

VISION



17

hiver 1975

ASSOCIATION DES PROFESSEURS D'ARTS PLASTIQUES DU QUEBEC

vision

NUMERO 17 HIVER 75

DIRECTION

DIRECTEUR ET REDACTEUR EN CHEF

Michèle Drouin-Martineau

EDITORIALISTE

Ulric Laurin

DIRECTEUR ARTISTIQUE

Georges Baier

ASSISTANTE

Claude Baier

PUBLICISTE

Denise Gareau

ADRESSE DE PUBLICATION

Secrétariat de l'A.P.A.P.Q.

Casier Postal 424

Station Youville

Montréal, Québec

Canada H2P 2V6

IMPRIMERIE

Léo Lanctôt enr., Joliette, Québec

SOMMAIRE

— INTEGRATION

éditorial par Ulric Laurin

— INTERRELATION DES LANGAGES VERBAL ET VISUEL

par Michèle Drouin-Martineau

— "PLEINE-TERRÉ"

par Louise Trudel en collaboration avec Ginette Beausoleil

— APERÇU HISTORIQUE DE LA SCULPTURE AU QUÉBEC

par René Durocher

— LES ARTS PLASTIQUES ET LA COMMUNICATION

par Wim Huysecom

— L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET LA RECHERCHE

par Simon Laflamme

— ÊTRE SOI-MÊME OU PERSONNE

par S.K. Laflamme d'après un texte de Henri Abramovitch

— LA BANDE DESSINÉE

par Alain Laroche

— L'EXPRESSION PLASTIQUE, DISCIPLINE DE CULTURE GÉNÉRALE

par Geneviève Carion Machwitz

— INFORMATIONS

TARIFS D'ABONNEMENT

\$1.25: simple numéro

\$5.00: par année au Canada

\$6.00: par année à l'Étranger

Par une annonce dans VISION vous rejoignez les bibliothèques, les maisons d'enseignements, les responsables d'enseignements, les responsables de l'enseignement des arts plastiques et les amis de l'art.

VISION est publié quatre fois par année par l'Association des Professeurs d'Arts plastiques du Québec. Les membres de l'Association reçoivent gratuitement VISION.

COLLABORATION

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

Toute photographie soumise doit l'être en noir et blanc sur papier glacé dans un format proportionnel à celui de la revue.

REFERENCE

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

DEPOT LEGAL

Bibliothèque Nationale du Canada

D-735-196

Bibliothèque Nationale du Canada

A.P.A.P.Q.

CONSEIL ADMINISTRATIF 74-75

Président:

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

1er Vice-Président:

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

2e Vice-Président:

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

Trésorier:

Georgette Morency
4394 rue St-Hubert
Montréal 176, Québec
Tél: (514) 523-3076 rés.

Secrétaire:

Laurette Courchesne
10,900 Frigon
Mtl. 356
Tél: (514) 336-0768

Conseillers:

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

Claude Bettinger
Ile St-Ignace
Cité Berthier, Québec
J0K 2P0
Tél: (514) 836-2958 rés.

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

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

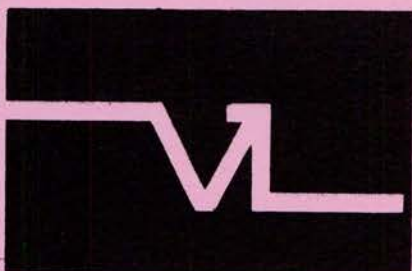
André Lacroix
R.R. no1, Golt ouest
Sherbrooke, Québec
J1H 5G9
Tél: (819) 567-1851 rés.

Carol Légaré
8358 Place Croissy
Tél: Le soir (514) 354-0287
352-3585

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

Courtoisie

de la

Paroisse

Ste-Catherine de Sienne

Montréal 265

NISKA

Galerie Mirabelle,
295 Place Samson, suite 3,
Ville de Laval, P.Q.
Tél: (514) 332-1961 et 866-4495

Galerie Ligoa Duncan,
825 Avenue Madison,
New-York 10021,
Tél: (212) YU-8-3110

La Galerie d'art,
Mont-Tremblant,
P.Québec. J0T 1Z0
Tél: (819) 425-3812

JOLIETTE 759-2822

MONTRÉAL 581-4440



**LIBRAIRIE
RENE MARTIN
INC**

**PAPETERIE ET ACCESSOIRES DE BUREAU
ENCADREMENTS – MATÉRIEL D'ART**

598, RUE ST-VIAEUR

JOLIETTE, Qué.

céramique



VOUS
REMERCIE
DE
LUI
AVOIR
FAIT
CONFIANCE



Gérard Verrier

Représentant des ventes

Courtoisie

de la

Paroisse

St-Maxime

Ville Lemoyne

SUZANNE DUKETTE

Atelier a partager

3710 St-Laurent

(près de l'avenue des Pins)

peut accommoder de

deux à trois personnes

Rés: Tél: 844-7029

Atelier: 278-8705

PARENT & TRUDEL Limitée

5196, rue SAINT-HUBERT

MONTREAL 176

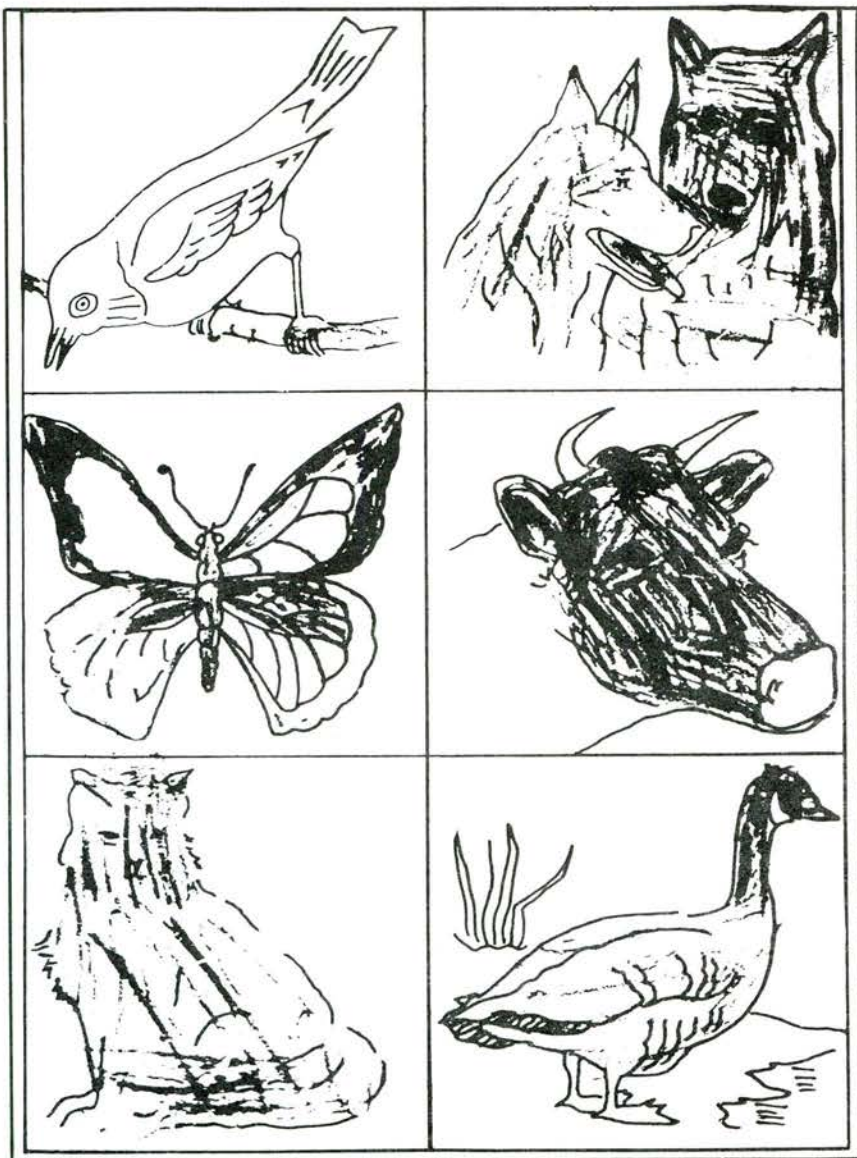
TEL.: 271-2413

"Le centre des Arts Plastiques"

Malgré l'inflation et la pénurie de quelques articles notre objectif pour l'année 1975 est votre satisfaction. Vous pouvez maintenant bénéficier d'un service avec lequel vos commandes seront traitées dans un délai de 72 heures.

Dépositaire: Sculp métal, Maple Rock
Sculptane, produits Milton
Bradley.

INTEGRATION



INTEGRATION, que de crimes on commet en ton nom. Que signifie le mot intégration dans le monde de l'enseignement? A voir les différentes versions, il faut vraiment se poser la question pour arriver à y voir clair.

Intégrer une discipline à une autre c'est l'incorporer. C'est aussi la faire entrer comme partie intégrante, c'est encore, la rendre plus complète, l'achever, lui apporter des éléments pour l'enrichir. Pour réaliser ces objectifs, il faut qu'il y ait une relation réelle. L'intégration d'une matière doit favoriser une meilleure compréhension de l'autre. Elle doit aussi faciliter une ouverture d'esprit plus large. On peut en faire un moyen pour mieux rejoindre tous les recoins de l'esprit.

Il ne s'agit pas d'un simple accompagnement, comme c'est souvent le cas. Amener une distraction, un défoulement, pour faire oublier la rigidité de certains enseignements dispensés, ce n'est pas nécessairement faire de l'intégration.

Ce terme est employé à toutes les sauces. Il tient lieu le plus souvent de prétexte à camoufler une incompétence, une didactique ou encore une matière ennuyeuse. On veut souvent, surtout au niveau du primaire, créer l'illusion que le message passe uniquement par le succès de la partie intégrée. Souvent le seul lien réside uniquement dans un terme à illustrer. C'est le cas dans l'utilisation des arts plastiques en catéchèse par exemple. Quoi de plus logique que de se tourner vers une discipline qui a déjà la cote des jeunes. On se donne ainsi bonne conscience en démontrant un effort à faire peau neuve avec de nouvelles méthodes. On crée l'illusion d'un enseignement actif.

De tout temps il y a eu intégration. On le faisait d'une façon naturelle, sans le savoir et sans s'en soucier. L'homme arrivait à intégrer ses connaissances et ses expériences à la vie de tous les jours. L'évolution de la pédagogie a amené le monde de l'enseignement à véhiculer toutes sortes d'idées, comme celle de l'école active et par ricochet de l'intégration.

Ce mot s'est répandu comme une traînée de poudre. Il apparaît comme quelque chose de magique. C'est à dessein que je dis un mot. Le plus souvent, ça n'a pas été au-delà.

Pour mettre en branle cette idée, il a fallu disséquer l'intégration car il y avait un cloisonnement des disciplines. Puis on s'est rendu compte de certains intérêts. On a pensé que l'intérêt pour une matière était une garantie d'une véritable intégration. Ce fut donc la course à l'intégration des arts plastiques à toutes les matières. Toutefois on était plus préoccupé

par l'intégration que par la connaissance de la chose à intégrer. L'inévitable se produisit. La créativité fut comprimée dans des formats carte postale quand ce ne fut pas à la dimension d'un timbre-poste. Sous le même prétexte on intégra la feuille à colorier ou le graphisme à colorier sous la couverture des arts plastiques.

Est-il possible d'intégrer une discipline sans en avoir une connaissance minimum? Des exemples nombreux dont ceux mentionnés plus haut, tant au secondaire qu'au primaire sont suffisants pour nous convaincre que ce n'est pas possible. Mentionnons les coloriages en mathématiques, en catéchèse, en français, etc. Que penser aussi des maquettes en géographie et en français de la façon qu'on les utilise actuellement? Non seulement dans tous les exemples mentionnés on a abâtardi les arts plastiques, mais on a même éliminé toute créativité ou on l'a étouffée.

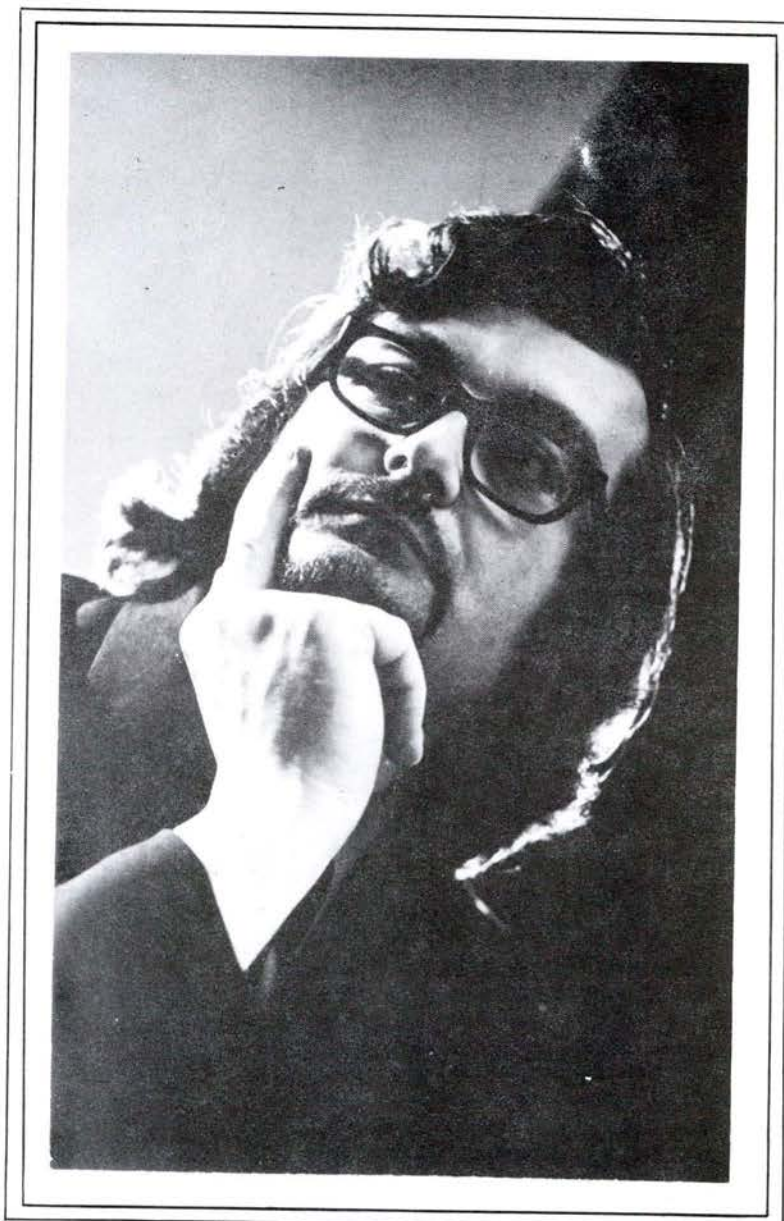
On peut nier certaines idées ou certaines théories mais il est difficile de nier des faits. Ils sont nombreux pour démontrer hors de tout doute qu'il faut connaître la matière à intégrer pour faire un travail valable. Cette connaissance doit dépasser la technique pour atteindre les facultés.

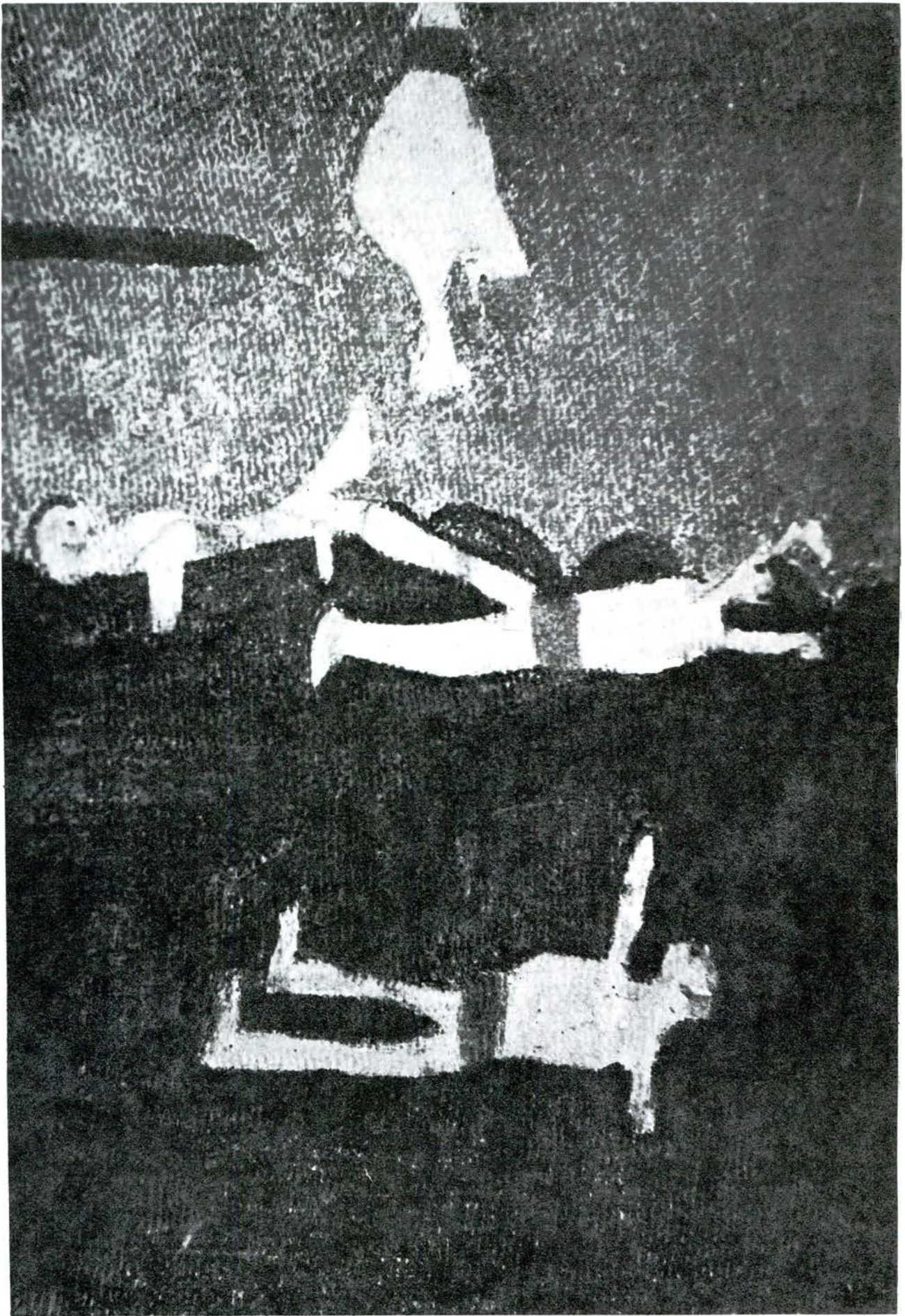
Je pense que l'intégration devrait trouver toute sa valeur et sa véritable signification à travers l'interdisciplinarité. Elle impliquerait un travail d'équipe où chaque enseignant connaîtrait parfaitement sa matière. On saurait garder ainsi à chacune sa propre valeur. Il faut absolument donner à l'enfant la qualité à laquelle il a droit même au primaire!

Je me suis laissé dire dernièrement que l'intégration n'est pas possible au secondaire. Or, je crois qu'au contraire on ne peut actuellement penser intégration ou interdisciplinarité qu'au secondaire. En principe à ce niveau il y a des spécialistes. Si l'on admet qu'en somme c'est le cerveau qui doit faire le lien entre les connaissances il est important que chaque matière soit bien enseignée. D'ailleurs je suis certain que la seule intégration qui puisse exister est celle du cerveau. Tant et aussi longtemps que l'on se contentera d'intégrer des matériaux, des techniques, des procédés, l'intégration n'existera pas. On ne pourra faire de l'intégration valable qu'avec de véritables compétences. Ce n'est pas parce que l'on peut trouver un ou deux généralistes par région qui pourraient faire une intégration de qualité que l'on peut conclure à une solution valable. Le fait d'avoir quelques mauvais spécialistes ne donne pas pour autant raison à la solution des généralistes.

Il serait grandement temps d'ailleurs qu'il y ait des équipes de spécialistes au primaire. La majorité des titulaires le souhaite.

