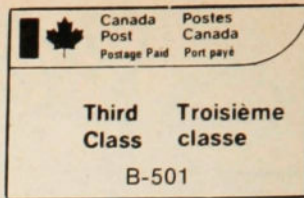


# ATELIERS

MUSÉE D'ART CONTEMPORAIN

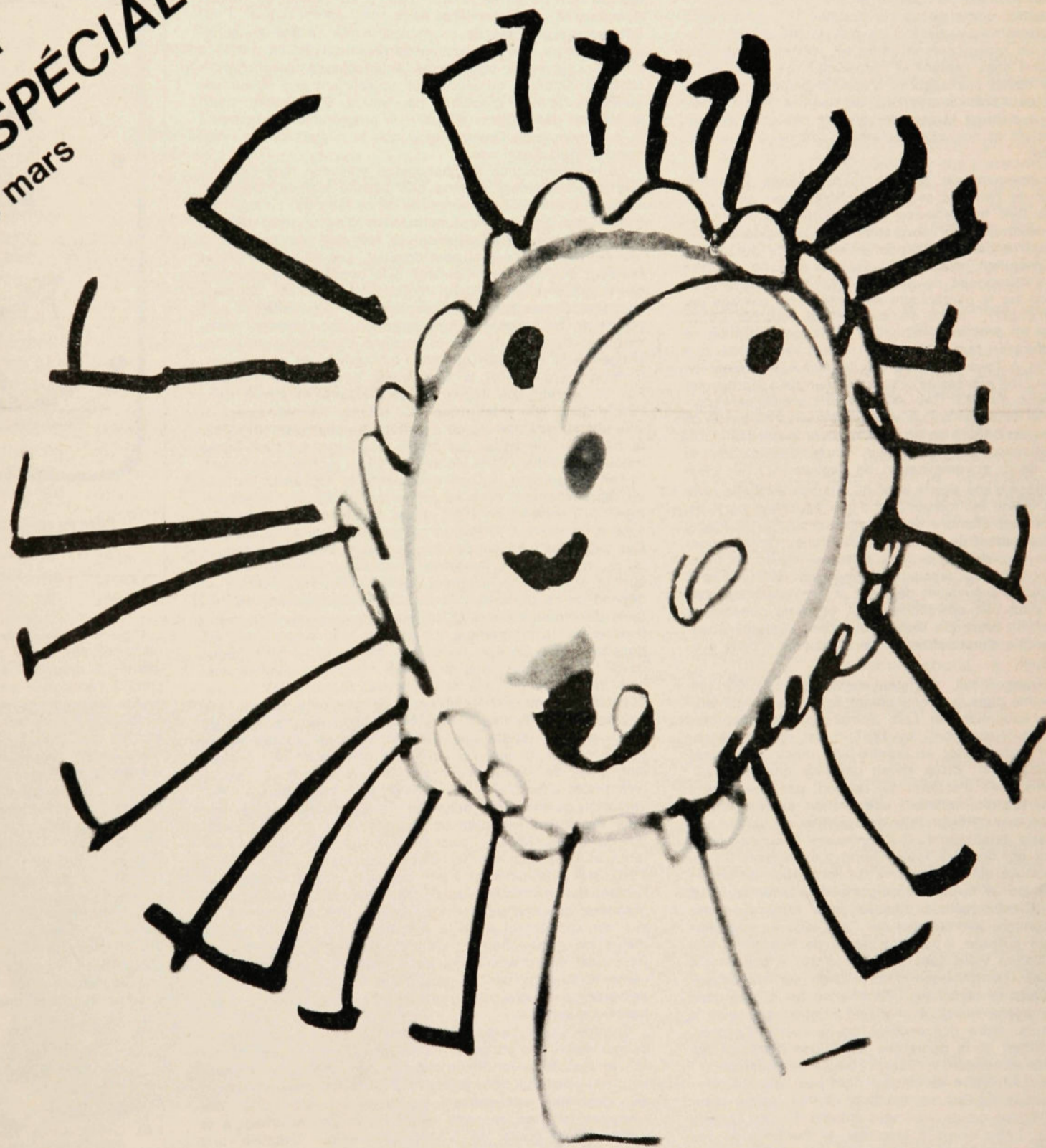


Volume 4 numéro 6

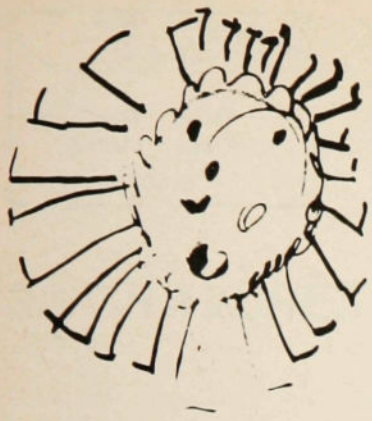
Mars 1976

25 cents

26 février  
**NUMÉRO SPÉCIAL**  
28 mars



**L'ENFANCE** du **GESTE**



# L'ENFANCE DU GESTE

L'enfance du geste ou l'enfance de l'art se résume dans un premier tracé de l'enfant sur une surface, par lequel il témoigne de son appartenance à une civilisation comme de sa nature physiologique et psychologique. Mais si nous sommes touchés aujourd'hui par l'expression graphique de l'enfant, nous avons mis longtemps à découvrir la signification réelle de son activité artistique.

