussi à relire, l'article de René Blouin sur John Max paru dans Médiart 13, et qui débute ainsi: "Ce que je cherche lorsque je photographie, c'est obtenir l'essence de l'état psychologique sans aucune couverture".

Michèle Drouin-Martineau



informations et chroniques

BILLET PEDAGOGIQUE

* Nous reproduisons dans les pages qui suivent, ce billet pédagogique qui vient du Ministère de l'éducation. Il a été envoyé récemment dans les commissions scolaires du Québec.

Nous avons jugé utile de le reproduire pour vous.

Quelques réflexions sur l'enseignement des Arts

Depuis l'avènement de la première école polyvalente en 1963, le ministère de l'Éducation du Québec en collaboration avec le milieu scolaire a contribué à modifier l'enseignement des arts dans les écoles secondaires du Québec. Jusqu'à ce jour, l'enseignement des arts était plus ou moins basé sur une formation traditionnelle et il avait souvent comme objectifs la découverte de talents et la formation des futurs artistes.

Les travaux de chercheurs américains avaient démontré vers les années '40', que tous les enfants pouvaient avoir des expériences esthétiques et trouver dans un contact avec les arts une forme d'éducation et un éveil à d'autres réalités. Il fallait cependant modifier la didactique, les critères d'évaluation et les objectifs de ces enseignements. Aujourd'hui, par une plus grande information, le ministère de l'Éducation tente d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'en favoriser l'accessibilité à tous.

Les expériences vécues en art pendant ces années scolaires ne peuvent être remplacées ni par la science, ni par l'éducation physique, ni par la religion, car chaque discipline éveille à différentes dimensions de l'homme. Si nous devons mettre en pratique les objectifs d'un système d'éducation qui se définit comme devant assurer le développement global de l'enfant, l'organisation de l'enseignement doit prévoir une présence des arts dans l'horaire de l'enfant pour qu'à sa sortie de l'école il ait ou dans sa formation un apport que son milieu ne pouvait lui assurer.

Les arts jouent un rôle important dans la formation de l'homme, et sans répéter tous les objectifs des programmes-cadres, il faut cependant revenir sur les arts comme moyens d'expression, car il n'y a pas que le langage parlé pour exprimer les émotions et la perception que l'homme a des choses et des événements. Les arts sont souvent les seuls moyens pour exprimer ce que les mots ne parviendraient à dire. Nous devons donc considérer que les arts plastiques, la musique et l'expression dramatique sont des langages autonomes et que l'important est d'utiliser ces modes d'expression pour que le message de l'homme soit transmis tout en assurant une meilleure connaissance des différentes techniques qui ne sont que des outils à améliorer.

Il faut peut-être ici, faire une mise au point; l'enseignement des arts à l'élémentaire comme au secondaire ne vise pas à faire des artistes, ni des peintres, ni des pianistes, comme d'ailleurs, l'enseignement de la mathématique, de l'éducation physique ou de la catéchèse ne vise à faire des mathématiciens, des athlètes professionnels ou des curés: tous visent à un développement global de l'homme.

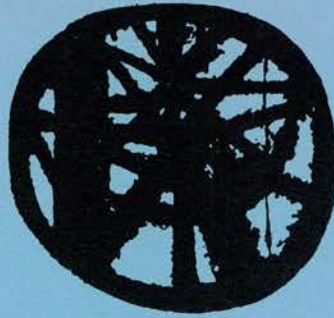
RENE BELANGER
Agent de développement
pédagogique

Un deuxième A.D.P. à l'élémentaire!
Il y a quinze jours, nous avons appris avec plaisir la nomination de M. Luc Landreville, ex-chef de groupe et ami depuis longtemps de l'A.R.E.A.P.Q., au poste d'agent de développement pédagogique. Luc, un gars de Repentigny, a été affecté au secteur élémentaire. Accompagné de René Bélanger, aussi à l'élémentaire, et de Suzanne Blouin-Rafie au secondaire, nous sommes assurés que Luc fera du bon boulot au sein de cette équipe. Il aidera sûrement à augmenter la qualité de l'enseignement des arts plastiques au Québec. Et ce n'est pas le travail qui manque.
Bonne chance et félicitations!