W. J. Laurin

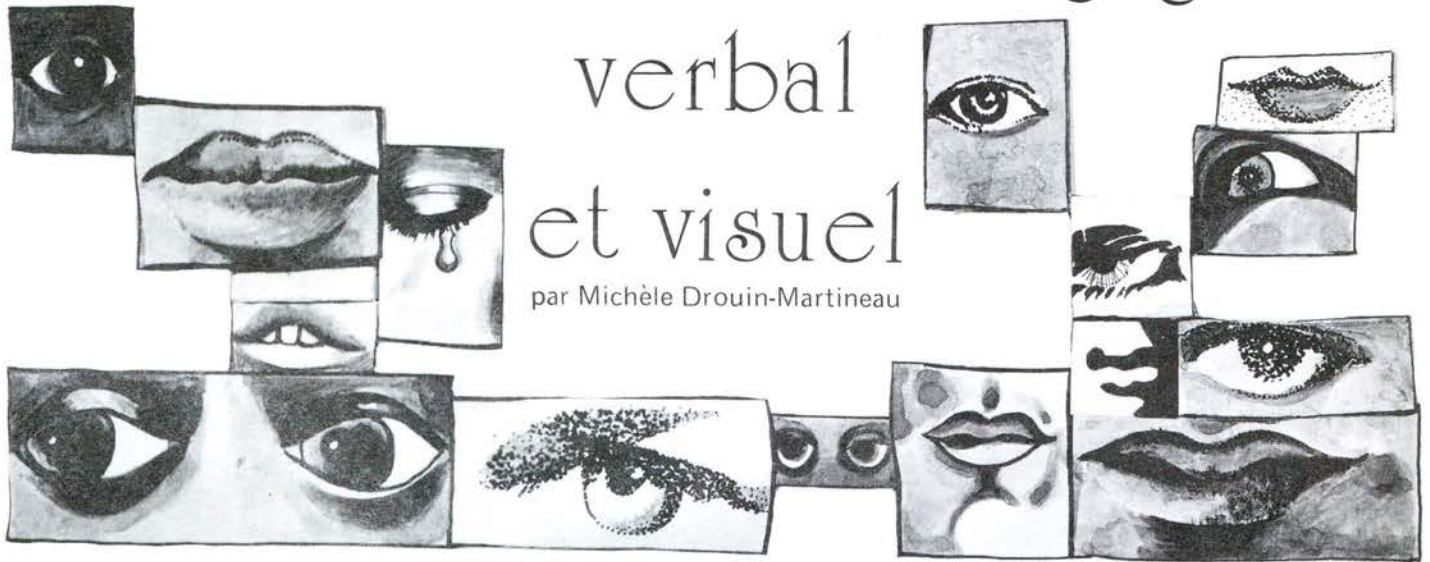




interrelation des langages

verbal et visuel

par Michèle Drouin-Martineau



Par interrelation des arts nous entendons en général les fondements qu'ils ont du fait d'utiliser un langage qui a la même fonction, la même nature, renvoyant à une même sphère d'activité mentale qui est la symbolisation de l'émotion dans le perceptible.

Nous entendons aussi l'interrelation qui existe entre les arts du fait de leur capacité de s'évoquer entre eux par le phénomène de synesthésie qui révèle le transfert affectif de sensations abstraites appartenant à des sens différents. Ce que la plupart des gens éprouvent même en dehors du champ artistique. Les films de McLarens ont par exemple de façon fort convaincante établi des correspondances entre le son et l'image. Mais il faut noter qu'ils demeurent avant tout des films, ce qui est une forme d'art en soi. La correspondance n'étant que leur sujet. Dans la plupart des formes qui intègrent plusieurs arts à leur apparition, comme dans le chant, la danse, etc., la simultanéité n'empêche pas une forme d'avaler les autres qui deviennent secondaire. La musique avale les paroles du chant, la danse, la musique, etc... Plusieurs interprètent faussement cette interrelation en croyant que les arts ont au fond une même identité et qu'ils peuvent se substituer. Postulat dangereux s'il en est un pour l'enseignement des arts dans une école; ce n'est pas tenir compte des différences inassimilables qui existent au niveau du matériel sur lequel le langage se construit, qui fait de chaque art un monde d'expériences irremplaçables dont quelques parties seulement peuvent s'évoquer, mais sûrement pas toutes.

C'est dans un esprit de toucher à des correspondances fondamentales que

cet article a été conçu. Les langages verbal et visuel ont été choisis comme champ de comparaison pour des raisons subjectives et objectives à la fois: subjectives, c'est-à-dire par élection privilégiée, objectives, parce que ces deux langages s'enracinent profondément dans la pensée imagée ce qui leur fait une importante base comme, malgré les préjugés réciproques qui les opposent habituellement dans la pratique. Nous savons pourtant que l'image, le non-verbal et le faire abondent dans l'expression linguistique, tout comme les mots, particulièrement la parole, sont un support fréquent à la production visuelle et à son appréciation. Tant et si bien que ce phénomène de simultanéité est caractéristique de la production du jeune enfant et sans doute de plus d'un artiste. L'interpénétration de ces deux langages laisse croire que les correspondances sont à chercher tant au niveau des éléments qui constituent leur matière que de la structuration de cette matière.

Le problème repose sur une définition de l'image mentale et sur celle du langage et de ses fonctions qui sont d'ordre informatif, expressif, logique et esthétique. L'image mentale et le langage général sont ici décrits globalement, alors que les différentes descriptions des fonctions du langage tracent un parallèle entre le verbal et le visuel.

1) Qu'est-ce que l'image mentale?

L'homme a le pouvoir de se représenter par des images et cette activité de l'imagination est indispensable à son devenir. Il a aussi besoin d'articuler ces images dans un langage qui lui permette de les communiquer à autrui. Les formes de langage varient, selon l'activité de l'esprit mise en jeu par l'i-

mage, entre les pôles de l'intellect et de l'affectif; ce qui revient à dire que l'image restituée par le langage est plus ou moins objective ou subjective, selon que sa signification porte sur la connaissance notionnelle de l'objet imaginé ou sur l'effet produit par cet objet sur la sensibilité. Il faut donc avant d'aborder les formes de langage établir l'origine des images mentales.

Les images mentales sont des représentations d'objets perçus dans le monde l'extérieur ou sentis dans l'organisme de l'individu et qui se reproduisent volontairement ou involontairement. Le mot "objet" est ici employé au sens large, comprenant toute matière psychique d'origine sensorielle, que ce soit visuelle, auditive, tactile, olfactive, kinesthésique, etc... Les images apparaissent et disparaissent continuellement au gré des mouvements de la pensée, elles influencent notre façon de percevoir en nous faisant mieux reconnaître ce que nous connaissons déjà, elles tissent un tissu de subjectivité fluide par lequel les concepts, catégories générales objectives, peuvent se doubler d'interprétations personnelles. Constituant l'intériorisation de l'expérience subjective du monde, les images sont emmagasinées dans l'esprit d'où elles influencent le comportement, et d'où elles ressortent en réaction à des stimulations. Ce n'est que lorsqu'elles émergent à la conscience que l'individu peut leur donner une certaine structure. Etant à la fois cognitives et affectives, il se peut qu'un de ces caractères prédomine selon l'activité de la conscience qu'elles desservent. Cette malléabilité des images mentales leur est extrêmement importante.

Nous savons que certains mécanismes

permettent de conserver tout ce qui est perçu, senti, appris, qui sera utilisé à des fins d'adaptation, de compréhension et de communication. Mais quel est le caractère de représentation de ces acquisitions? Il semble que l'image puisse aller de la représentation parfaitement enregistrée de l'objet, comme c'est le cas dans l'image idéique où tout est conservé comme dans un miroir mais que peu de gens expérimentent, à la représentation de rythmes vitaux fugaces et innombrables s'offrant à l'affectivité. Entre ces deux extrêmes se situe l'image qui normalement se présente à l'esprit, incomplète et partielle, globale et sans détails, à la fois précise et floue comme une esquisse.

— I —

Pour Rudolf Arnheim, ce caractère partiel de l'image dépendrait d'un processus de sélection dans la perception elle-même, tandis que Jean Piaget attribue le même phénomène à la fonction symbolique. Voyons d'abord le premier qui écrit dans "Toward a Psychology of Art":

...the elementary processes of perception, far from being mere passive registration, are creative acts of grasping structure, even behind the mere grouping and selecting of parts. What happens in perception is similar to what at a higher psychological level is described as understanding or insight. Perceiving is abstracting in that it represents individual cases through configurations of general categories. Abstraction, then, starts at the most elementary level of cognition, namely, with the acquisitions of the sensory data.

Il semble donc que pour Arnheim les images mentales conservent des caractères qu'elles doivent à des processus de perception.

Quant à Jean Piaget, tel qu'on peut le lire dans "L'Image Mentale chez l'Enfant", il soutient que les images ne sont pas obtenues directement de la perception, mais de l'imitation, et il associe leur origine à la formation de la pensée symbolique. C'est en effet vers la deuxième année, à l'apparition de la fonction symbolique dont font partie le langage et le jeu, qu'apparaissent les images. L'activité qui ferait naître ces éléments de la fonction symbolique serait l'imitation, qui se manifeste dans le développement après la perception. L'imitation est d'abord accomplie en présence de l'objet, puis une fois cet objet intériorisé, en l'absence de l'objet. L'enfant se sert alors de l'image comme signifiant d'un signifié, c'est-à-dire comme d'un symbole. Il note aussi: 1) que le symbole possède une ressemblance variable avec l'objet signifié parce qu'il y a une schématisation qui en retient certains caractères, en déforme ou en élimine d'autres, 2) que la fonction de l'image consiste à désigner (représenter) et non à comprendre et à interpréter, 3) que les fonctions de l'image sont polyvalentes, selon les intentions, tandis que la fonction du concept est exclusivement cognitive. Pour Piaget, le système des symboles imagés est nécessaire pour compléter le système collectif de signes ou langage des mots, parce qu'il permet à l'individu de concrétiser les mots trop abstraits parce que dans un système commun à tous les individus. Le symbolisme imagé est aussi nécessaire pour décrire un domaine qui échappe au langage discursif, c'est-à-dire celui du réel perçu dans le milieu ou les actions, afin d'en rendre la communication possible et surtout de le conserver dans la mémoire à des fins d'adaptations multiples.

Puisque l'image est à ce point présente et nécessaire dans l'esprit, qu'il

s'agisse d'y faire apparaître le passage de l'impression la plus fugace de l'organisme ou l'élaboration la plus structurée d'une construction mathématique, elle influence profondément le caractère des formes de communication que l'individu choisit pour satisfaire son besoin d'expression et de représentation. La forme de langage elle-même de par sa structure se choisit dans les images qui l'ont choisie certains caractères qui sont amplifiés parfois à l'extrême, et qui dans les grandes lignes peuvent se diviser en langage expressif, représentatif et artistique.

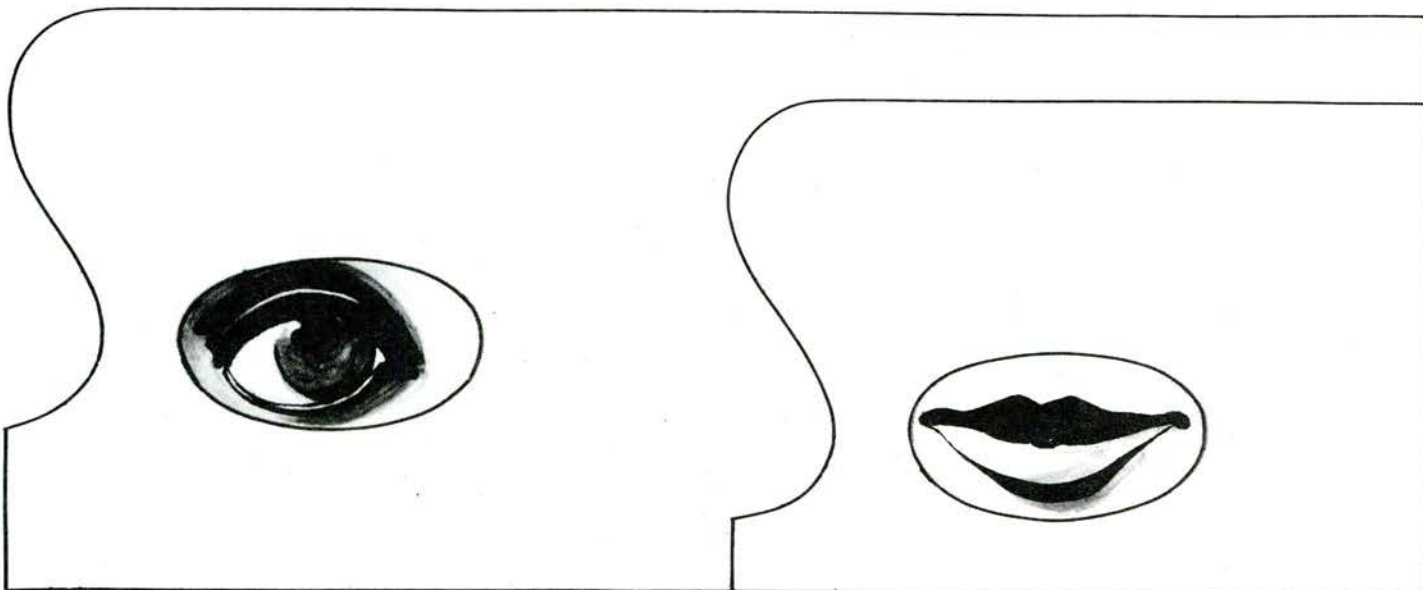
C'est là un phénomène qui manifesté dans le verbal et le visuel recouvre une grande partie des activités humaines de communication.

2) Qu'est-ce que le langage?

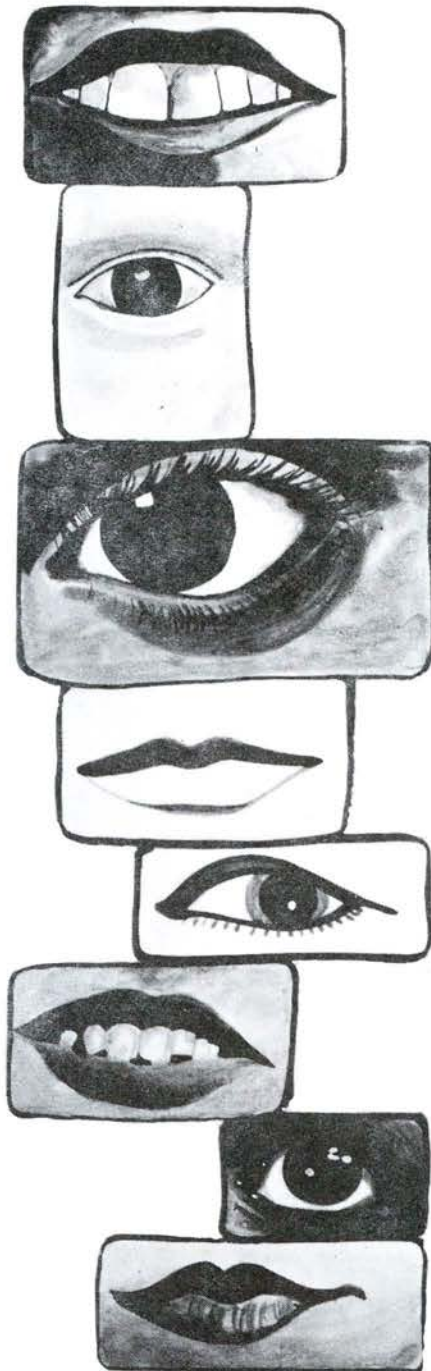
Le langage peut être décrit comme une manière pour l'individu d'utiliser à des fins de communication les éléments culturels d'un code régi par des lois d'organisation interne destinées à assurer la véhiculation des significations. C'est pourquoi le langage est une "forme", c'est-à-dire, comme l'écrit Susanne K. Langer, une structure:

"Form in its most abstract sense means structure, articulation, a whole resulting from the relation of mutually dependant factors, or more precisely, the way that whole is put together.

Il est de plus une forme symbolique, c'est-à-dire que chaque élément et l'ensemble de la formulation sont des signifiants renvoyant à des signifiés. Ils expriment la pensée des choses et non les choses elles-mêmes. Le code linguistique est le plus connu de tous: il a même tendance à s'approprier exclusivement l'usage sérieux du mot "langage" aidé en cela par des habitudes de pensée qui remontent à la nuit des temps. C'est en effet par vague analogie ou figure de style qu'on osait auparavant parler de "langage" pour décri-



re à un pôle la communication expressive de l'animal qui se décode en termes de signaux, et à l'autre pôle les représentations abstraites de l'homme qui se décodent en termes de signes et de symboles. Cependant, des auteurs comme Ernest Cassirer, dans le domaine de la philosophie, ont réussi à unifier la communication humaine ainsi



divisée et à inclure ces deux pôles dans le développement des formes symboliques. Pour Cassirer une réaction physiologique aussi bien que l'activité de la pensée sont à la base du langage. D'autres auteurs comme Barthes et Lévi-Strauss, élargissant encore le domaine du langage, ont appliqué les termes linguistiques à d'autres systèmes culturels comme celui du vêtement, des ali-

ments, de l'habitation, des mythes, etc. Il va de soi que si l'on étend le terme langage à ces catégories, nous ne courons aucun risque de l'appliquer à ce qui est encore plus près du langage considéré verbalement, soit le langage du visuel.

Continuant à employer le mot "langage" dans un sens qui sied aussi bien au verbal qu'au visuel, il faut savoir pourquoi il est nécessaire d'en faire usage. Ce sont les fonctions du langage puisées dans "L'Activité Créatrice chez l'Enfant" qui nous l'indiquent et ces dernières sont au nombre de trois: 1) la communication, qui implique l'intelligibilité, 2) la représentation du réel, nécessaire à la compréhension du monde et de soi-même, 3) le besoin d'exploration esthétique et logique, besoin créé par le pouvoir du langage lui-même sur la pensée. Ces trois fonctions peuvent être desservies séparément ou à la fois, mais deux formes correspondant aux deux modes de la vie psychique, soit l'affectivité et l'intellectualité, impriment des caractères différents au langage selon qu'il réfère à l'un ou à l'autre de ces modes: la première forme connotative, expressive, émotionnelle, la seconde notionnelle, cognitive, intellectuelle. La première s'offre à la sensibilité subjective tandis que la seconde s'offre à l'intelligence objective. Il ne suffit pas cependant de mentionner les fonctions et les formes du langage en général, il faut aussi donner la matière constituant le langage verbal et visuel, puisque c'est par elle que la forme est livrée à la perception.

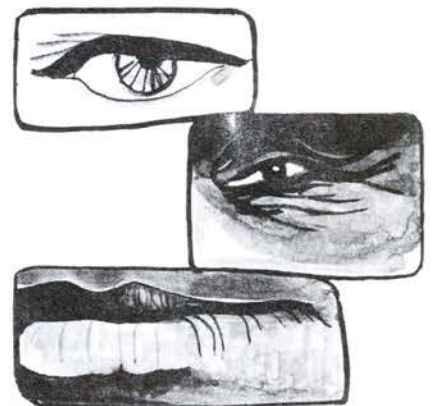
Suzanne K. Langer décrit ainsi le langage verbal:

...every language has a vocabulary and a syntax. Its elements are words with fixed meanings. Out of these one can construct, according to the rules of the syntax, composite symbols with resultant new meanings.

A cela Jean Cohen ajoute: "Logique et langage sont intimement liés..." "comprendre le sens d'un mot c'est savoir quelles phrases il est possible de construire à partir de lui". La matière sensorielle du langage verbal a aussi qui la caractérise fortement une linéarité qui la situe dans le temps. Cette linéarité lui vient de l'ordre successif des mots. Les phrases se suivent avec des variétés de rythmes et d'intonations qui ont une tactilité certain du point de vue sonore, quand la voix est le matériau qui les soutient, mais que les techniques écriture-lecture ont tendance à niveler. Marshall McLuhan nous livre des formulations pertinentes de ce problème dans "Counter-blast". Pour lui, "la parole est le contenu de l'écriture, mais le contenu de la parole est une danse mentale, une perception extra-sensorielle, non-verbale..." et plus loin..."codée visuellement par l'écriture, la parole n'est plus la parole. La ré-

duction à l'écriture lui imprime une distorsion visuelle très intense". Il existe donc dans le langage verbal deux matières structurantes issues des mots, l'une phonique, l'autre sémantique, et c'est cette dernière qui prime en significations.

Le langage visuel pour sa part ne peut placer sa matière dans une catégorie aussi définie que celle recouverte par le terme "mot" en langage verbal. Et le terme "syntaxe" paraît une simple analogie si on veut le lui appliquer pour définir l'ordre et les lois qui articulent sa forme. Cependant, la définition de Suzanne K. Langer et les commentaires de Jean Cohen cités plus haut conservent en dehors de ces deux termes une justesse évidente qui sied à une définition du visuel. Les éléments du vocabulaire visuel (formes, lignes, couleurs, surfaces, volumes, proportions, etc.) ont des fonctions définies, qui pour être perçues dans un ensemble cohérent doivent obéir à des lois encore mystérieuses parce que pas encore suffisamment explorées, mais qui répondent au besoin d'animation et



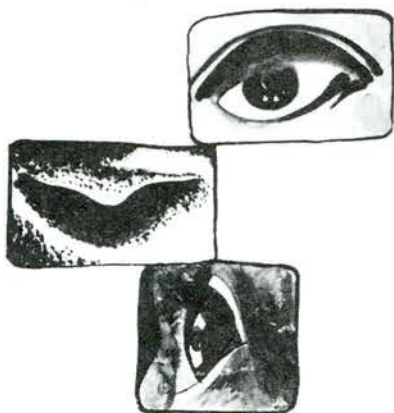
d'homogénéité de l'oeuvre en même temps qu'aux propriétés physiques et perceptuelles des éléments. Une faute à ces lois fausse la signification et rend l'objet inintelligible et absurde, tout comme sans grammaire ni syntaxe le langage verbal ne peut que s'effondrer.

La matière visuelle se situe dans l'espace qu'elle occupe globalement. Elle le fait à l'aide d'un support ou d'un matériau qui lui créent son contour et son format. Elle s'ouvre totalement à l'observation et à la contemplation. Son épaisseur sensorielle ne peut être atténuée aussi massivement par l'emploi d'un matériau altérant que la matière verbale quand elle est soumise à l'imprimerie (quoique la reproduction ait un effet semblable). Par contre, elle peut être sensiblement affectée par l'exclusion d'une de ses composantes, par exemple la couleur. Son contenu, ou sa sémantique, comme dans le verbal, peut être extrait de sa forme sensorielle et formulé approximativement autrement. Mais la force du message vient directement de l'apparition sensorielle initiale.

Par ces définitions il apparaît vain de vouloir confondre les langages et ce n'est pas leur intégration ou leur substitution qui est raisonnable mais la recherche de leur interrelation à travers certaines structures communes. Un parallèle peut être tracé entre différentes formes des langages verbal et visuel en les classant en langage expressif, représentatif et artistique. Le domaine du langage expressif est l'affectif, celui du langage représentatif le cognitif; quant au langage artistique, il réunit les deux dans l'expérience esthétique.

2) Qu'est-ce que le langage expressif?

L'expression est cet aspect du langage qui transmet le vécu et permet à l'individu de donner une forme communicable à ses émotions. Les émotions, qui sont ressenties sous forme de sensations ou de sentiments créés par la réaction de l'organisme à des stimulations, sont nécessaires pour déclencher la perception. Cette dernière en retour produit d'autres émotions qui ont pour effet d'augmenter la subjectivité du réel dans ses représentations mentales imaginées.



Les images mentales les plus primitives ont un caractère expressif marqué par la façon unique dont l'individu vit ses relations. Les perceptions, conditions sine qua non de ces images, sont elles-mêmes influencées par l'affectivité de l'individu qui reconnaît dans les objets animés et inanimés sa propre expérience vitale, notamment kinesthésique, et c'est ce conditionnement de la perception elle-même qui seul rend l'expérience possible. Pour Cassirer, "la compréhension de l'expression est essentiellement plus primitive que la connaissance des choses" (traduit de l'anglais) et il y voit l'origine des mythes anciens. Il est intéressant de constater que l'enfant en se développant passe lui aussi par une période d'anémisme, l'expressif lui faisant personifier les objets même inanimés par une sorte de projection naturelle.

Si les premières images retiennent les caractères expressifs ou dynamiques des choses, forcément le langage veut aussi les véhiculer. C. G. Jung note à ce sujet qu'"originellement le lan-

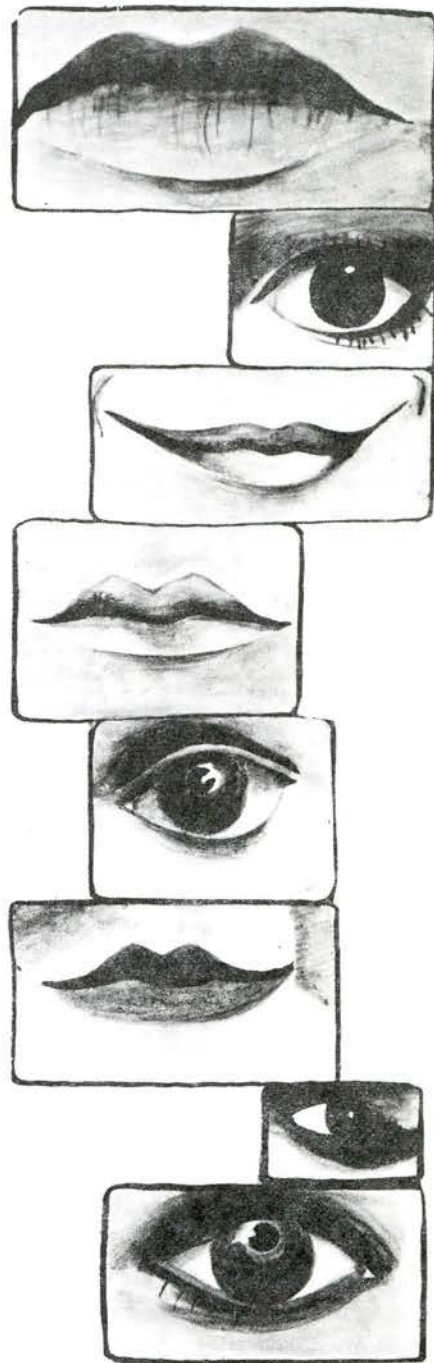
gage verbal est un système de sons émotifs et imitatifs, exprimant la frayeur, la crainte, l'amour, etc., ou des sons produisant les bruits faits par les éléments". Pour le langage visuel, ce sera la communication gestuelle ou les tracés exprimant des formes, des dimensions ou des actions dans l'espace. Les premiers mots comme les premières images extériorisées sont donc de nature expressive. Cette expressivité leur confère bientôt un caractère magique que concernera plus loin dans cet article une définition du langage artistique.

Le caractère expressif des langages verbal et visuel, présent à l'origine de la communication humaine, que ce soit celle de l'homme préhistorique ou celle de l'enfant, préserve au cours de développements subséquents vers plus d'objectivité la projection de traits émotionnels de la personnalité qui lui assurent son devenir existentiel, sa spontanéité et son équilibre. C'est ce dynamisme qui imprime aux langages verbal et visuel ce mouvement sensoriel qui constitue toujours une part importante du message. Dans le verbal, l'intonation, l'accent, le rythme, ont part égale de signification avec les mots, surtout à l'audition; dans le visuel, le mouvement, l'orientation, le gestuel de l'exécution autant que le choix des éléments suscitent la réaction au message. L'expression a donc besoin du langage, verbal ou non-verbal, pour se produire et se communiquer en tant que réaction et relation. Elle a besoin de ce champ d'activité émotionnel, intuitif, contagieux, qui fuse instantanément de l'énergie dans le monde. Il n'est pas étonnant alors que la psychologie actuelle s'intéresse autant aux diverses manifestations de l'expression dans la communication, tant au niveau conscient qu'inconscient du langage.

L'utilisation d'images verbales et visuelles, à partir d'analogies et de métaphores est couramment nécessaire dans le langage expressif pour traduire en formulations globales et multisignifiantes la réalité du vécu en profondeur. "Les images deviennent alors des images-force, des fantasmes, des symboles ou des mythes", comme nous le dit Roger Mucchielli dans son "Introduction à la Psychologie Structurale". Elles permettent la mise à jour de processus inconscients qui font progresser l'individu dans la réalisation des traits permanents de sa personnalité. Les mythes collectifs ont leur contrepoint dans les mythes individuels, et c'est le langage expressif qui peut les articuler. Nul autre que lui ne peut faire état de l'ébranlement vital causé par la moindre expérience et provoquer la pénétration nécessaire à la compréhension de l'expérience.

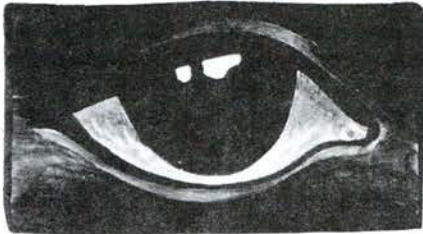
3) Qu'est-ce que le langage représentatif?

Le langage représentatif constitue pour la pensée un objet par lequel les images et les idées sont développées et transmises autant que possible dénuées de leurs caractères affectifs pour accéder à plus d'objectivité et de générali-



té, en les mettant à une certaine distance de leur auteur et du récepteur qui est dans une position d'observation. Il suppose la connaissance des choses et c'est l'information de cette connaissance qui est son but. Il gèle pour ainsi dire l'expressivité des choses pour éviter les distorsions émotives, il s'efforce à brider l'imagination pour qu'elle se conforme aux normes

de la réalité, il pèse la signification des mots pour plus de précision, il soigne la présentation des apparences pour plus de clarté. Le langage est de la sorte absorbé par ses références au service



desquelles il se soumet. Ainsi déchargées de l'expression subjective, les représentations des langages verbal et visuel prennent un aspect scientifique, vérifiable: elles deviennent des descriptions, des illustrations où les idées sont enchaînées logiquement pour conduire de A à B à C directement. Il en est ainsi des communications pratiques, techniques, didactiques, forcément concrètes, unilatérales, prosaïques, comme des constructions mentales les plus abstraites telles celles de la philosophie ou des mathématiques. Le langage représentatif par son souci d'objectivité est l'instrument parfait de la pensée conceptuelle; il lui permet de poser ses modèles filtrés de l'accidentel, du changeant, pour leur donner une permanence qui n'a plus guère de rapports avec la vie et qui a pour objet une vérité essentielle. Le contexte ne lui permet pas de s'arrêter aux qualités sensorielles d'un mot, car le mot est là comme notion: il ne permet pas de s'arrêter à la résonance émotionnelle d'une forme, car il renvoie à l'idée de cette forme. C'est au cognitif qu'il adresse son information et non à l'affectif. La vraisemblance, l'exactitude et la cohérence sont de rigueur et l'interprétation bannie sinon rigoureusement contrôlée. Il va sans dire que des processus créateurs sont à l'origine de ce langage, qu'il peut découvrir et inventer, qu'il est sujet à l'inspiration autant que le langage expressif, mais son but étant différent, il semble s'accomplir entièrement au niveau de la conscience. Les images floues, les impressions vagues, ne sont pas sa matière non plus que les mouvements de la spontanéité et de l'expansion. Mais il a la capacité de prendre le contenu du langage expressif comme tout autre contenu pour en analyser les implications, les structures, pour en évaluer la portée et les conséquences, enfin, il a la capacité d'amener les faits à une conscience complète. Tout peut lui devenir matière à réflexion et à démonstration. C'est à ce point que le verbal discursif, à cause de sa linéarité versus la globalité du visuel, prend le pas sur toute autre forme de langage pour traduire la pensée intellectuelle. Et si ce n'est qu'il prend parfois des airs supérieurs avec l'expres-

sion, à cause de sa rigueur rationnelle, il faut admettre qu'il est indispensable à toute progression. C'est de lui après tout qu'on dit qu'il permet de "visualiser", ce que fait aussi bien l'homme ordinaire que l'homme de science ou artiste.

4) Qu'est-ce que le langage artistique?

L'art à son origine n'existe pas en tant que tel, non plus que le langage, le mythe ou la science: toutes ces formes symboliques sont l'expression indifférenciée et magique de l'expérience de l'homme avec son environnement dans un processus de relation qui fait un tout réel du monde extérieur. Et puis au fur et à mesure que se développe la conscience de l'homme, comme nous le laisse entendre Ernst Cassirer les représentations se différencient et s'organisent en diverses sphères mentales qui deviennent de véritables organes de la réalité par lesquels l'homme comprend le monde qu'il habite et celui qui l'habite. Le langage verbal devient le véhicule de la pensée discursive, des concepts et des jugements, la science celui d'expériences concrètes, rationnelles et objectives, le mythe celui des symboles exprimant le jeu des forces inconscientes entre l'homme et l'univers, et enfin, l'art devient le véhicule de l'imagination créatrice et de l'expression esthétique de la sensibilité humaine.

Si nous acceptons la définition du langage comme celle d'une forme significative donnée à des éléments puisés dans un code défini, et si nous admettons que cette forme peut être intellectuelle ou émotionnelle selon qu'elle naît de la raison ou de la sensibilité, comment définir le langage artistique? La définition de Suzanne K. Langer "a work of art is an expressive form created for our perception through senses or imagination, and what it expresses is human feeling", aussi bien que cette phrase de Marshall McLuhan "une forme d'art est la manifestation d'une profonde préférence pour un mode d'expérience en particulier" renferment les ingrédients dynamiques et fondamentaux de ce langage. Il y est dit en effet par S. K. Langer que l'oeuvre d'art est: 1) une forme, donc une articulation, 2) expressive, c'est-à-dire produite par une réaction vitale et produisant à son tour une réaction vitale, 3) créée, c'est-à-dire imaginée, inventée, et dans ce sens unique et individuelle, 4) pour notre perception à travers les sens ou l'imagination, supposant une matière sinon sensorielle du moins évocatrice de l'expérience sensorielle, 5) exprimant un "feeling" humain, voulant dire une sensation au sens le plus large du mot. Cette émotion repose sur la sensibilité du sujet et dépend à la fois des sentiments réels qu'il éprouve comme un

état personnel et de ceux qu'il porte au compte des objets. "Sentir", nous dit Mikel Dufrenne, c'est éprouver un sentiment non comme un état de mon être mais comme une propriété de l'objet". Et finalement, Marshall McLuhan fait allusion: 1) à la motivation profonde de l'oeuvre d'art, participant de l'inconscient autant que du conscient et capable de dépasser la conscience individuelle pour atteindre à l'universel, 2) à l'expérience, sans laquelle aucun langage artistique ne peut prendre forme, la forme artistique n'étant justifiée que pour formuler une expérience particulière et en créer d'autres du même type, car pour être communiquée elle doit être recrée par celui qui la perçoit. Le caractère esthétique de cette expérience vient d'une capacité instinctive à l'homme de reconnaître une structure résolue et harmonieuse dans les choses, naturelles ou fabriquées, éprouvée comme une satisfaction à la fois physiologique et spirituelle de son être, et qu'il a besoin de transmettre dans les choses qu'il fait.

Nous pouvons dire que le langage artistique tient à la fois du langage représentatif et expressif, tout en donnant au dernier la préférence, mais qu'il transmue les pouvoirs cognitifs et affectifs de ces deux langages dans une appréhension de la réalité qui lui est propre et originale et qui tient de l'expérience esthétique du sujet. Chaque langage artistique se construit un domaine dans un corpus d'expériences esthétiques privilégiant une matière qui devient la matrice même du langage. Voyons ce qui en est du langage poétique et du langage pictural que nous prenons ici en exemple de parallélisme.

5) Qu'est-ce que le langage poétique?

Le langage poétique prend sa matière dans la langue comme le discours, mais il utilise les mots de façon différente, tant au niveau phonique que sémantique, syntaxique et grammatical.

Au niveau phonique, la prose est une chaîne de sons différenciés apparaissant dans un écoulement de temps, courant constamment au devant de nouvelles liaisons qui articulent les représentations, variant les phonèmes autant que possible pour éviter leur perte de sens, de même que la longueur des phrases et leur construction grammaticale pour empêcher le retour des phrases sur elles-mêmes. La poésie, au contraire, tout en se pliant à la chaîne syntaxique, (à l'exception du lettrisme), la contredit par le vers, c'est-à-dire par des répétitions cycliques portant sur des accents et des pauses, et par des unités syntaxiques indépendantes et parallèles sans liaisons apparentes dans lesquelles les phonèmes sont associés par différents

moyens comme la rime et l'allitération. Ce qui produit un effet monotone et incantatoire qui concentre l'esprit sur le rayonnement des images et sur le plaisir sensuel du retentissement tonal dans l'espace acoustique.

Au niveau sémantique, la différence s'affirme et définit plus positivement la poésie. La prose, en effet, emploie les mots comme des signes, c'est-à-dire dans une relation notionnelle du signifiant et du signifié qui leur confère une signification cognitive. La poésie, au contraire, établit avec les mots une relation connotative qui fait que le signifiant renvoie à un second signifié et même à plusieurs signifiés (dépendant du pouvoir d'évocation du mot), et qui leur confère une signification émotionnelle. Elle le fait par la métaphore qui rend possible le passage à un deuxième sens et qui fait subir au mot usuel une métamorphose qui lui permet de briller sur plusieurs facettes à la fois. Roland Barthes écrit que dans la poésie "le consommateur, privé du guide des rapports sélectifs, débouche sur le mot frontalement et le reçoit comme une quantité absolue, accompagnée de tous ses possibles". C'est donc à l'imagination que la poésie s'adresse, à la sensibilité et à des abstraits émotionnels qui font que les mots deviennent tendus d'énergie aussi bien au niveau conscient qu'inconscient de leur sens. Le principe métaphorique préside au choix des mots et à la création d'associations qui confèrent aux images suggérées une puissance et une réalité émotive qui se ressentent globalement et contribuent à contredire au maximum la règle de la chaîne linguistique à laquelle tout langage verbal doit se soumettre. Gaston Bachelard définit l'effet de l'image poétique comme "un retentissement au seuil de l'être"; il dit que "par sa nouveauté, une image poétique met en branle toute l'activité linguistique. L'image poétique nous met à l'origine de l'être parlant",

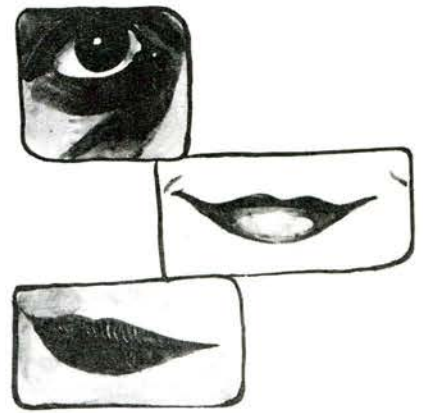
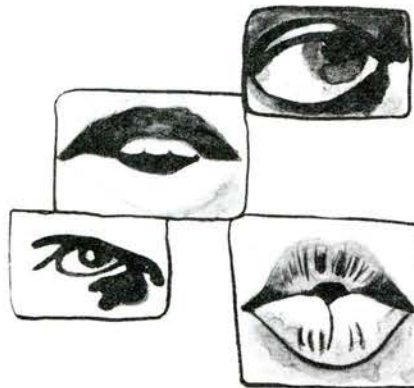
La métamorphose étant le mécanisme primordial à l'intérieur du langage poétique et se situant surtout au niveau sémantique, nous pouvons dès lors noter la minceur voulue de la matière au niveau perceptible, tendant à niveler encore davantage que la parole l'aspect sensoriel des phrases, pour donner toute sa puissance à une signification des mots qui tire sa substance de l'imagination créatrice et de sa capacité d'émouvoir.

6) Qu'est-ce que le langage pictural?

Le langage pictural puise sa matière dans les représentations visuelles de perceptions internes et externes, et les éléments de son vocabulaire lui sont fournis par un découpage de ces images en notions de lignes et de couleurs qui délimitent des surfaces en formes et en plans pour présenter un espace i-

maginé soutenu par les deux dimensions réelles du tableau. Ce tableau existe dans l'espace tridimensionnel qui est le milieu des objets dont l'homme est entouré, objets culturels eux aussi placés dans un système largement visuel, soit à trois dimensions (habitat, vêtement, ameublement, etc.), soit à deux dimensions (illustration didactique, code routier, reportage photographique ou télévisé, etc.), dont la fonction est définie en termes d'un service qu'ils rendent. Que fait donc cet objet pictural parmi les autres? Il s'en dissocie premièrement par l'image qu'il donne qui ne se préoccupe pas de renseigner, de servir ou de plaire, mais au contraire d'exprimer une émotion pour la sensibilité, émotion qui dépasse le plaisir rétinien de la décoration à la structure prévisible, pour provoquer une expérience de la perception qui engage une activité de l'esprit. Certes, il se plie à la condition de l'espace bidimensionnel qui est le sien, tout en le menaçant constamment par le dynamisme des éléments posés sur la surface du support, rappelant ainsi l'observance et la négation que fait subir à la chaîne linguistique la nature du poème.