Les arts peuvent facilement contribuer à développer le sentiment d'appartenance par une participation active des élèves à l'organisation de l'aspect visuel de leur environnement, que ce soit au niveau de la classe ou de différents locaux ou encore à l'environnement sonore par une plus grande participation de ceux-ci aux activités culturelles de l'école ou du milieu. Ils se revaloriseront comme individu, apprendront à se respecter d'abord et à respecter les autres et leur environnement physique. Certaines expériences dans ce sens ont démontré que le vandalisme diminuait avec la naissance du sentiment d'appartenance.

Parce que l'enseignement des arts est basé sur des expériences intérieures, c'est-à-dire les émotions, les sentiments, la sensibilité et l'apprentissage des techniques particulières que chaque art offre comme outil, il est nécessaire d'assurer une continuité dans ces enseignements tout au long du cours secondaire. Il ne faut pas considérer les arts comme une formation professionnelle mais plus comme une expérience humaine.

L'enseignement des arts devrait être accessible à tous les élèves, tant ceux du secteur de l'enseignement académique que du secteur de l'enseignement professionnel. Les derniers sont peut-être les plus défavorisés car en tentant de leur assurer une concentration de temps à la formation professionnelle, leur formation en tant qu'homme et citoyen est négligée. Il serait nécessaire de briser le cercle vicieux qui est souvent entretenu dans le système scolaire, en permettant à des gens issus d'un milieu défavorisé d'avoir accès à des expériences qui les ouvriraient à d'autres mondes et leur permettraient comme adultes et futurs parents, une plus grande participation à la culture québécoise.



informations et chroniques

LA PRESSE SAM. 2 FEVRIER 1974

le concours de la semaine

Je vous invite aujourd'hui, si vous avez 13 ans ou moins, à me dessiner un hibou. Je vous propose ci-contre un modèle, facultatif comme d'habitude. Le dessin gagnant paraîtra dans LA PRESSE le 18 février et méritera à son auteur un ensemble de crayons couleurs et le droit de participer au concours final dont les deux premiers prix seront de \$100 et \$50.

Vous utilisez des crayons couleurs et du papier 8½" x 11", vous indiquez au verso votre nom, votre adresse et votre âge, et vous adressez votre dessin comme suit: Concours de dessin LA PRESSE, 7, rue Saint-Jacques, Montréal H2Y 1K9. Bon travail!



* LETTRE A L'A.P.A.P.Q.

Montréal le 6 février 1974
Conseil administratif de l'A.P.A.P.Q.

A vous tous,

Tous les samedis depuis le 13 octobre 1973 paraît régulièrement dans le quotidien La Presse le concours: "On s'amuse à dessiner avec Normand Hudon".

A titre de spécialiste en arts plastiques, je me suis permis d'envoyer à M. Hudon toute la rage que j'ai eue en lisant les informations concernant le concours (???) qui brime d'ailleurs la créativité. Le public recevant une information fautive au sujet des arts plastiques ne peut se référer ainsi que par des clichés (ci-joint le concours du samedi le 2 février 1974).

Espérant que l'Association des Professeurs d'Arts plastiques du Québec aura plus de poids que moi pour que M. Hudon change l'orientation de son article, je vous prie de me croire,

votre toute dévouée
Louise Maccabée-Chapleau
9920 rue Millen
Montréal H2C 2E3

A cette contestation de la quêtainerie dans les journaux, de Louise Maccabée-Chapleau, à la critique des activités dirigées, de Ulric Laurin, à celle des "100 tours de Centour", d'Andrée Beaulieu-Green, il faut ajouter le problème des projets d'initiatives locales et de perspective-jeunesse offrant les arts plastiques à la ronde souvent sans aucune formation préalable des animateurs. Il faudra comme pour COJO que l'A.P.A.P.Q. intervienne dans ces domaines aussi bien scolaires que parascolaires, si nous voulons que l'action positive de l'éducation artistique ne soit pas continuellement contredite et démolie par des entreprises hasardeuses.



GRUMBACHER

Pour la qualité des couleurs et des Matériaux
d'Artistes pour l'Art et l'Enseignement de
l'Art

GRUMBACHER

Couleurs et Matériaux d'Artistes pour la pein-
ture à l'huile, à l'acrylique, les pastels, l'aqua-
relle . . . Matériaux pour le dessin au crayon,
au fusain et à l'encre.

GRUMBACHER

Brosses et pinceaux pour l'artiste amateur et
le professionnel, aussi bien que pour l'Educa-
teur en Arts.

GRUMBACHER

Matériaux à peindre et à dessiner . . . toile à
la verge, papiers de surfaces particulières
pour l'acrylique, l'aquarelle, les pastels ainsi
que le dessin au fusain et au crayon.