Pour être, l'objet pictural doit avoir dans sa forme une organisation d'éléments sensibles qui présente un contenu structuré visuellement par l'imagination créatrice et ne pouvant être adéquatement décodé qu'à travers le langage pictural. C'est ce qu'exprime Henri Focillon en écrivant "Nous ne disons pas que la forme est l'allégorie ou le symbole du sentiment mais son activité propre, elle agit le sentiment". L'oeuvre picturale s'offre comme un symbole à l'instar de la métaphore poétique, et ce n'est pas un symbole dont le sens est ailleurs, mais au contraire implicite dans l'image unifiée que fait apparaître l'oeuvre. Comme si le signifiant et le signifié (ou les signifiés) se présentaient globalement, de manière indivisible et intraduisible, n'existant comme tels que par la forme du langage pictural. Le sens émotionnel de l'oeuvre est tout entier dans l'articulation des éléments visuels et renvoie à une expérience esthétique agie par le dynamisme de la forme.



- 1) ARNHEIM, Rudolf, *Toward a Psychology of Art*, Berkely and Los Angeles, University of California Press, 1972.
- 2) PIAGET, Jean et BARBEL, Inhelder, *L'Image Mentale chez l'Enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966.
- 3) LANGER, Suzanne K., *Problems of Art* New York, Charles Scribner's Sons, 1957.
- 4) CASSIRER, Ernst, *The Philosophy of Symbolic Forms*, New Haven & London, Yale University Press, 1955, tome 111.
- 5) BARTHES, Roland, *Le Degré Zéro de l'Écriture*, Paris, Editions du Seuil, 1964.
- 6) LEACH, Edmund, *Levi-Strauss*, Paris, Editions Seghers, 1970.
- 7) GLOTTON, Robert et CLERIO, Claude, *L'Activité Créatrice chez l'Enfant*, Paris, Editions Casterman, 1971.
- 8) LANGER, Suzanne K., *Philosophy in a New Key*, Boston, Harvard University Press, 1951.
- 9) COHEN, Jean, *Structure du Langage Poétique*, Paris, Flammarion, 1966.
- 10) MCLUHAN, Marshall, *Counterblast*, Montréal - Paris, Editions Hurtubise HMH Ltée et Maison Mame, 1972.
- 11) JUNG, Carl Gustav, *Métamorphoses de l'Ame et de ses Symboles*, Genève, Librairie de L'Université, Gorg et Cie, 1953.
- 12) MUCCHIELLI, Roger, *Introduction à la Psychologie Structurale*, Bruxelles, Editions Charles Desart, 1968.
- 13) CASSIRER, Ernst, *Language and Myth*, New York, Dover Publications, 1953.
- 14) DUFRENNE, Mikel, *Phénoménologie de l'Expérience Esthétique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1953, tome 1.
- 15) BACHELARD, Gaston, *La Poétique de l'Espace*, Paris, Presses Universitaires de France, 1958.
- 16) FOCILLON, Henri, *La Vie des Formes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1947.

PLEINE TERRE

LOUISE TRUDEL
en collaboration avec
GINETTE BEAUSOLEIL



présentés, presque tous finissants des modules " EDUCATION ARTISTIQUE " et "ARTS PLASTIQUES" 73-74.

Durant les deux sessions, celles d'automne et d'hiver, l'atelier a vu défiler un même groupe d'étudiants formé de douze apôtres travaillant de façon laborieuse durant des jours et des jours, sans relâche, débordant les heures de cours et les ateliers libres à l'horaire de chaque étudiant.

Un esprit de travail et une équipe de collaborateurs chevronnés se sont formés au cours des mois de labeur. Des liens se sont consolidés, des échanges et des discussions parsemées d'humour malicieux se sont mêlés aux propos confidentiels. Une cordialité franche et des amitiés ont entretenu une atmosphère chaleureuse alors que nous étions calés au fond d'un atelier vétuste, sans confort et sans lumière du jour. . . debout toute la journée à remodeler, à monter des structures en terre céramique et à les détruire avec rage faute d'arriver à la FORME voulue! . . .

Deux projets d' "ACTIVITES DE SYNTHESE" ont fonctionné à l'intérieur de l'atelier: le premier, celui de Marthe Beauchemin, une murale à partir de moules élaborés au cours de "STAFF" et coulés avec une terre fabriquée en atelier; le deuxième, un

Que dire de cette "PREMIERE", suite à l'Exposition des étudiants de SCULPTURE-CERAMIQUE sinon que nous avons été les premiers surpris de la qualité, de la variété et de l'originalité de la production de cette année en atelier! Habitues que nous étions à empiler nos pièces sous les tables, à les entasser et à les pousser du pied, à les camoufler dans les armoires afin de dégager l'espace nécessaire pour travailler. . . il était difficile d'imaginer que ces mêmes pièces enfarinées et poudrées jusqu'au cou finiraient un jour par sortir du chantier et à briller sous l'éclat des feux de la rampe! ! !

Si vous saviez les effets bénéfiques et les répercussions pendant et après l'exposition grâce à cette mise en confiance, cette espèce de "reconnaissance" et d'approbation générale que nous avons tous ressentie avec les professeurs d'ateliers, le duo Jean-Yves Leblanc et Michel Savoie, sculpteurs-céramistes québécois bien connus!

Toutes les pièces étaient réunies au salon-étudiant du Pavillon des Arts, la première exposition d'envergure en ce genre depuis la création de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal! ! ! En fait, plus de soixante (60) sculptures de tous formats, allant de quelques pouces à plus de trois pieds de hauteur; près de vingt-cinq étudiants re-



montage suspendu de Daniel Roy qui utilisait une machine à extrusion et des gabarits fabriqués en bois pour en faire des modules; Daniel a également confectionné des sculptures à partir d'impressions à reliefs sur la terre fraîche, objet de son second projet.

L'atelier a réalisé des économies pratiques, telles l'achat de vieilles machines à laver rapportées des "Glaneuses" pour mélanger différentes qualités de terre et de barbotine, la fabrication-maison d'une table de plâtre afin de battre la terre pour la malaxer, réduire les grumeaux et faire sortir les bulles d'air qui feraient exploser les pièces en cuisson.

Au niveau de la fabrication des terres et de la porcelaine coulée dans des moules de plâtre, Pierre Landry a procédé à une laborieuse démarche avant d'atteindre le contrôle de formes sphériques sérieuses (de six à vingt-quatre pouces de diamètre).

Nous avons aussi expérimenté les engobes et les glaçures selon les variations de cuisson souvent les écarts de température (tous des accidents de parcours), pièces brûlées, glaçures dégoûlantes ou à peine fondues, ont provoqué les effets les plus remarquables! . . . On ne recommence malheureusement pas les accidents!

Ce contact avec la matière, tas de terre, masse informe et sensuelle, nous a sensibilisé à la terre qui est belle à cause justement de la mollesse de son corps, avec ses failles, ses craquelures et ses brisures, sorte de partie de soi-même endolorie et recroquevillée sous l'effort et la peine.

Elle l'a bien senti, Alice Nadeau-Landry, avec ce pétrissage de la matière, ces galettes craquelées et brisées pour en faire sortir par compression et pressuration les qualités terreuses et cavernueuses.

A l'atelier personnel de Jean-Yves Leblanc, les expériences de "RAKU" (procédé chinois de cuisson en céramique) nous ont sensibilisés aux caprices des terres et des glaçures.

C'est dans cet esprit de travail que nous avons abordé les différentes techniques du façonnage : galettage, colombin, "pots pincés" (pinch-pot), pressage, coulage, impression sur galette. . . et d'autres qui n'ont pas encore trouvé de nom officiel! . . . Toujours dans ce but d'explorer la FORME, depuis la fabrication des bijoux de Geneviève Buissières, des "Jardinières" de Johanne Allard, jusqu'aux personnages statuariques et gigantesques de Jacinthe Bruneau, en passant par les sculptures aux formes viscérales et aux structures émaciées de Michel Rondeau.

Nous avons également récupéré durant l'année au-delà de mille livres de terre séchée avec l'appareil spécial à cet effet: la "boudineuse"; de plus



les étudiants ont dû procéder à la remise en ordre de l'atelier, au nettoyage ainsi qu'à l'aménagement complet des tables et du local de cuisson afin de gagner l'espace vital pour fonctionner efficacement avec la rotation des différents groupes d'étudiants de tous les niveaux.

Cette concomitance des cours nous a été de grand secours. L'entraide et la solidarité nous ont permis des échanges et des conseils fréquents entre étudiants plus avancés et débutants. Au moment des doutes et des déceptions nombreuses durant l'élaboration de nos pièces, il s'en trouvait toujours un pour nous dépêtrer quand ce n'était pas nos professeurs, artistes en la matière! La cuisson régulière des pièces (même en période de long congé) se faisait par trois ou quatre étudiants plus avancés et surtout plus pressés de voir l'effet des cuissons sur leurs propres pièces! . . .

Des projets se sont multipliés avec le coup de pouce, l'esprit d'invention, l'expérience et la spontanéité de floraison de chacun. Un foisonnement burlesque d'idées et d'utilisation de matériaux de tout genre, tels ces objets hétéroclites sortis de nulle part: des pièces de chambres à air, des lambeaux d'écorces, des plaques d'immatriculation, des cylindres de carton, des fils de guitare, des moules à chapeaux et jusqu'au pot-de-chambre de grand-mère! . . .

Les possibilités créatrices de la TERRE sont innombrables! Et notre enthousiasme n'est pas prêt de s'éteindre! Nous continuons à nous épauler malgré les cheminements hasardeux de nos vies; quelques-uns parmi nous seront en mesure d'insuffler à d'autres ce même enthousiasme et cette joie à faire naître sous les mains la FORME qui enchante l'oeil et évoque les aspirations confuses d'une âme à la recherche de sa propre identité.





"PLACE DES ARTS" — extérieur

Voici la première "Place des Arts" qui était située au 1199, rue Bleury à Montréal, juste en face du Gesù. Elle comprenait deux étages. C'est ici

qu'en 1953, Roussil réunit plusieurs peintres, sculpteurs, poètes, sociologues, et créa cette Place des Arts.

A gauche, le premier travail de Vaillancourt, à sa sortie des Beaux-

Arts de Montréal, une sculpture en ciment.

A droite, les billots devant la porte attendent la main de Roussil.

aperçu historique de la sculpture au québec

René Durocher
1630, Av. de Queylus
MONTREAL H2M 1E3

Aucun d'entre nous ne songerait aujourd'hui à s'étonner lorsqu'il se trouve au hasard de sa route en présence d'une sculpture soit dans la rue, devant une taverne, un restaurant, un jardin, dans les couloirs d'importants édifices résidentiels ou dans les halls d'une gare ou d'édifices commerciaux ou publics. Cette image est maintenant si familière à tous qu'elle semble désormais faire partie intégrante

de l'environnement naturel. Et il arrive même que certains éléments, comme par exemple 2 ou 3 boîtes placées les unes sur les autres, ou de la ferraille en tas dont certaines parties font relief, peuvent provoquer ou suggérer une sculpture. . . . Les temps ont bien changé: Il y a quelques années, on n'en voyait guère mais on peut constater que cela s'est produit indiscutablement depuis l'Exposition

de 1967 car il y avait tellement de sculptures sur le parcours de cette exposition que chacun pouvait s'interroger sur leur provenance, provoquant ainsi l'intérêt du public et favorisant l'éveil de la sculpture. Il s'agissait là, bien sûr, d'une manifestation à caractère international, où les grands noms de pays voisins aussi bien qu'européens étaient représentés, mais aussi en même temps des sculpteurs du

Québec, ce qui prouvait qu'il y avait aussi de la sculpture faite au Québec dont l'épanouissement se faisait plutôt discrètement.

La sculpture, au Québec, a commencé avec de modestes artisans, qui lui ont donné une forme populaire, principalement dans le domaine religieux. En 1668, Mgr. de Laval, premier évêque de Québec, fit établir à St-Joachim, sur le Cap Tourmente, une école d'art et métiers où on enseignait entre autre la peinture, les arts décoratifs, l'orfèvrerie, l'architecture et où une section de sculpture sur bois fut probablement ouverte vers 1670.

De 1690 à 1706, Jacques Leblond, dit Latour, fut chargé de l'enseignement des arts à cette école; il était à la fois peintre et sculpteur. Denis Mallet était à la même école professeur de sculpture, tandis qu'à la même époque un sculpteur, Charles Chaboillez, travaillait à Montréal. L'école de St-Joachim ferma ses portes au début du XVIII^{ème} siècle après avoir formé quelques sculpteurs. Leur style était influencé par les périodes allant de Louis XIV à Louis XVI et ils s'adonnaient surtout à la décoration des églises : statues, rétables, statuettes d'autel. Il n'était fait que de la sculpture sur bois, surtout du pin blanc, parfois du bois dur.

N'ayant plus d'école, dessins et techniques se transmettent sans interruption de maîtres à apprentis; souvent ils étaient membres de la même famille, comme les Levasseur à Québec, les Labrosse à Montréal, les Boivin à Trois-Rivières. Les membres de la famille Baillargé succédèrent aux Levasseur de Québec et François Baillargé fit un séjour d'études à Paris. A son retour, en 1781, il forma avec son fils Thomas une société de sculpteurs architecturaux du Québec.

Dans la seconde moitié du XVIII^{ème} siècle, Philippe Liebert (1732-1804) fut l'un des principaux sculpteurs de Montréal, ainsi que Louis Quévillon (1749-1823) qui, en s'associant avec quelques autres sculpteurs, forma une école. Ils s'inspirèrent du style rococo. Dès le XIX^{ème} siècle, une rivalité se fit jour entre les sculpteurs de Montréal et ceux de Québec. Louis Jobin, mort en 1928, fut l'un des derniers célèbres sculpteurs sur bois de la vieille école.

Dans le domaine du bronze, Louis-Philippe Hébert (1860-1917) s'est rendu célèbre par ses nombreuses statues et monuments qui ornent des places et édifices publics dans plusieurs villes du Canada. Citons entre autres le monument Victoria (1901) à Ottawa. Une autre de ses œuvres se trouve à Montréal, au carré Dominion.

Il est fait aussi mention d'un autre sculpteur: Laliberté. Puis vint par la

suite Suzor Côté, né à Artabaska (1869-1937), qui est surtout connu comme peintre. Il nous a laissé environ 40 à 50 bronzes dont le mieux connu est "les Indiens de Caughnawaga" (1920) qui est au Musée de Montréal.

Comme on peut le remarquer, toutes ces sculptures — ou presque toutes — étaient exécutées pour des buts précis et des fins communautaires, soit : statues ou rétables, qui étaient l'orgueil de chaque paroisse, ou pour immortaliser certains personnages, ou enfin plus modestement pour des moulurations de cadres ou des meubles.

En 1922, le besoin se fit sentir d'ouvrir une école des Beaux-Arts: Québec ouvrit la marche, Montréal suivit en 1924. Ces écoles fondées, la nécessité se présenta de réunir des œuvres d'art des peintres et sculpteurs du Québec pour en constituer une collection représentative et c'est dans ce but que le "Musée de la province de Québec" fut fondé en 1933. A ce moment-là, chacun oeuvrait de son côté, comme il le pouvait, et de façon traditionnelle, c'est-à-dire par "taille directe" ou par "modelage" et ceci était un état de fait international et non particulier au Québec.

Ce n'est que vers 1945 que la sculpture prit un nouveau tournant dans le monde et c'est alors que le mot "sculpture" dans le langage courant servit à désigner indifféremment toutes les branches de l'art qui consistent à reproduire en relief et au moyen d'une matière plus ou moins durable les formes d'êtres vivants ou de pure invention. A partir de ce moment l'assemblage est accepté, de nouvelles techniques comme la soudure apparaissent. Les matériaux les plus divers sont utilisés comme le plastique, les produits synthétiques, les objets trouvés, la ferraille, l'aluminium, et j'en passe. Il n'y a presque plus rien aujourd'hui qui ne peut être employé en sculpture.

Ouvrons en passant une légère parenthèse pour les Indiens Iroquois qui sculptaient surtout des masques servant à différentes cérémonies alors que ceux de la Colombie britannique sculptaient des totems. Vers les années 1950, le monde découvrit la sculpture des Esquimaux laquelle était pourtant ancienne. Faite de pierre à savon (soapstone), elle était agrémentée d'accessoires tirés d'os ou de défenses d'animaux marins.

On peut dire que ce sont les années après 1950 qui virent démarrer la sculpture au Québec et Robert Roussil de Montréal ouvrit la marche de la nouvelle génération. Il fit scandale avec une sculpture intitulée "la Famille" et le nu n'étant pas alors accepté, l'œuvre fut confisquée par la police.

En 1951, une autre sculpture assez monumentale, en bois, fut exposée à la porte de la galerie Agnès Lefort: elle fut brisée par quelque vandale qui l'avait jugée "scandaleuse"!

En 1953, Roussil réunit plusieurs peintres, sculpteurs, poètes et sociologues et créa la première "Place des Arts" au 1199 rue Bleury à Montréal (voir photo). C'était une vieille bâtisse à deux étages, en état de vétusté avancée. Elle servait d'atelier à celui qui n'en disposait pas et aussi de salle d'exposition ou de réunion pour discussions poétiques, artistiques ou sociales. Cette "Place des Arts" créa des liens entre des sculpteurs comme Roussil et Vaillancourt, des poètes comme L.P. Hamel et Bourdage, l'affichiste J.P. Beaudin, des sociologues comme Gagnon, Villandré, etc. . . Vaillancourt y enseignait le dessin, tel autre la musique, un autre organisait des conférences sur le socialisme, tout cela constituant des sujets tabous et prohibés — et plus particulièrement lorsqu'il était question de "nu" — parmi tous ceux qui existaient à l'époque qui étaient fort nombreux. On considérait alors les artistes plutôt comme des gens vivant en marge de la société, des sortes de rêveurs et même des demi-fous . . .

Encore là, Roussil n'était pas accepté: Il avait préparé pour une exposition en Suisse une sculpture en plâtre (un grand cube avec un oiseau) intitulée "la Paix". Elle fut volontairement démolie, une nuit, à l'aide d'une automobile et ne put donc prendre part à l'exposition. Cette même année 1953, il sculpta sur bois "la Déesse noire" (voir photo) et en 1954 l'exposa à Ste.-Agathe. Là des bras vigoureux reçurent l'ordre de l'enlever et de la jeter dans le milieu du lac où elle fut récupérée par la suite. Cette même année, il fit son premier voyage en France et exposa à la galerie Creuze. En 1956-57, il disposa pour la saison estivale d'un atelier pour enfants à Ste.-Adèle et en 1957 il alla s'installer en France, au village des Tourettes-sur-Loup, où il demeure toujours. Il exposa en 1958 et 1959 au Musée Grimaldi à Antibes, en 1960 à Aix-en-Provence, en 1961 à Nice. Ce n'est qu'en 1962 qu'il fit vraiment pour la première fois une exposition au Canada et revient depuis régulièrement au pays.

Contemporain de Roussil, Louis Archambault devint sculpteur après avoir été d'abord céramiste. Il obtint le premier prix de sculpture aux concours artistiques de la Province de Québec en 1948 et 1950, mais pour se faire remarquer, il fut obligé de recourir à l'extérieur du pays. Son premier travail important "l'Oiseau de fer" de 10 pieds de haut était formé

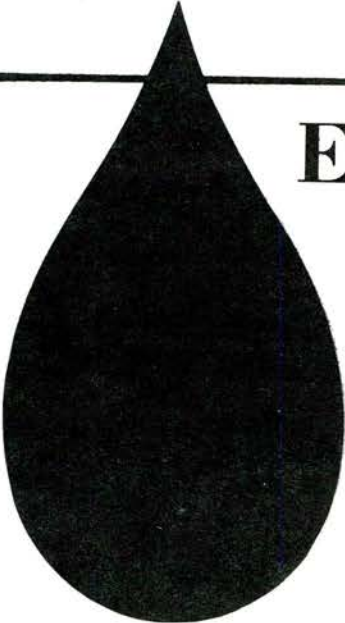




DENSITÉ, PRÉCISION, DURABILITÉ, QUALITÉ, N'AJOUTENT RIEN À VOTRE TALENT ET À VOTRE ART..... ELLES EN SONT LES TÉMOINS.

NOS PRODUITS EN SONT LES INSTRUMENTS.

Pelikan



ENCRES DE CHINE

Pelikan

DISTRIBUÉ PAR

KOH-I-NOOR (CANADA) LTD.

4180 AVE. DE COURTRAI
MONTRÉAL, QUÉ. H3S 1C3

TELEPHONE NO. 731-1164

EN VENTE CHEZ TOUS LES BONS FOURNISSEURS

de plaques de fer soudées et fut exposé à Londres en 1951. En 1955, il participa à la Biennale de Venise et en 1958 à l'exposition internationale de Bruxelles. En 1967, il fit un grand "Couple" qui fut présenté à l'expo de 1967. Professeur en sculpture à Montréal, il reste en évolution constante en accord avec l'environnement de l'architecture d'aujourd'hui.

Un autre sculpteur de la même période au Québec. Anne Kahane, qui commença à sculpter en 1949, et présenta des oeuvres en 1958 à la Biennale de Venise. Cette femme travaille sans bruit mais elle est présente dans plusieurs musées à travers le Canada et les Etats-Unis.

C'est alors qu'un jeune sculpteur, plein de fougue et d'ardeur, était sorti en 1953 de l'école des Beaux-Arts de Montréal: il se nomme A. Vaillancourt. Il fit sa marque en quelques années, en utilisant des matériaux très différents comme le bois, la ferraille, le styrofoam. Il entra dans les rangs de l'association de la "Place des Arts" dont il devint même le gardien. C'est là qu'il fit sa première sculpture en ciment (et sa dernière, je crois). (Voir photo).

Les buts de Roussil et de Vaillancourt étaient très différents: Roussil voulait avant tout promouvoir

la sculpture au Québec. "Gosse, gosse encore (bûche), tu vas y arriver!" — Vaillancourt avait des visées plus personnelles et voulait "percer"; il aimait la publicité, témoin cet arbre mort sur la rue Durocher dont il entreprit de faire une oeuvre d'art. Les journaux se prirent au piège, Vaillancourt était lancé. . . . En dehors de ce légitime travers, si on peut dire, il faut reconnaître que Vaillancourt aimait aussi son Québec et qu'il était un travailleur forcené, ayant la passion de la nature et du naturel. Il a adopté les procédés les plus rapides et les plus modernes comme le chalumeau oxy-acétylique, le pistolet à métalliser, le jet de sable, ainsi que le lance-flamme. Jusqu'à maintenant il a fait plus de 600 sculptures et la plus importante est sa fontaine de San Francisco aux Etats-Unis, en collaboration avec un groupe d'architectes, urbanistes, paysagistes, ingénieurs.

Un autre habitué de la "Place des Arts" était Roland Diné qui se lia avec Roussil et Vaillancourt. Au début et pendant près de huit années, il fut influencé par Roussil mais avec la venue de l'assemblage, il s'en dégagea et devint très personnel. On a malheureusement laissé dans l'oubli ce pionnier qui fut un des rares québécois à ne pas recevoir de commande pour

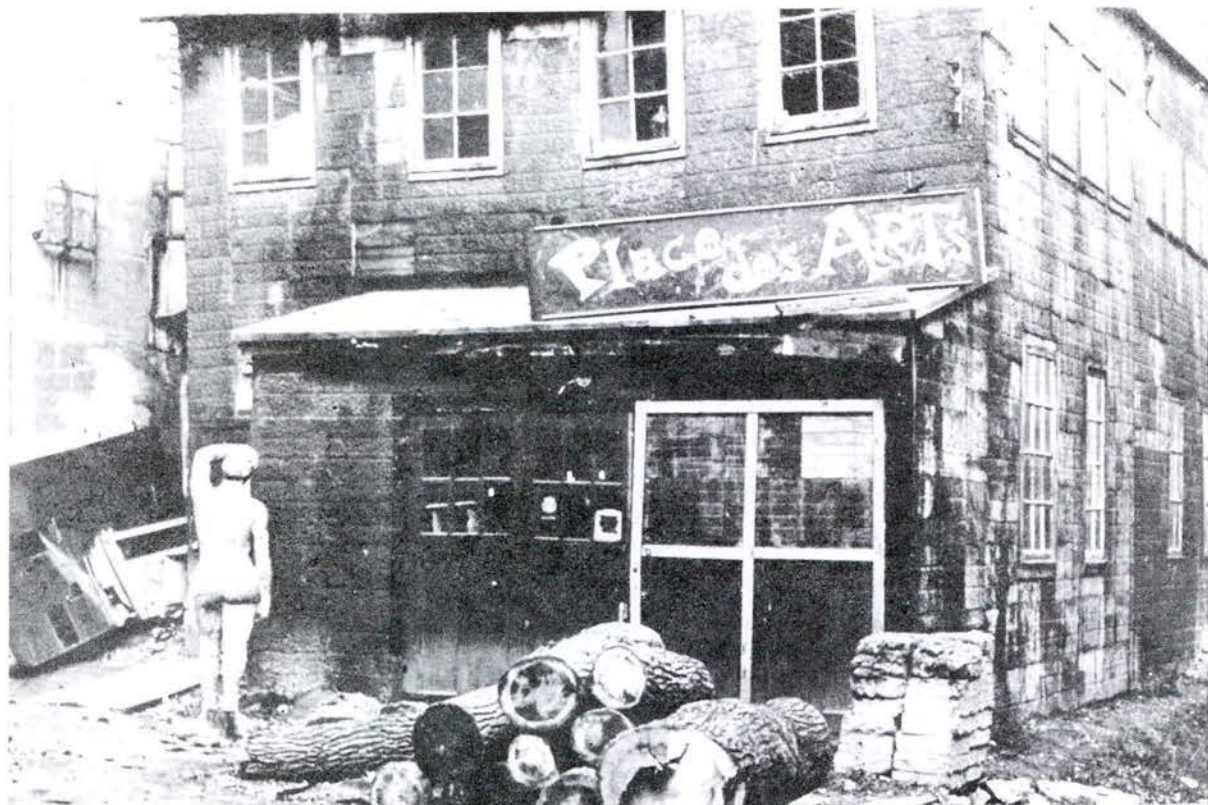
l'Expo de 1967, bien que faisant partie des membres fondateurs de l'Association des Sculpteurs du Québec avec Roussil.

Et parmi les pionniers, citons aussi Armand Filion, lui aussi facilement oublié. Professeur à l'école des Beaux-Arts de Montréal, il a pourtant formé la plupart des sculpteurs de la jeune génération. Sa spécialité était la pierre. Mentionnons aussi Sylvia Daoust qui posa l'un des jalons importants de l'évolution de la sculpture au Québec.

Comme il l'a été dit plus haut, jusqu'en 1960, chaque sculpteur dans la province oeuvrait isolément ou presque et c'est alors que plusieurs sculpteurs eurent l'idée de se grouper pour former l' "Association des Sculpteurs du Québec". Cette Association avait pour but de faire des expositions d'ensemble, d'amorcer des échanges et de promouvoir la sculpture du Québec au-delà de ses propres frontières. De plus, elle aidait les jeunes sculpteurs à se faire connaître.

Il y eut aussi l'idée du symposium international, qui se manifesta pour la première fois en Tchécoslovaquie en 1959, ensuite au Japon, en Israël, pour se poursuivre au Québec, en Autriche, en Italie, ainsi qu'aux Etats-Unis.

Suite page: 30



"PLACE DES ARTS"—intérieur.
(aquarelle de R.Durocher — 1953).

Au premier plan; une stèle de modelage recouverte de guenilles: elle devait devenir la première sculpture en ciment de Vaillancourt.

A gauche, au mur, le programme des activités de la semaine.

A droite, Roussil travaillant sur "la Déesse noire" celle qui devait être jetée dans le lac de Ste.-Agathe.

Sur les murs, première exposition-

solo faite à la Place des Arts: aquarelles de R. Durocher, l'auteur.

Dans cette Place des Arts, il y avait chaque semaine des activités et chaque mois une exposition, soit solo, soit en groupe.

Par Wim Huysecom

INTRODUCTION

Il y a depuis quelques années dans les programmes d'art de la Province de Québec un cours qui s'intitule: Arts plastiques "communication". On y enseigne comme moyens d'expression des techniques telles que la photographie, le cinéma et la télévision. C'est en 1966-78 que ce cours a été institué lorsque la Commission scolaire des Milles tenait une expérience en inscrivant la cinématographie à son programme. Cette expérience a permis de structurer un cours dont la conception actuelle est décrite dans le programme-cadre des Arts plastiques et qui inclut les techniques suivantes: impression, maquette, photographie, cinématographie et télévision.

Nous constatons aujourd'hui que l'implantation progressive de ce cours dans différentes écoles et commissions scolaires de la Province a amené le développement d'objectifs très variés. Le titre Art et Communication est ambigu; certains l'interprètent comme un cours d'art et d'autres comme un cours de communication. Nous tenterons dans cet article de placer ce cours dans le contexte d'un programme d'arts plastiques et d'en dégager une signification sur le plan de la communication.

QU'EST-CE QUE L'ART?

La question est posée dans l'optique du problème particulier qui nous intéresse et c'est dans cette optique que nous tenterons de définir ce qu'est l'art. Dans La Philosophie de l'art (1938), R.G. Collingwood reconnaît en art trois types d'activités:

a) la création d'objets d'art ou poursuite d'activités en vue d'une produc-



LES

tion d'oeuvres d'art;
b) la création d'objets d'art ou poursuite d'activités artificielles par opposition à activités naturelles;

ARTS

c) la démarche que nous appelons artistique et dans laquelle l'esprit tend vers une connaissance intuitive de la beauté.

Ces activités ont des sources très profondes. Comme le souligne Theodosius Dobzhansky, l'art s'est manifesté très tôt au cours de l'évolution de l'homme. La théorie du caractère premier de l'art prend un sens plus précis depuis que nous connaissons mieux le développement mental des enfants et celui des peuples primitifs écrit R.G. Col-

lingwood. L'art commence avec les premiers gestes de l'homme; l'homme affronte la matière, il pose des gestes qu'il exprime ses sensations et ses sentiments. Pour l'enfant comme pour le primitif, l'art est explication et connaissance du monde.

La connaissance, écrit Benedetto Croce dans La Théorie de l'Esthétique (1901) a deux formes: l'une est intuitive et l'autre est logique. La connaissance intuitive est obtenue par l'imagination et se produit dans des images; la connaissance logique passe par l'intellect pour arriver à des concepts.

Le graphique qui suit veut illustrer ces deux formes de la connaissance.

LA CONNAISSANCE

Connaissance
Intuitive
Imagination
Individuelle
Objets individuels
Image
Obtenue
Produisent
Logique
Intellect
Connaissance Universelle
Relation entre ces objets
Concept

Imaginer est une démarche vers la connaissance et c'est une activité de l'esprit. C'est cette activité d'imaginer qui fait de l'art l'activité première et fondamentale de la pensée.

Selon R.G. Collingwood, chaque champ d'activité comprend trois éléments. Il y a d'abord un élément théorique au moyen duquel l'esprit arrive à une connaissance de quelque chose. Il y a ensuite un élément pratique au

PLASTIQUES ET LA COMMUNICATION

moyen duquel l'esprit apporte un changement en lui-même et dans son environnement. Enfin, il y a un élément émotif par lequel l'esprit reçoit les influences de pôles opposés (plaisir-tristesse).

L'ART EST UN LANGAGE

Comme l'écrit André Leroi-Gourhan dans *Le Geste et la Parole*, dès les origines de l'homme, l'art est indissociable du langage et de la technique. Parce qu'il est langage et technique, l'art se distingue de la communication du geste émotif et de la communication verbale logique; l'art est communication imaginaire. L'art a une dimension symbolique qui permet d'exprimer l'inexprimable. L'art est une activité qui comprend les trois éléments, théorique, pratique et émotionnel que Collingwood applique comme suit: l'élément théorique est celui par lequel l'esprit poursuit un but de contemplation et une recherche de la beauté; l'élément pratique est celui qui permet à l'esprit de réaliser un idéal; l'élément émotionnel est celui qui est manifesté par la présence d'émotions opposées.

La nature est belle et des objets sont beaux pour celui qui les regarde avec imagination écrit Benedetto Croce. Celui qui est sans imagination, qu'il soit zoologiste ou botaniste, ne pourra jamais reconnaître la beauté qui existe dans les animaux et dans les fleurs. La nature est belle quand elle est saisie par l'imagination et il en est de même pour les objets d'art (objets qui ont leur finalité propre). Comme l'écrit R. G. Collingwood, imaginer c'est être un artiste, bien imaginer c'est être un bon artiste et très bien imaginer c'est être un grand artiste et il ajoute: être un artiste c'est créer en soi un monde d'images dont la fonction est d'exprimer et d'élever l'esprit.

L'ART EST UN MOYEN DE COMMUNICATION

La connaissance du monde commence avec la connaissance de soi-même et le rôle de l'art, comme l'écrit René Huyghe dans *L'Art et l'Âme* (1960) est d'être depuis toujours un monde d'expression de l'art et de l'âme, de l'art langage de l'âme.

L'art a permis à l'homme primitif de saisir la forme des choses avant de les analyser et, par là, d'en acquérir une connaissance vitale et suffisante. En exprimant les sensations issues de ces formes, l'homme primitif communiquait aussi ses propres idées. L'art du Moyen-Age aussi était le véhicule d'un message, d'une idée, d'une croyance, d'une religion.

Nous avons dit que l'art est technique et langage et parce qu'il est langage nous pouvons y greffer l'acte de communiquer. Nous pouvons prolonger l'art dans la communication ou enraciner la communication dans l'art.

Tout langage, et celui de l'art compris, peut permettre de formuler un message. Toutefois un langage est plus qu'un simple vocabulaire ou qu'une austère grammaire et un message aussi est plus qu'un simple alignement ou qu'une combinaison savante de sons et d'images. On ne saurait utiliser un langage pour communiquer sans connaître d'abord les ressources de ce langage. Utiliser un langage artistique pour communiquer, c'est communiquer au moyen des ressources d'expression de l'art. C'est communiquer par la sensibilité et cela implique nécessairement une sensibilité active et activée.

L'art n'est pas la décoration d'un objet quelconque, une beauté qui camoufle la laideur, et l'art n'est pas non plus un vernis pour la communication, un bel emballage pour mieux faire passer un message. Les structures de l'art, le caractère premier de l'art nous engagent nécessairement dans une direction qui va de l'art à la communication et non de la communication à l'art. Cela veut dire dans l'ordre prati-



que qu'il faut distinguer un premier temps et un second temps, un premier temps qui est l'apprentissage des ressources d'expression de l'art et un second temps qui est l'identification des messages communicables par le langage artistique.

L'ART ET LA COMMUNICATION VISUELLE

Il y a plusieurs catégories de communication. Nous en distinguerons deux: la communication comme moyen d'expression et la communication comme moyen d'information. Nous incluons d'abord dans la communication comme moyen d'expression les formes d'arts traditionnelles, c'est-à-dire les techniques artistiques liées à un langage artistique. Une peinture de Rembrandt est pour nous une communication comme moyen d'expression. Cette peinture exprime une connaissance de l'homme. Ce langage de l'inexprimable est un acte de communication. Saisir cette communication, c'est vivre une expérience esthétique.

Nous incluons aussi dans la communication comme moyen d'expression un film de Fellini ou une photographie de Karsh parce que Fellini et Karsh sont des artistes. Il faut cependant faire ici une distinction. Les techniques que ces artistes utilisent ne sont pas des techniques artistiques pas plus d'ailleurs que ne le sont, dans un autre ordre d'idées, la soudure oxy-acétylénique ou la fonte. Les techniques de la cinématographie et de la photographie sont des techniques de communication associées à un langage artistique comme la soudure et la fonte sont des techniques scientifiques associées à un langage artistique. Les techniques de la cinématographie et de la photographie servent plus particulièrement la communication comme moyen d'information. Elles servent à transmettre un message. Le message est formulé dans un langage artistique en termes de sons et d'images, pour être saisi par les sens, parce qu'il est ce message particulier qui ne peut être compris sans la participation active de la sensibilité.

L'EXPRESSION PRECEDE LA COMMUNICATION

Nous pouvons nous poser la question de l'importance de cette approche de l'expression artistique en éducation. Benedetto Greco écrit "la connaissance intuitive est connaissance expressive". Comme l'imagination est la démarche vers la connaissance intuitive qui produit l'image, nous pouvons dire que l'art est l'expression des impressions sensibles.

Les sens en contact avec notre environnement stimulent l'imagination et c'est l'imagination qui active l'expression créatrice. La somme de nos expériences émotives et sensibles nous permet de communiquer au moyen du lan-

gage artistique et l'individu qui possède le langage pourra regarder imaginative-ment et vivre des expériences esthétiques.

Suivant Benetto Croce, le processus de l'expression artistique passe nécessairement par quatre phases:

- premièrement, nous avons des impressions qui amènent en
- deuxième lieu l'expression de la synthèse esthétique. Cette synthèse esthétique nous procure dans une
- troisième phase, un plaisir esthétique, dans le
- quatrième étape nous traduisons ces plaisirs esthétiques dans des phénomènes physiques (sons, tons, mouvements, organisations des lignes et des couleurs, etc.)

ART ET EDUCATION

Les expériences créatrices auront la même démarche que l'enseignement de la littérature en éducation, que R.G. Collingwood décrit comme suit: "l'éducation de la littérature doit procéder par l'enseignement de la poésie et donner naissance à la connaissance de la prose. Sa finalité est de permettre au jeune d'exprimer ses sentiments clairs et précis, et de lui permettre de comprendre ceux des autres. L'étudiant ne doit pas être jugé pour ses connaissances livresques mais pour ses propres créations littéraires, ses conversations, son habilité d'écrire et de lire des lettres, d'écouter intelligiblement. Tout ça c'est la prose de la littérature.

Nous vivons actuellement dans un monde où l'information visuelle est omniprésente. L'homme d'aujourd'hui est soumis à une agression presque ininterrompue d'images, il est donc d'une importance capitale que l'école prépare l'homme à affronter cette information visuelle. L'humanité a évolué du stade de la communication typographique au stade de la communication visuelle. Nous ne pouvons arriver à une compréhension d'une activité sans une expérience authentique de cette activité.

LE COURS "ART ET COMMUNICATION"

En étudiant les techniques que le cours "Art et Communication" comporte, nous constatons que toutes ces techniques, sauf la maquette qui est complémentaire des autres, ont une possibilité et même une fonction de reproduction. Ces moyens visuels d'information et de communication avec lesquels l'homme contemporain est en contact constant influencent sa vie.

L'affiche qui nous incite à acheter tel produit, à aller voir tel spectacle ou à voter pour tel candidat n'a pas pour fonction de nous faire vivre une expérience esthétique mais, par sa création d'équilibre des formes et des couleurs, elle peut activer notre sensibilité, notre imagination, nous inciter à poser un geste, provoquer en nous un plaisir



sens que le travail de conception implique au départ un message ou une idée à transmettre, mais ces langages comportent par la suite toutes les démarches et toutes les différentes phases que nous avons citées pour l'expression artistique et procurent chez l'individu qui peut saisir et comprendre ce langage visuel un plaisir esthétique.

La fonction de l'école est d'établir un rapprochement avec la vie, de permettre à l'homme de vivre en harmonie avec son milieu, de lui permettre de le comprendre le mieux possible. Or pour comprendre une activité quelconque, il est nécessaire d'avoir des expériences relatives à cette activité. Les activités visuelles comprises dans ce cours sont des activités artistiques avec une finalité de communication.

Des démarches expressives des élèves en arts plastiques durant toutes les années passées à l'école leur ont permis de voir imaginativement, de découvrir leur pensée par l'imagination. Le cours "Art et Communication" doit maintenant leur donner la possibilité de structurer techniquement le langage visuel afin qu'ils puissent transmettre leurs idées à leurs semblables et ensuite découvrir les idées des autres. Cette démarche expressive qu'ils ont fait antérieurement leur permettra maintenant de communiquer. Cette commu-

esthétique.

Le travail de l'artiste, qui a exécuté cette affiche, comporte les activités de création artistique et expressive que nous avons mentionnées précédemment, la seule différence avec l'expression artistique traditionnelle réside dans sa finalité; cette finalité a influencé au départ la démarche de l'artiste et la fonction de communiquer a été à la base de la démarche expressive.

Ce que nous venons de dire pour l'affiche est aussi vrai pour le langage cinématographique et télévisuel, dans ce langage les ouvrira à une plus grande compréhension de leur milieu.