GRUMBACHER

Accessoires . . . chevalets, palettes, cou-
teaux à peinture, coffrets, mannequins, outils
à modeler, estompes et tortillons.

GRUMBACHER

Médiums, vernis, fixatifs pour huile, acry-
lique, découpage, papier mâché, montages et
collages.

GRUMBACHER

Le nom recherché par ceux qui exigent la
qualité et recherchent la confiance.

Nous devons toutefois vous aviser
que l'édition est en Anglais



M. GRUMBACHER

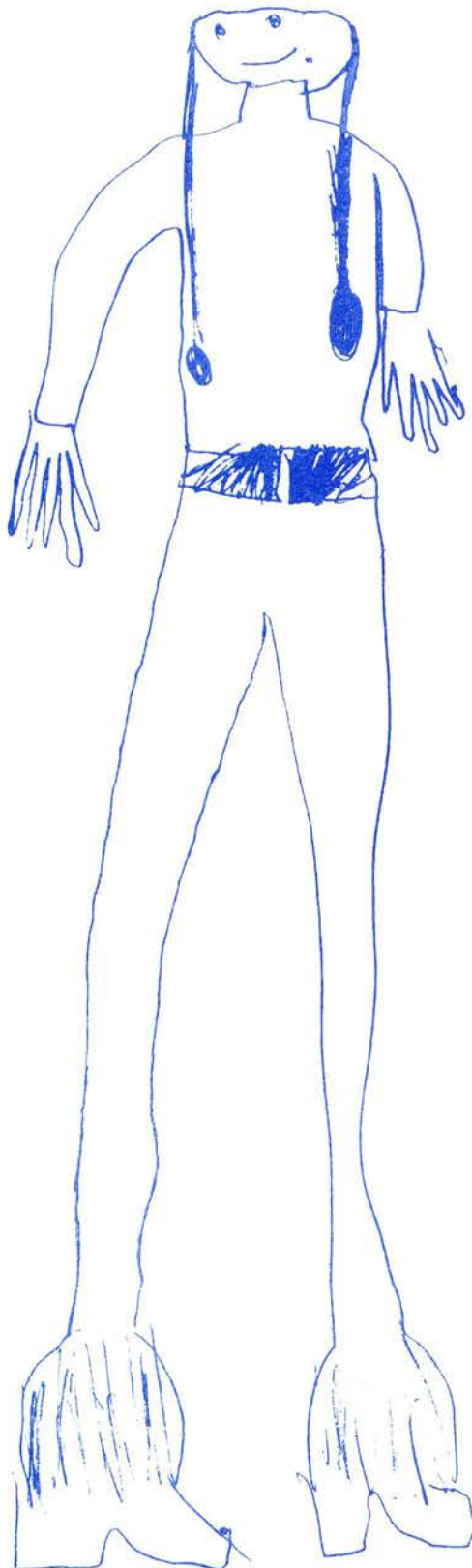
OF CANADA, LTD.
TORONTO, ONT.



INFORMATION

numéro spécial
numéro spécial
numéro spécial
numéro spécial
numéro spécial
numéro spécial
numéro spécial
numéro spécial
numéro spécial
numéro spécial
numéro spécial
numéro spécial
numéro spécial

VISION vous présentera à l'automne un numéro spécial sur Irène Sénécal. Ce numéro historique veut être un hommage à celle dont l'envergure et l'énergie ont été l'âme rénovatrice de la pédagogie artistique. Pédagogie qui à l'heure actuelle doit s'interroger sur ses origines pour pouvoir se critiquer lucidement et réaffirmer ses principes fondamentaux face à l'école et à la société. Tous ceux qui auraient de la documentation sont priés de nous la faire parvenir au Secrétariat de l'I.A.P.A.Q.



- Hélène Ouvrard par Formart: 849-9683
- Denise Beaudin: 672-7614
- Pierre Grégoire: Hôpital 842-1251 Local 631
- rés.: 721-1590
- Andrée Green: 487-4589
- Suzanne Fourville: 276-0637
- Francine Couture par
- Lucette P. Turmel: 488-7675

COULEURS PRIMAIRES

Du cyan, du magenta, du jaune, vous
permettent d'obtenir par mélange, autant
de couleur que vous le désirez

brault & bouthillier inc.
700 rue Beaumont
Tel.: (514) 273-9186



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.

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 interetapes 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. L.T.E.E.

2100, GIROUARD
MONTREAL 260
TEL.: 482-6020