Communiquer par l'expression artistique, c'est dire que l'approche pédagogique dans ce cours est une démarche d'expression artistique avec une finalité de communication. C'est à travers ses démarches expressives et créatives que l'élève comprendra plus tard toute la communication visuelle. L'agression de l'image se transforme dès lors dans une compréhension et une appréciation de cette image, cette image qui lui permettra de vivre des expériences esthétiques.

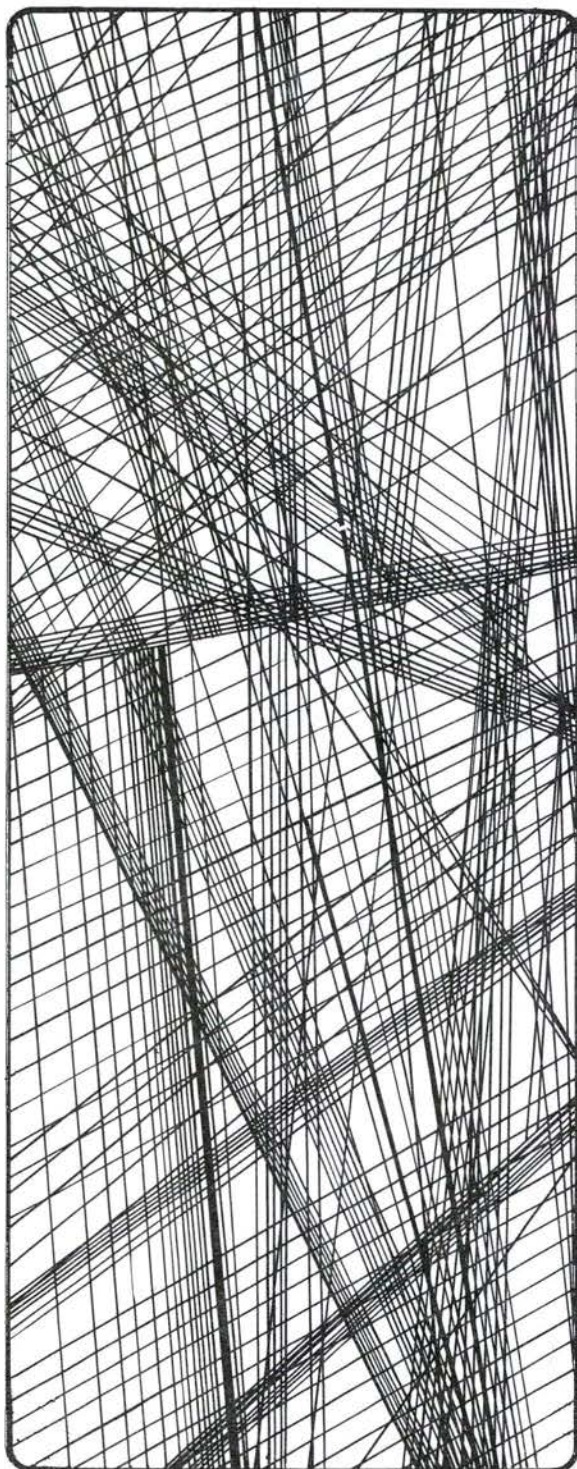
Wim Huysecom

Note de l'éditeur:

Cet article a été publié pour la première fois dans le numéro du printemps 74 de la revue "Investigart", de l'Université Concordia.

L'Education Artistique

par Simon Laflamme



et la Recherche

Commençons par affirmer que la recherche est une perspective de travail, un mode de relation avec la réalité. A cet égard, parler de recherche en éducation artistique, c'est soulever plus qu'un petit problème de méthodologie, car l'Art, en effet, est un domaine privilégié de l'activité humaine axé non plus seulement sur la connaissance et l'observation, mais sur la création et le défi de transformer.

Tous les domaines de l'Art qui s'offrent à la création, demeurent également ouverts à la recherche. En réalité, on peut choisir en Art de privilégier ou la recherche ou la création; mais l'une et l'autre de ces dimensions demeurent interdépendantes, liées dialectiquement pourrait-on dire.

Cependant, celui qui lucide et enrichi par l'expérience, choisit la recherche comme telle, doit s'approcher de la philosophie. Il ne s'agit pas de s'adonner à l'étude formelle de celle-ci, ni de changer de domaine, mais plutôt de perspective, en choisissant un but de communication plus large et profonde qui unifie l'expérience.

Ainsi, la création artistique qui est elle-même recherche et communication, peut finir par se limiter, voir s'atrophier elle-même si elle ne demeure qu'un effort technique et matériel. Il lui faut tout au moins le support d'une vision du monde qui doit se traduire. La recherche étant un mode de travail et d'action, il lui incombe constamment d'élargir, à la fois les frontières du savoir et de la conscience.

Pour qu'une telle entreprise soit réalisable, il est nécessaire d'opérer selon certaines règles, ou en tout cas selon un minimum de critères assurant ainsi l'unité et la continuité. La méthodologie changera, mais une logique, voir un engagement, sera nécessaire à la structuration de l'expérience littéraire, artistique, philosophique ou autre, vécue en tant que recherche.

Ceci implique que nous pouvons essayer de souligner les grands traits d'approche de la recherche en éducation artistique. Toutefois, il s'agit là d'une tâche complexe qui n'a pas fini d'opposer les éducateurs, les psychopédagogues et les artistes eux-mêmes. De fait, l'Art et l'action nous suffisent-ils ou avons-nous besoin aussi des instruments de la science et des moyens de la philosophie? Quel est, en fin de compte, le sens et la portée de notre discussion méthodologique?

Eisner et Ecker proposent d'envisager une problématique à partir des prémisses suivantes:

"The problems associated with helping human beings grow in their ability to experience and produce art are to be resolved, in part, by methods and knowledge derived from fields outside of art education.

In fact, we have found no single theoretical orientation, discipline, or practice wholly adequate for their resolution. We have instead, attempted to select materials that approach these problems from different vantage points, hoping that the volume would have a dialectical character. . ." (1)

Ces considérations nous amènent à envisager les paramètres de la recherche en éducation artistique selon quelques jalons. Ceux-ci renvoient à plusieurs ordres de réalité: réalité sociale, individuelle, technique ou philosophique. Reconnaissons qu'il s'agit là d'une approximation, du reste relative, demeurant liée aux orientations nouvelles que doit prendre l'évolution de la culture. Dans cette optique, les facteurs que nous allons maintenant décrire, sont prédominants.

A. Le caractère productif et inventif de l'Art.

L'Art ne s'enseigne pas, ne se réalise pas comme une autre discipline. C'est une vocation, voir une mission que l'éducateur doit accomplir. Celui-ci n'a pas seulement la responsabilité du développement affectif de l'enfant, mais surtout celle de son épanouissement humain. On y arrive en éduquant la vision des choses, davantage que par un enseignement proprement technique. C'est donc dire qu'il faut privilégier l'expérimentation aux dépens des observations descriptives bien que celle-ci soit souvent irréalisable et difficilement accessible. C'est-à-dire aussi que la tâche éducative en art doit dépasser l'observation pour réaliser un changement.

B. Le caractère mutationnel que prend l'évolution de la culture contemporaine.

Le problème de l'Art a toujours été relié à celui de la culture. Fernand Dumont a même proposé de l'insérer au sein même d'une dialectique:

"La stylisation n'est pas seulement la genèse de l'oeuvre d'art: c'est l'existence se constituant comme objet à distance de soi-même. Le roman, le poème, le tableau portent cet objet à un degré tel de construction, qu'il en paraît autonome. . . La stylisation c'est donc aussi, en définitive, le rapport essentiel des deux cultures que nous avions distinguées." (2)

Pourtant, comme l'a déjà écrit Rioux, la crise contemporaine de la culture présente un caractère muta-

tionnel et existe "tout autant dans la culture première, la culture code, que dans la culture seconde, la culture dépassement". (3) Les implications pour l'éducateur artistique sont multiples. Face à cette crise, non seulement doit-il être en mesure de pouvoir proposer de façon permanente des solutions de changement (qu'il est seul à pouvoir faire), mais il doit unifier sa vision du monde, opérer en lui-même et autour de lui, une synthèse.

C. Le caractère d'isolement de l'éducateur artistique et la nécessité (l'urgence) d'un langage.

Même si l'artiste n'est pas un homme de science, il lui faut tout de même un cadre de référence pour l'interprétation et la compréhension plus systématiques des conduites humaines; c'est ce qui permettra un langage. Autrement l'Art n'est plus soumis à l'esprit mais devient subordonné à la technique, aux contingences aveugles des sens et de la matière. Egalement, le maintien et la consolidation du dialogue professionnel, le rapprochement des expériences, bref, la défense et l'affirmation de notre tâche d'initiateur exigent l'apprentissage de connaissances plus formelles.

Ces connaissances ne se substituent en rien au vrai langage de l'Art, mais permettent plutôt de le libérer pour l'accomplir. Il s'agit de pouvoir lire et interpréter les recherches relatives aux implications psycho-génétiques, psychosociales et sociologiques de l'expression; ainsi conçue, notre responsabilité face à l'avenir et à l'évolution est mieux assurée. De fait, il faut aller, jusqu'à pouvoir traduire en expériences artistiques et significatives, le message des observations scientifiques. A ce sujet, W. Stewart (4) affirme:

"As Cromback and Suppes suggest, to enrich inquiry in teaching and learning in the visual arts, it will be necessary to not only take advantage of the richness of concepts across the subject matter fields, but to make wider use of the appropriate methodologies of inquiry from diverse fields such as philosophy, anthropology, sociology, and the arts themselves". (5)

D. Le problème de la relation entre les faits et les valeurs.

Malgré tous les principes de réflexion et d'action que nous venons d'élaborer, une difficulté demeure qui sera toujours celle constituée par les individus (les faits), le déterminisme et la technologie. A cause de cela, l'éducateur artistique doit aussi pouvoir s'ouvrir aux questions philosophiques et accepter d'en prendre responsabilité. De quelle sorte de curriculum voulons-nous? Face au déterminisme, les hommes de science eux-mêmes s'opposent et se disputent. Le problème des procédures méthodologiques ou pédagogiques est lui aussi, avant tout une va-

leur. Il faut connaître et pouvoir créer en esprit. C'est en cela que le dialogue vivra. Il s'agit en somme de la perfection et de l'intégration du langage mentionné précédemment.

E. Le problème éthique.

Ce problème est traité à part ici, à cause de l'importance qu'on attribue à la recherche comme telle. En réalité, il convenait de l'aborder à l'intérieur même du problème de la relation entre les faits et les valeurs dont il dépend. Il s'applique à la personne même de l'éducateur, à son caractère et à ses choix personnels. Comment l'artiste doit-il poursuivre sa recherche, que doit-il privilégier en regard de ses capacités profondes, de son talent et de ses limites? Doit-il s'intéresser aux recherches génétiques et psychosociales, ou doit-il surtout résoudre des difficultés d'ordre épistémologiques, philosophiques ou techniques?

Car le temps, la situation sociale et la personnalité imposent naturellement des limites à l'homme qui demeure par ailleurs libre et responsable vis-à-vis la réalité de l'Art et de l'éducation. En somme, nous reverrons ici à notre problématique de départ au sujet de l'Art et de la recherche. D'une distinction dialectique, nous voilà maintenant plongés dans le vécu de cette réalité. Quelles en sont les implications individuelles véritables? Car il faut bien l'admettre, nous traitons avec des individus d'abord avant de traiter avec des structures ou de la matière.

Tenter maintenant de définir sur ces distinctions mêmes, les bases de la recherche en éducation artistique, serait nous limiter. Ces jalons permettent surtout d'ouvrir une perspective à l'intérieur de laquelle, l'analyse méthodologique devient possible et justifiée. C'est l'objectif de notre essai de pouvoir analyser les questions méthodologiques de manière à ce qu'elles puissent se soumettre à l'Art, l'action et la recherche pour les servir. Il faut aussi contribuer en profondeur à l'articulation de ce langage, dont il a été question, afin d'élargir la portée de notre travail.

1) EISNER, E.W., ECKER, D.W. Readings in Art Education, Toronto, Blaisdell Publishing Co., 1966, p. vii.

2) DUMONT, F., Le lieu de l'homme, Montréal, Les Editions HMH, 1968, pp 63-64.

3) RIOUX, M. et Commissaires, Rapport de la Commission d'Enquête sur l'Enseignement des Arts au Québec, Québec, L'Éditeur Officiel, 1968, p.35.

4) STEWART, W., Humanism and Inquiry in Art Education, Art Education, N.A.E.A., vol.24, 3, Marsh 1971.

5) CROMBACH, L.J., SUPPES, P. (Eds) Research for Tomorrow's School: Disciplined Inquiry for Education, London, Collier-Macmillan Ltd, 1969.



Etre Soi-même ou Personne !

par: S.K. -Laflamme
D'après le texte de Henry Abramovitch
Don't shrink, expand

Nous connaissons par le vécu,
Nous apprenons avec nos mains,
Nous ne saisissons véritablement qu'avec nos yeux.

Crier, danser, peindre sont des actes au service de la vie. Danser est une forme éternelle de connaissance qui s'articule à travers les multiples mouvements du corps. Peindre c'est aussi connaître de façon privilégiée avec les yeux et l'esprit tout aussi bien qu'avec les mains le cœur et les sens.

Reconnaître cette réalité nous permettra de saisir la perspective de l'ouvrage de R. Arnheim: la Pensée Visuelle. Cet auteur affirme que l'artiste perçoit sous un mode particulier, c'est-à-dire à travers certains aspects précis de son vécu physique et affectif; par là il atteint sa propre connaissance et réalise sa création.

Il s'agit davantage d'un processus qui s'enracine dans le vécu physico-affectif de l'individu, que d'une réflexion de nature intellectuelle; la source gestuelle et le schème seul varient d'un sujet à l'autre. Soulignons qu'il s'agit là d'une proposition révolutionnaire dans son ensemble, également ri-

che de significations. Il nous faut ici remettre en question les conceptions psychologiques les plus courantes sur l'apprentissage, de la même façon qu'on est amené à réévaluer l'éducation artistique des jeunes enfants, dans la perspective du vécu individuel et rythmique.

Même si l'auteur ne suggère aucune méthodologie spécifique qui puisse s'appliquer à la création artistique, il met suffisamment en lumière les implications psycho-sociologiques et culturelles, sans mentionner les prolongements théoriques qui le rendent si important comme penseur.

A la lecture de cette oeuvre, on ne peut manquer d'être saisi par la pensée d'un retour à soi-même, d'un déconditionnement cognitif et social des conduites. A l'encontre des prédateurs politiques, administratifs et littéraires, ce qui nous est proposé ici, n'est pas tant la définition, l'encadrement, que l'éclatement de soi. Ne te limite pas à ce que tu es dans ta nature et ton occupation, mais change, transforme et deviens sans cesse. . .

La théorie piagétienne elle-même, se

fonde sur une telle attitude dialectique. L'intelligence se construit continuellement à travers une équilibration jamais définitive des processus d'assimilation et d'accommodation. Le développement des structures cognitives suppose une interaction permanente des sens, de la perception, et de la conceptualisation, dont la base demeure le vécu sensorimoteur et opératoire concret.

Notre tâche est de réactiver chez l'enfant, des connaissances réelles et communes en chacun, si l'on peut dire, qui deviendront siennes par assimilation vécue et concrète de la logique et de l'équilibre naturels des choses: (groupements, classes, déplacements, schèmes gestuels...). On ne peut parvenir à un tel objectif, sans laisser l'enfant (plus sensible et spontané parmi les êtres humains), exprimer extérieurement de la façon la plus complète, ce qu'il est lui-même à l'intérieur. En éducation, la relation humaine première doit l'emporter dans ce sens, sur la relation d'enseignement, ce qui soulève le problème de définir le rôle déterminant du professeur comme agent de croissance et de développement. Par exemple, un projet de peinture est d'abord une recherche, une aventure de la connaissance dont on ne peut pas toujours prévoir le terme immédiat. . .

Aujourd'hui, l'impact de la pensée compréhensive et globalisante de Arnheim est susceptible d'influencer à la base, l'histoire et l'éducation de l'Art. Son interprétation, à l'enseignement de la perception et de la créativité, a contribué à la formation de la théorie constructiviste par laquelle le donné extérieur et objectif cède le pas devant l'expérience et la personnalisation de la réalité par l'individu. A cet égard, l'information qui est véhiculée par les sens et l'affectivité ne vaut qu'à condition d'être ainsi transformée en valeur indépendante et autonome.

Rudolf Arnheim, la théorie constructiviste, et le récent mouvement existentiel qui nous semble lui être rattaché (Maslow, Rogers, Pearl) sont autant de signes permettant d'espérer la réconciliation de l'Art avec la pensée c'est-à-dire de l'homme avec lui-même.

BIBLIOGRAPHIE

Arnheim, R., Towards a Psychology of Art, Collected Essays, Berkely, University of California Press, 1972, 369 p.

———, Visual Thinking, Ibid., 1969
Gorble, F., The Third Force, The Psychology of A. Maslow, Richmond Hill, Ont., A Pocket Book Edition, 1970, 209 p.

Maslow, A., Towards a Psychology of Being, New York, D. Van Nostrand Co., 1962, 214 p.

Gregory, R. The Intelligent Eye, New York, McGraw Hill Publishers, 1969, 191 p.

la bande dessinée

Premièrement, pour qu'il n'y ait pas de confusion, je vais vous donner ma définition de l'animation.

Pour moi, l'animateur doit être un individu qui pose un problème. Ce problème doit être dirigé de façon à ce qu'il soit absorbé par d'autres individus. Une fois que le problème est assimilé, et résolu, il doit revenir une réponse à l'animateur. Celui-ci doit la renvoyer en tant qu'interrogation. Une fois ce processus amorcé, les individus doivent de plus en plus se personnaliser et ainsi faire disparaître l'animateur, s'ils veulent que le problème posé soit résolu.

C'est ainsi que j'ai procédé pendant les trois semaines d'initiation à la bande dessinée. Il m'a donc fallu trouver des problèmes qui devaient être à la fois continus, gradués et d'ordre visuel.

J'ai donc employé 4 (quatre) processus qui me semblaient élémentaires à la conception visuelle de la bande dessinée.

- 1- La pensée unitaire.
- 2- La pensée triangulaire.
- 3- L'expression visuelle.
- 4- La bande dessinée sans parole.

Dans les pages qui suivent, je vous donnerai une explication ainsi que la manière dont j'ai procédé pour chacun des processus employés pour amener l'étudiant à une plus grande liberté d'expression.

Les dessins que vous verrez ont tous été conçus par des étudiants. J'ai dû les redessiner en prenant soin de respecter la conception de chacun des individus concernés.

L'étudiant n'ayant pas de contraintes esthétiques au départ, pouvait exprimer ses phantasmes les plus fous.

La contrainte esthétique, comme on le sait, brime souvent certains individus et probablement que si je l'avais imposée: j'aurais fait choir de magnifiques idées bien enfouies dans le cerveau d'étudiants moins habiles au niveau du dessin.

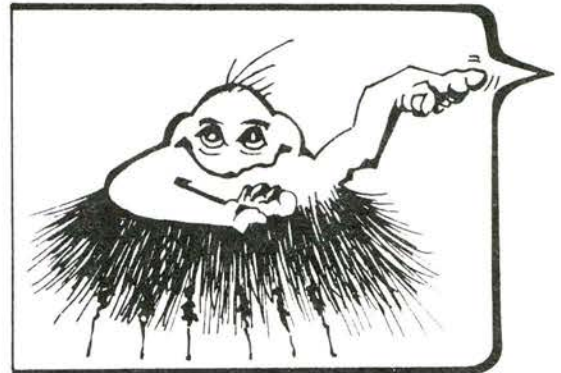
Comme l'objectif n'était pas de réaliser de beaux dessins, mais plutôt d'aller le plus loin possible au niveau conceptuel, j'ai choisi ce qui me semblait le plus intéressant comme réponse visuelle, même si, bien souvent, le dessin était mauvais.

L'appellation "Pensée Unitaire" est donnée ici parce que le personnage n'a qu'une seule pensée inscrire dans un ballon.

Cette pensée visuelle est la résultante d'un cheminement rationnel à partir d'un objet déterminé par l'étudiant.

Donc le problème est ainsi posé:

- 1- Faites moi un personnage
- 2- Placez un objet quelconque dans le cadre.
- 3- Inscrivez une pensée visuelle en relation avec l'objet et le personnage.



Pour ce qui a été de mon expérience avec mes 80 étudiants; deux sortes de réponses en sont sorties:

- 1- L'analogie par la forme.
- 2- L'analogie par le contraste.

A- La conception de M. Boivin est une analogie par la forme. Elle fait un rapport rationnel entre la tête d'une punaise et le casque d'un soldat.

B- La conception de M. Doyle est une analogie de contraste parce qu'elle fait un rapport musical entre l'orchestre et l'oiseau. Mais cette relation est péjorative dans la représentation visuelle du personnage.

D'autres réponses auraient pu être possibles mais je n'ai pu en déterminer la nature. D'ailleurs je ne connaissais au départ de l'expérience, aucune solution au problème posé, et c'est le cas pour toutes les autres animations.

La "Pensée Triangulaire" est une inter-relation entre trois personnages n'ayant aucuns liens entre eux. Seuls les ballons visuels exprimant une pensée, lient les personnages l'un à l'autre, formant un triangle.

Le triangle est formé lorsque la pensée visuelle de chacun des personnages se lie l'une à l'autre dans un sens déterminé.

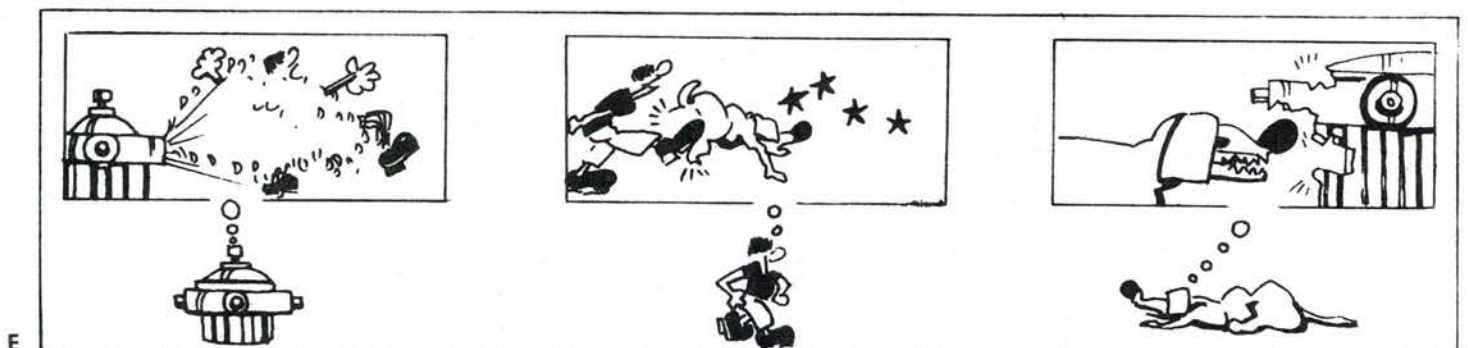
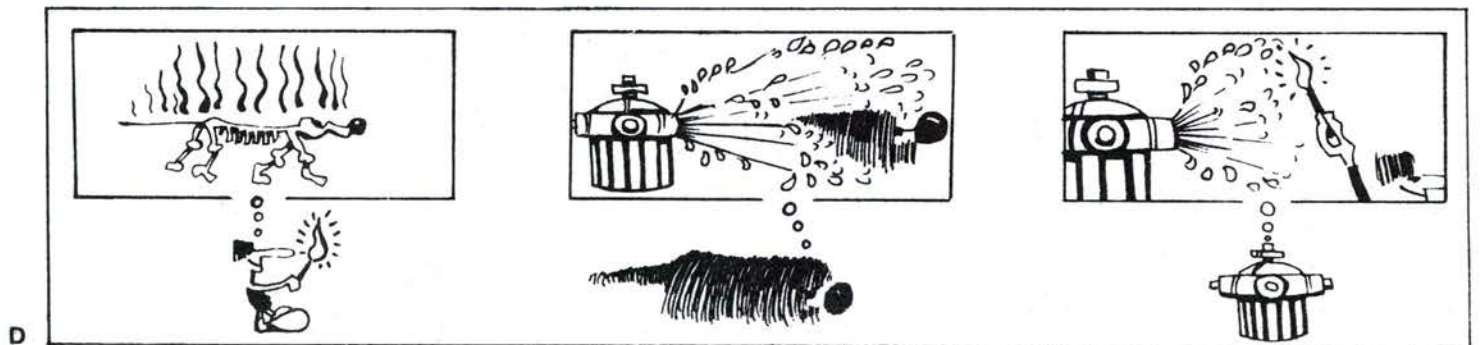
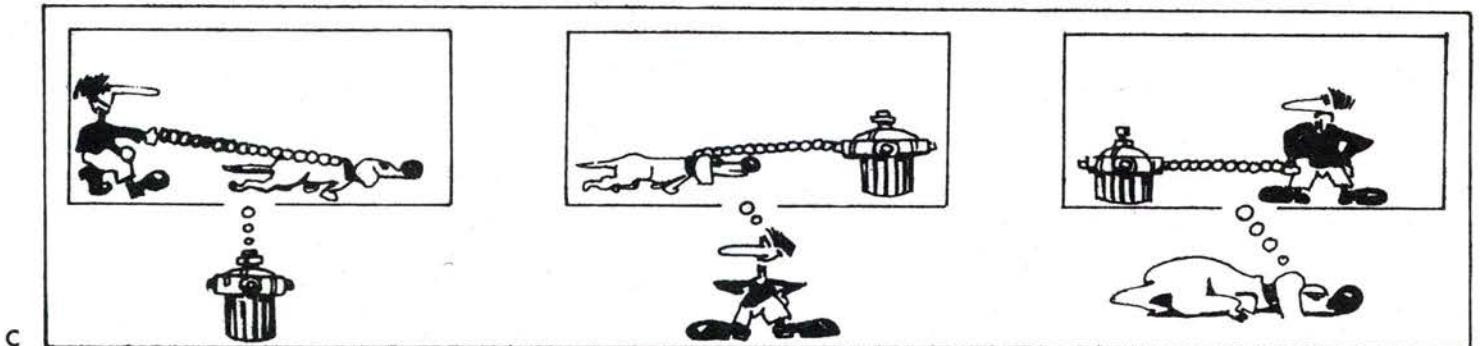
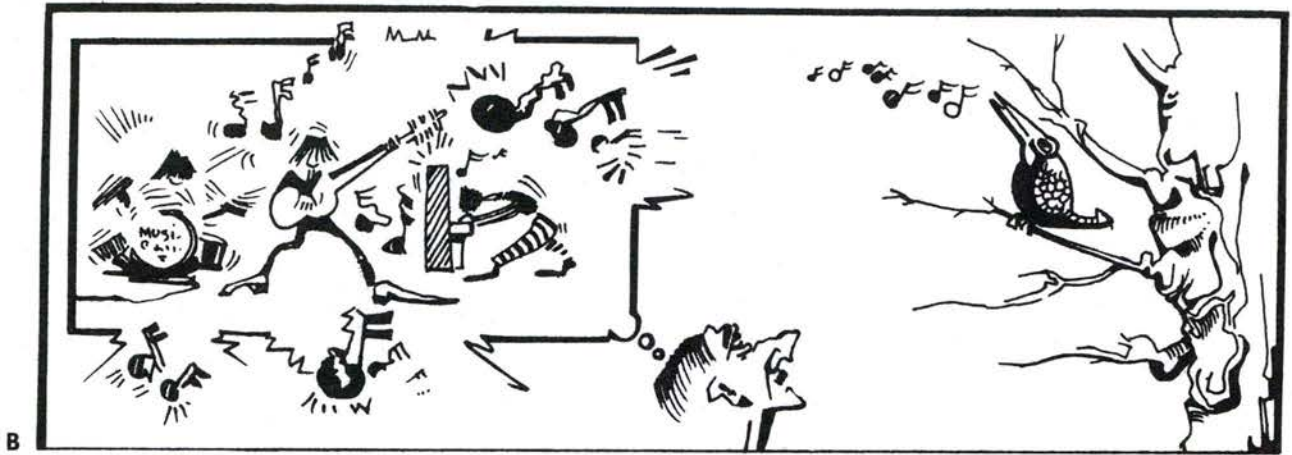
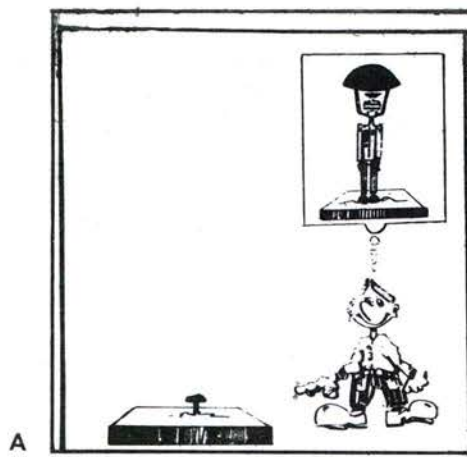
Pour une plus grande compréhension du problème on peut donner un exemple simple à l'étudiant. Les trois personnages donnés sont: une borne-fontaine, un chien et un homme.

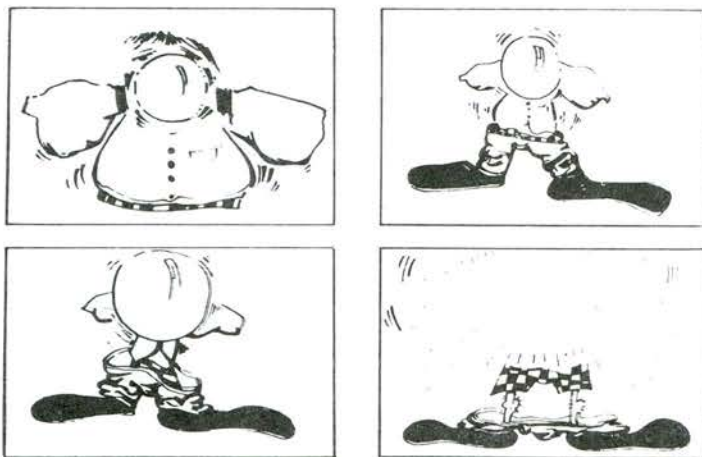
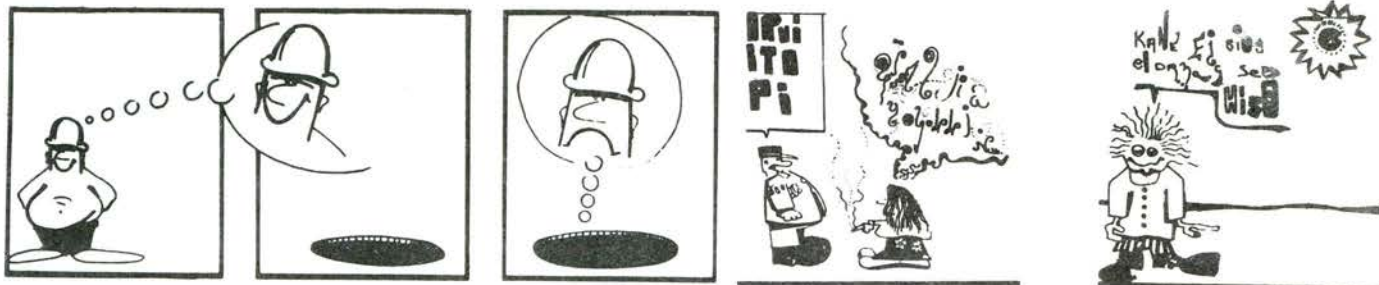
Chien Borne-fontaine Homme

La borne-fontaine doit amener par sa pensée le chien, qui par son ballon visuel amène l'homme, et celui-ci doit compléter le triangle en pensant à la borne-fontaine.

C- La "Pensée Triangulaire" de M. Bernier est analogique parce qu'elle implique le même objet dans chacune des pensées des personnages. Son triangle est parfait parce que chaque pensée amène l'autre. La lecture de la bande se fait de gauche à droite.

D- La conception de M. Boivin est une réponse par l'absurde. La première image impliquant un chien (ce qui amène celui-ci en second plan). L'homme voit le chien brûler. Le chien pense à la borne-fontaine.





ne fontaine qui devrait l'arroser pour éteindre le feu. Et la troisième image efface la première parce que la borne-fontaine éteint le feu et la cause de l'histoire. Donc le triangle est formé dans l'histoire ne se produira jamais la troisième image détruit la première.

E- Ce que Mlle Huguette Simard nous présente est une "Pensée Triangulaire" de cause, effet et conséquence.

A- La cause: la borne-fontaine arrose l'homme.

B- Effet: l'homme se fâche et donne un coup de pied au chien.

C- Conséquence: le chien vient mordre la cause de son malheur: la borne-fontaine.

Son triangle est donc bouclé.

Ces trois réponses m'ont été données au problème de la "Pensée Triangulaire". Cet exercice fut très apprécié par les étudiants qui ont un esprit rationnel et bien discipliné.

Ce que j'entends par "Expression Visuelle" c'est surtout l'exploitation esthétique du mot pour donner au personnage plus de caractère ou d'identification dans le rôle qui lui est donné.

Mais j'ai compliqué le problème en demandant aux étudiants des mots ou des phrases ne possédant aucun sens linguistique connu. Mais je devais quand même saisir le sens de leur dialogue.

Ceci a obligé l'étudiant à travailler la forme des lettres selon la personnalité du personnage impliqué dans l'histoire. Et ensuite, il lui a fallu donner de l'expression aux mots afin d'intensifier le caractère du dialogue.

F- La conception de Mlle Lavoie est intéressante surtout par l'invention calligraphique. On sent que le personnage nous explique quelque chose dans un langage très compliqué. La fin de son histoire nous donne une réponse à sa longue dissertation.

G- M. Boivin nous présente une histoire des plus intéressante par plusieurs points. Premièrement, il fait une étude morphologique de la lettre. Deuxièmement, il identifie les personnages par une calligraphie qui lui est propre. Troisièmement on sent très bien le sens de son histoire, et son "punch" final est tout génial.

Cet exercice fut plus ou moins réussi par les étudiants, à cause de la difficulté à se débarrasser du sens linguistique du mot. L'étu-



diant qui a réussi le mieux cet exercice avait un esprit vif et instinctif, et il savait bien se départir des thèmes appris.

L'histoire sans parole est peut être l'exercice le plus simple, en soit, car l'étudiant y est habitué. On la retrouve dans les journaux et les revues.

Mon choix s'est posé sur des histoires qui avaient une certaine originalité de scénario et de présentation.

H- La conception de Mlle Forget est aussi intéressante. L'emploi d'une double histoire qui se termine par un "gag" attendu peut-être, mais qui nous fait sourire quand même, reste une excellente bande dessinée sans parole.

I- L'histoire de Mlle Robitaille est des plus suaves. Elle reste simple en employant le ballon visuel avec ingéniosité, elle fait faire à ses images de délicats passages.

Après trois semaines d'animation sur quatre éléments définis de la bande dessinée, ou le cerveau était le principal médium, je me suis aperçu que les étudiants répondaient plus rapidement au problème plastique que je leur posais.

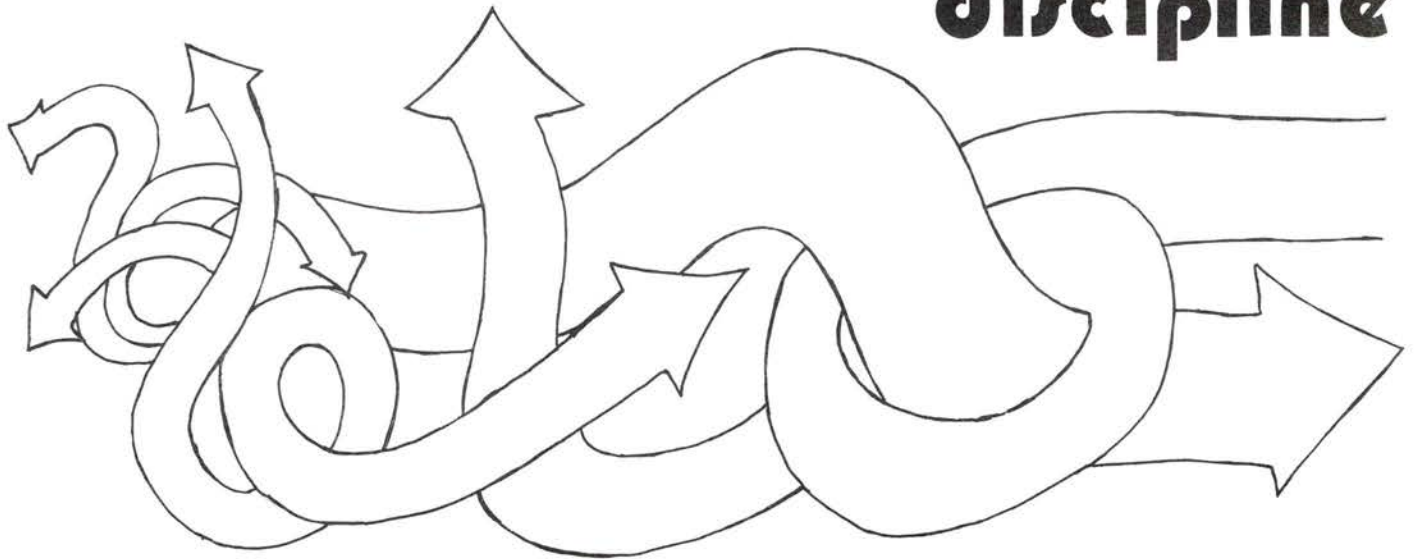
Je crois que la raison majeure de cet aboutissement est qu'ils ont trouvé une façon personnelle de recherche, une méthode de travail qui leur manquait auparavant.

Pour les rationnels, leur méthodologie est plus drastique, pour les instinctifs leur recherche est plus canalisée mais ils sentent tous qu'ils avancent.

Enfin pour la plupart de ces étudiants, les arts plastiques ne sont plus seulement de la manipulation ou de l'expérimentation de matériaux. C'est aussi un jeu intellectuel avec lequel ils peuvent jongler pour aboutir à une expression personnelle.

l'expression plastique,

discipline



UN LANGAGE DE BASE

Des problèmes nouveaux se posent en matière d'éducation artistique en raison des acquisitions faites durant ces dernières années dans le domaine de la recherche en sciences humaines.

Les objectifs et les techniques des arts plastiques ont évolué très vite; parallèlement, les études concernant le comportement humain se sont développées. Il s'en suit d'importantes répercussions sur la pédagogie des arts plastiques.

Le contenu de l'oeuvre d'art, depuis le manifeste où les Futuristes, en 1910, conseillaient de se "débarrasser du sujet et exprimer le tourbillon de la vie moderne", recouvre des notions nouvelles, qui justifient l'évolution de l'image au signe. Cette orientation s'est dégagée peu à peu. Après l'introduction des notions de lumière et de mouvement toujours plus avant dans l'oeuvre, suggérant l'éclatement des formes et la vision simultanée, l'oeuvre devient elle-même objet animé, mouvement et lumière... Le créateur d'images ne peut plus être aussi facilement assimilé à une sorte de poète dont l'oeuvre aurait un contenu littéraire: il est souvent un homme de science, un ingénieur, un technicien...

Au cours de leurs travaux, psychologues et thérapeutes ont perçu dans le geste graphique des significations en relation étroite avec la vie physiologique et le psychisme de l'auteur. Le dessin exprime l'être dans sa totalité et fait fonction de "langage" très individualisé. Le rythme personnel dans le graphisme est un élément important de l'expression de l'individu: utilisé à

des fins pédagogiques déjà au Bauhaus, il est à la base de certaines thérapies en rééducation.

Dans un tel contexte, les notions de don et les jugements de valeur sont remis en question, et les buts d'une éducation artistique doivent être révisés. Celle-ci a un rôle à jouer dans le développement de la personnalité.

On peut considérer trois aspects essentiels de l'initiation artistique. En premier lieu, le développement de l'expression plastique libre, spontanée où n'intervient aucun critère esthétique. C'est la projection d'un état émotionnel: la sensibilité se révèle sans fard, dans ce qu'elle a d'inexprimable.

Ce mode d'expression pourrait être un relais entre la pensée et le verbe. Un certain nombre d'expériences en cours actuellement tendent à démontrer, elles indiquent aussi que l'élève bloqué dans son langage, après projection directe de ses impressions au moyen de taches colorées ou rythmes graphiques, se dénoue. Il en résulte un enrichissement du vocabulaire, et même une amélioration de l'orthographe et de la syntaxe.

Ce constat est valable de la classe de 6e à la terminale. L'efficacité est accrue dans le cas particulier où les professeurs de lettres et les professeurs d'arts plastiques opèrent simultanément avec la même classe. L'expression verbale se trouve valorisée par la pratique préalable du geste graphique dans un contexte où l'élève est motivé (rôle du professeur-animateur).

Vient ensuite l'éducation visuelle, qui comporte une analyse des formes et des couleurs de l'environnement, dé-

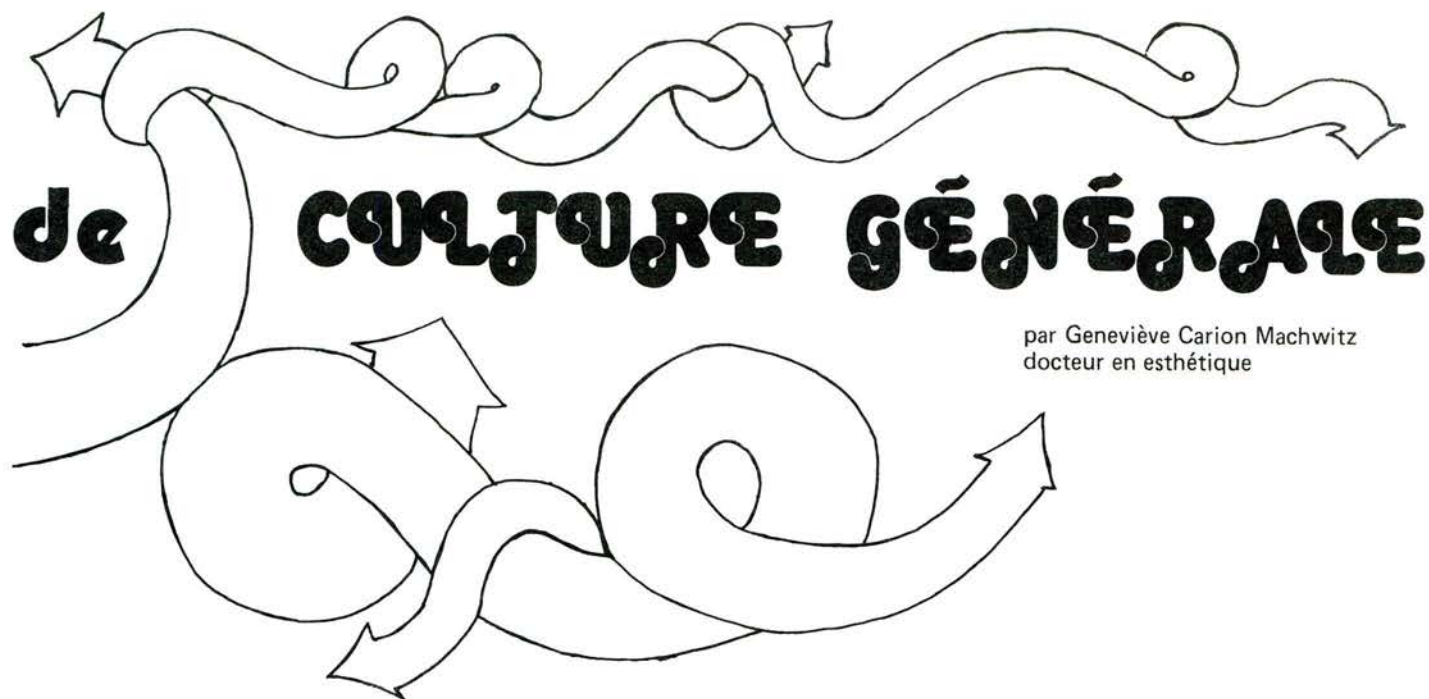
bouchant sur une meilleure connaissance du monde contemporain.

Cet aspect de l'initiation artistique fait plus particulièrement appel à l'esprit critique. Des connaissances d'ordre technique entrent en cause, et les cheminements pour les aborder varient infiniment, suivant que l'esprit est séduit par la rigueur d'une démarche scientifique ou par l'aléatoire du jeu.

Enfin, un troisième volet non négligeable de l'éducation artistique est la connaissance des arts du présent et du passé. Si cette approche est faite en remontant d'aujourd'hui vers hier, elle est une ouverture progressive, à partir de la sensibilité à l'art contemporain, miroir du monde actuel, vers des formes reflétant d'autres modes de pensée. Il est à ce propos remarquable que l'enfant, non conditionné par les formes et images du passé, appréhende plus rapidement que l'adulte le sens de l'image contemporaine.

Les pays anglo-saxons remplacent l'histoire de l'art par une appréciation de l'art où l'étude du passé se fait au moyen d'une réflexion à partir des affinités entre les élèves et leurs oeuvres préférées. Il y a là, de plus, un moyen de connaissance de l'enfant à travers ses choix. Les notions acquises de cette manière débouchent sur un actif besoin de recherche d'information. L'élève "s'autoéduque" au rythme de ses choix, acquérant ainsi une culture plus personnalisée et mieux assimilée.

La mise en évidence de ces trois facettes de l'initiation artistique ne signifie pas qu'il s'agisse de disciplines distinctes: tout acte pédagogique les asso-



de CULTURE GÉNÉRALE

par Geneviève Carion Machwitz
docteur en esthétique

cie plus ou moins. De même qu'elle offre la possibilité de rompre l'isolement de l'individu en lui permettant de se mieux connaître et d'améliorer ses possibilités de communication avec autrui, la pratique des arts plastiques développe les facultés créatrices dans les autres disciplines.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'IMAGINATION CREATRICE

La vision a un rôle primordial à jouer dans la création plastique: de la qualité des images qu'elle nous permet de stocker dépendra en partie la nourriture de notre imagination créatrice. Il est donc important d'éduquer l'élève à emmagasiner des informations variées.

D'après Chaguiboff, "ce qui est perçu n'est pas ce qui est, c'est ce que nous savons qui est". Il y a un écran stéréotypé entre la réalité et l'image que nous nous en faisons. Celle-ci est fonction du milieu dans lequel nous vivons.

Notre personnalité, avec tout ce que cela implique d'automatismes secrètes par notre mode de vie, est déterminante sur le bref parcours de la rétine au cerveau, et elle conditionne le stock d'images en quantité et en qualité. L'image mentale servira, à plus ou moins longue échéance (1), à l'acte de création artistique: si les stéréotypes s'installent, une sclérose de l'imagination s'ensuit.

La créativité est liée à un dosage subtil entre l'ensemble des réactions sensorielles, affectives, imaginatives et celles qui relèvent de l'esprit critique, c'est-à-dire à un équilibre entre les pulsions de l'inconscient de la contrôle de la

conscience.

L'imagination vagabonde, l'intelligence choisit, codifie, organise...l'élément fécondant est ce vagabondage originel...Tout l'être s'est engagé; faire appel à un seul type de réaction débouche sur une désharmonie du corps et de l'esprit. Or l'éducation a, actuellement, dans les pays nantis, tendance à développer l'intelligence critique et à négliger l'intelligence intuitive, celle des informations sensorielles...

Une éducation visuelle consistant à tenter de déconditionner dans la mesure du possible la vision, afin de la dégager des stéréotypes acquis, peut pallier cet inconvénient.

Ainsi est apparue la nécessité d'une recherche de techniques qui tendent à réanimer l'imagination par la valorisation du geste spontané et par la mise en veilleuse simultanée de l'esprit critique.

Inventer, comme le suggère Dubuffet, le moyen de développer une "inattention active", pour rendre à l'oeil son innocence, restreindre "l'étendue du contrôle du conscient" et, suivant l'objectif d'Anton Ehrensweig, chercher les "méthodes d'acquisitions d'un regard intentionnellement naïf ou apparemment non localisé", comme le fait W.J. Gordon, voilà ces orientations significatives.

Une amélioration des données sensorielles qui valorisent l'intelligence intuitive est possible par une éducation synesthétique. La perception s'enrichit par les apports du toucher, de l'ouïe, du goût, du sens olfactif, ainsi que semblent l'indiquer les travaux qui mettent en évidence des interférences sensorielles.

DE LA CREATIVE A LA CREATION

Deux attitudes pédagogiques opposées, l'une à dominante sensible, l'autre à dominante intellectuelle, illustrent les deux pôles extrêmes, entre lesquelles toute une série de voies plus nuancées peuvent s'inscrire avec efficacité pour aboutir à la création artistique.

L'une ou l'autre de ces démarches extrêmes, stimulantes dans le cas d'une utilisation souple, peuvent, si elles sont systématiquement utilisées, déboucher sur un académisme.

L'une s'appuie sur le goût du jeu, l'autre sur celui de la spéculation intellectuelle, tous deux moteurs puissants des motivations à solliciter pour toute action éducative. Il n'y a en ce domaine aucune hiérarchie de valeurs à établir, mais un dosage subtil à rechercher entre la spontanéité et la réflexion, pour que la créativité conduise à la création.

(1) Le matériel retenu par la perception visuelle sera utilisé pour la création directe (inspirée du monde extérieur) ou différée (vision d'un monde intérieur nourri par l'imagination et les rêves).

Note de l'éditeur:

Cet article est extrait de la Nouvelle Revue Pédagogique, édition littéraire no 5, Fernand Nathan. Il nous a été envoyé par un de nos membres et nous le publions pour la pertinence des problèmes soulevés qui au Québec ont créé des sissensions responsables de rigidité d'esprit et de perte d'énergie qui ont fait leur temps.



Les Editions Pleins Bords annoncent la parution de leurs derniers livres: **LES FAISCEAUX CONVERGENTS DE NOTRE INVOLUTION** de Paul Beaupré et **EN QUETE DE L'HUMANITAIRE** de Bruno Drolet. Le lancement a eu lieu au Musée d'Arts de Joliette, le 28 octobre 1974.

CONGRES

1967 Chicoutimi
1968 St-Georges de Beauce
1969 Ste-Marguerite
1970 Matane
1971 Montebello
1972 Trois-Rivières
1973 Pointe-au-Pic
1974 Sherbrooke

1975 Québec

En 1975, l'Association des Responsables de l'enseignement des Arts Plastiques du Québec sera l'hôte de la Société Canadienne d'éducation par l'art qui viendra célébrer son vingt et unième anniversaire à Québec, là où elle est née.

Cette conférence se tiendra les 9, 10 et 11 octobre 1975, au Château Frontenac. Nous espérons que vous nous ferez l'honneur d'être parmi nous. Monique Duquesne-Brière, CECM organisatrice du congrès Québec/75

Membres du comité d'organisation

Réal Primeau	AREAPQ
Suzanne Blouin-Rafie	Ministère de l'Éducation
Betty Jaques	McGill
Louise Poirier	Laval
Bruno Joyal	UQAM
Leah Sherman	Concordia
Chantal Dupont	U, de Montréal

Nancy Lambert	" " " " " " " " " " " "
Isabelle M.-Dufour	CECQ
Ann Peterson	PSBGM
Clément Sodo	MCSC
Wim Huysecom	C.S.R. des Mil-le-Iles

Jacques Beyderwellen Talens

Tous les membres de l'APAPQ intéressés à faire des suggestions n'ont qu'à communiquer avec une des personnes mentionnées dans cette liste.

CONGRES/74 - DERNIER RAPPORT

Monsieur,

... J'ai nettement l'impression qu'un atelier concernant une technique, que ce soit celle du macramé, du tissage ou toute autre, attire beaucoup trop de personnes qui viennent avec l'espoir d'apprendre cette technique. Ce n'est pas le rôle d'un congrès; il y a des cours qui dispensent cette sorte d'enseignement pour ceux qui en ont besoin. D'ailleurs, pour maîtriser une technique de ce genre, il faut plus qu'une heure et demie de démonstration.

Un atelier de tapisserie et macramé doit avoir deux rôles précis: il doit en premier lieu démontrer ce qu'il est essentiel d'acheter pour équiper une classe et donner un échantillonnage des matériaux à fournir aux étudiants. Ceci pourrait se faire en collaboration avec des fournisseurs qui peuvent mieux informer les professeurs de toutes les nouveautés qu'offre le marché dans ce domaine. Pour cela il faudrait prévoir un local plus ou moins permanent pour la durée du congrès. J'ai trouvé assez pénible d'installer tout le matériel nécessaire à l'atelier, pour si peu de temps.

Un atelier en macramé et en tapisserie doit aussi permettre aux professeurs de voir des travaux exécutés par des étudiants de tous les niveaux. Il serait donc utile d'avoir une banque de travaux ou de diapositives de ces travaux. J'aime moins cette dernière formule, mais elle est plus pratique pour un congrès. De cette façon l'échantillonnage des travaux peut être plus grand et venir de partout à travers la province et même de plus loin. Elle évite aussi la perte ou le vol des travaux contre lequel notre congrès n'est pas immunisé, comme j'ai pu le constater moi-même.

En conclusion, j'ai l'habitude de ne jamais laisser passer l'occasion d'agrandir mon champ d'expérience. L'animation de cet atelier acceptée à la dernière

minute fut positive pour moi et je serais disposée à recommencer suivant les améliorations que j'ai suggérées.

Louise B. Charbonneau

1915 rue Barclay

Montréal H3S 1J4

Suite de la page: 18

Montréal eut le sien en 1964 au Mont-Royal: plusieurs pays étaient représentés officiellement; Robert Roussil fut invité et Armand Vaillancourt était le représentant officiel. Il y eut ensuite celui d'Alma, puis en 1965 celui du Musée contemporain à Montréal, lequel avait choisi comme matière spécifique le fer. La Ville de Québec a eu le sien également.

Dans tous ces symposiums aussi bien celui d'Autriche que de Montréal ou d'Alma, le même état d'esprit continue de régner et ils ont tous autant d'importance les uns que les autres: ils éveillent l'intérêt du public et le familiarisent avec le travail des sculpteurs, l'aidant ainsi à mieux les comprendre et les apprécier.

En 1965, l'Association des Sculpteurs du Québec fit un "Echange" de onze sculpteurs de Paris contre 23 Québécois exposants. La revue "Vie des Arts" a parlé de "Sculpture à gogo" de l'Expo 67 où beaucoup de sculpteurs internationaux étaient représentés et en même temps beaucoup de Québécois. Ce fut là pour la grand public une véritable révélation. Depuis le Québec a pris sa place au soleil à tel point qu'il a participé en 1970 à des expositions internationales comme la Biennale de Venise. Le Québec était présent à Osaka, au musée Rodin à Paris où a eu lieu l'exposition-panorama de la Sculpture du Québec de 1945-70. Oui, la sculpture se porte bien au Québec, plusieurs noms ont déjà largement dépassé ses frontières. Si le Québécois est placé entre l'influence redoutable des États-Unis comme celle de la France, par contre ses réactions sont tout à son honneur grâce à ses techniques bien particulières et son originalité qui garantissent sa propre authenticité.



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 peinture à l'huile, à l'acrylique, les pastels, l'aquarelle . . . 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'Éditeur 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, couteaux à peinture, coffrets, mannequins, outils à modeler, estompes et tortillons.

GRUMBACHER

Médiums, vernis, fixatifs pour huile, acrylique, 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.

FLEURUS

TECHNIQUES ÉDUCATIVES ET ARTISTIQUES
FONDS "JEUNESSE" ET BANDES DESSINÉES

DISTRIBUTION EXCLUSIVE — GRANGER FRÈRES LIMITÉE

ALBUMS DIVERS

JE FABRIQUE MES JOUETS	\$8.95	LE VIOLON MAGIQUE	\$5.25
SECRETS DU COFFRE À JOUETS	\$7.75	PETITE SOURIS CHERCHE UN AMI	\$5.25
JOUONS À FAIRE DES JOUETS	\$8.95	PETIT CHAT, OU ES-TU?	\$5.25
JOYEUX DÉCORS	\$4.75	QUAND LES PETITS DEVIENNENT ...	\$5.25
ROUTES DU CIEL (AVIATION)	\$6.25	LES FÉLINS ...	\$5.95
FEU VERT SUR LE RAIL	\$6.25	IMAGES QUI CHANTENT	\$4.50
MAQUETTES ANIMÉES	\$6.25	L'OPÉRA DE JONAS	\$4.95
SAMMY LE PIONNIER	\$3.95	4 MOTS POUR SE COMPRENDRE — 1	\$3.50
COSTUMES FOLKLORIQUES	\$9.50	4 MOTS POUR SE COMPRENDRE — 2	\$3.50
ÉVEIL — MES PARENTS	\$6.95	KILIGOLO ET LA MER	\$1.75
ÉVEIL — MOI	\$6.95	KILIGOLO ET LE CIRQUE	\$1.75
ALPHABÈTES	\$6.95	ABÉLARD LE KANGOUROU	\$3.95

FLEURUS — IDÉES

CENT FAÇONS DE FAIRE	— 7 titres —	ch.: \$3.95
PREMIERS ESSAIS	— 8 titres —	ch.: \$1.95
PREMIERS REGARDS	— 8 titres —	ch.: \$1.95
SÉRIE 100 IDÉES	— 54 titres —	ch.: \$2.25
SÉRIE 101 IDÉES	— 26 titres —	ch.: \$3.75
SÉRIE 104 IDÉES	— 4 titres —	ch.: \$3.95
SÉRIE "112"	— 2 titres —	ch.: \$2.95
PLANS ET MODÈLES	— 10 titres —	ch.: \$4.50
ACTI — PLANS	— 10 titres —	ch.: \$4.50
MAGICALQUE	— 6 titres —	ch.: \$1.50
ARCHITECTURE EN PUZZLE	— 2 titres —	ch.: \$1.35
ALBUMS — JEUX	— 20 titres —	ch.: \$0.75

BANDES DESSINÉES ET CONTES

SÉRIBIS — SYLVAIN & SYLVETTE	— 6 titres —	ch.: \$1.95
ALBUMS FLEURETTE	— 10 titres —	ch.: \$0.90
TITOUNET ET TITOUNETTE	— 20 titres —	ch.: \$0.90
MOKY ET POUPY	— 20 titres —	ch.: \$0.90
FABLES ET CONTES	— 12 titres —	ch.: \$0.45
LAPIN BLANC	— 10 titres —	ch.: \$0.29

FLEURUS:

UN FONDS D'UNE QUALITÉ SUPÉRIEURE,
POUR L'ÉCOLE, LA BIBLIOTHÈQUE,
LA FAMILLE ET LES LOISIRS ...
PLUS DE 225 TITRES

DISTRIBUTION
EXCLUSIVE
AU CANADA

GRANGER FRÈRES
LIMITÉE

210 ouest, Crémazie, Montréal — 389-3561

EN VENTE DANS
TOUTES LES
LIBRAIRIES



MONTONS ENSEMBLE

DANS LE
NUMERO DU PRINTEMPS DE

VISION

VOUS POURREZ LIRE
DES ARTICLES SUR

- 1- L'HISTOIRE OBLIGATOIRE
- 2- UNE AUTRE VERSION DE LA BANDE DESSINEE
- 3- LA RECHERCHE
- 4- ESTHETIQUE
- 5- ARTS CONTEMPORAINS ET PRACTIQUE PEDAGOGIQUE AU QUEBEC
- 6- QUEBEC TRIP A.D.P.



• ATELIER D'ARTS PLASTIQUES

Brault et Bouthillier met à la disposition de vos professeurs un atelier d'arts plastiques. Cet atelier leur permettra non seulement de prendre connaissance des nouveaux matériaux pour l'enseignement des arts plastiques, mais surtout de pouvoir les expérimenter sur place.

IL EST TOUJOURS PREFERABLE DE PRENDRE RENDEZ-VOUS AVEC NOS
RESPONSABLES POUR QUE CEUX-CI SOIENT ENTIEREMENT A VOTRE DISPOSITION

brault & bouthillier

700 rue beaumont montréal qué.
(A L'OUEST DE L'AVENTURE DU PARC) H3N 1V5
TEL.: (514) 273-9186

raymond dufort
CONSEILLER PEDAGOGIQUE

réjean boissonneault
DIRECTEUR DES VENTES
ARTS PLASTIQUES



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.



Avons le plaisir d'annoncer de nouveau notre service d'atelier d'arts plastiques, pour techniques d'impressions, peinture, batik, etc...

Pour vos journées pédagogiques dans le cadre des interétapes de l'année scolaire.

Pour réserver un atelier (avec un préavis de 6 semaines), veuillez communiquer avec la maison Talens en donnant les détails suivants: nombre de professeurs participants (minimum requis 15) niveau d'enseignement, genre d'atelier désiré.

Pour mieux vous servir nous
déménageons dans des lo-
caux plus amples, une salle
d'atelier sera à votre disposition
à partir du 3 Mars à

TALENS C.A.C. LTÉE

2-4 Rue Vatterman
St-Lambert, Qué. - Tél: 672-9932