Ce n'est en effet qu'à partir du XIXe siècle que, philosophes et historiens à la recherche de l'origine de l'homme se sont intéressés à la psychologie de l'enfant. Ils étaient d'ailleurs redevables à la pensée de Jean-Jacques Rousseau, qui fut parmi les premiers à considérer que l'enfant avait une évolution mentale particulière et que par conséquent, il avait un besoin d'une éducation adaptée(1). La curiosité pour l'art préhistorique allié à la philosophie évolutionniste a permis un rapprochement entre les formes de l'expression graphique chez l'enfant et l'art primitif. Et même si ce parallèle ne devait pas apporter d'éclaircissement dans l'interprétation de l'activité artistique de l'enfant, il aura permis du moins d'élargir la considération de cet art à un phénomène évolutif et non plus seulement comme une version de l'art adulte.

Le développement par la suite, d'une théorie positiviste des origines de l'homme et le perfectionnement de la psychologie en tant que science expérimentale ouvriront les voies non seulement à l'interprétation de l'imaginaire adulte, mais aussi à celui du comportement affectif de l'enfant et de son évolution mentale. En Europe, à la fin du XIXe siècle, on s'interrogeait de plus en plus sur l'éducation et son influence sur la psychologie de l'enfant. Un ouvrage paru en Italie (1887), "L'arte dei bambini" et écrit par Corrado Ricci est un premier témoignage de la considération de l'art de l'enfant en tant qu'entité (2). Ricci remarquera que contrairement à l'ordre imposé par la Genèse, l'enfant en débutant dans son expression graphique cherche à représenter un personnage d'abord. Ces observations préliminaires sur la manière de dessiner de l'enfant seront suivies du travail de James Sully (1842-1923) en Angleterre qui proposera une première classification des étapes que franchit l'enfant dans le raffinement de la schématisation de l'univers(3). Car c'est dans l'hypothèse d'une signification du langage plastique chez l'enfant que réside les fondements d'une éducation par l'art. Et même s'il faut attendre les travaux exhaustifs de Piaget sur le développement de la connaissance chez l'enfant, pour donner toute sa valeur à cette activité artistique, les théories de Franz Cizek sur lesquelles reposeront toute une école d'éducateurs s'appuyaient déjà sur la conviction que l'art de l'enfant avait une spécificité. Puis, de cette conscience d'une expression artistique significative chez l'enfant découlera la recherche d'une méthodologie applicable à cette évolution graphique.

L'artiste Franz Cizek, d'origine viennoise, aura été une figure dominante dans le cheminement de la pensée contemporaine sur l'éducation par l'art. Entouré par les membres du mouvement "Sezession" en 1897, il est encouragé par Gustav Klimt à demander un permis pour ouvrir une classe d'art pour enfants(4). Cizek devait observer que les manifestations artistiques d'enfants qui ne sont pas soumises à une directive d'adulte reflètent une grande expressivité. Il est étonné de la qualité formelle des graffiti spontanés ainsi que par leur symbolisme. Il s'appliquera à concevoir un enseignement qui donnera toute liberté d'expression à l'enfant, mais surtout qui le dégagera de l'obligation de copier un objet comme le voulait l'enseignement académique. La méthode de Cizek, quoique intuitive, sera remarquée dès 1908 à un congrès international sur l'art, tenu en Angleterre. Largement diffusée grâce aux écrits de Francisca Wilson et de Wilhelm Viola dans les années 20, la philosophie de Cizek aura une influence déterminante sur les éducateurs américains et canadiens. Comme ce fut le cas dans les pays européens aussi, il y a une relation qui reste à établir d'ailleurs, entre l'observation de la liberté d'expression chez l'enfant et la démarche esthétique d'artistes qui se sont orientés en peinture vers l'expressionnisme abstrait.

Au Canada, l'ouverture de classes d'art pour enfants coïncide avec l'action du Groupe des Sept. Arthur Lismer inaugurerait en 1928, des cours d'art pour enfants à la Art Gallery de Toronto(5). Entre-temps à Montréal, la Commission des écoles catholiques de Montréal engageait dès 1927, des professeurs de dessin diplômés de l'Ecole des Beaux-Arts. Paul-Emile Borduas et Fernand Leduc seront parmi les premiers recrutés. Nous verrons donc à partir de ce moment, l'éducation artistique évoluer parallèlement en milieu anglophone et en milieu francophone, à la fois dans le musée et le système scolaire. Arthur Lismer reconnaît que les musées américains nous avaient précédés dans cette voie et que c'est sur leur modèle qu'il songea à instaurer des clas-

ses d'art pour enfants. Il ne nie pas non plus l'admiration que lui inspirait Frank Cizek. Il acquerra en 1922, "Child art and Frank Cizek", de Wilhelm Viola qui sera la source de son enseignement(6). Il en retiendra surtout un respect pour la liberté d'expression de l'enfant et une appréciation des qualités formelles inhérentes aux travaux d'enfants. Il aurait même organisé à Toronto en 1927, une exposition des élèves de Cizek(7).

Les artistes montréalais lancés dans la voie de l'enseignement puiseront à un autre courant de pensée les fondements de leur didactique. Paul-Emile Borduas relate ses débuts comme enseignant dans "Projections libérantes", et indique qu'il devait se référer d'abord au manuel de Gaston Quénioux (8). Les premières pages d'un carnet noir où il notait ses préparations de cours sont d'ailleurs des transcriptions directes de l'introduction de Quénioux(9). La méthode de Quénioux met en pratique les recherches des psychologues français du début du siècle qui accordaient une valeur cognitive à l'activité graphique de l'enfant. Elle apporte aussi à Borduas des moyens d'établir un programme qui respecte la psychologie de l'enfant, ainsi que la suggestion de nombreux thèmes d'exercice.

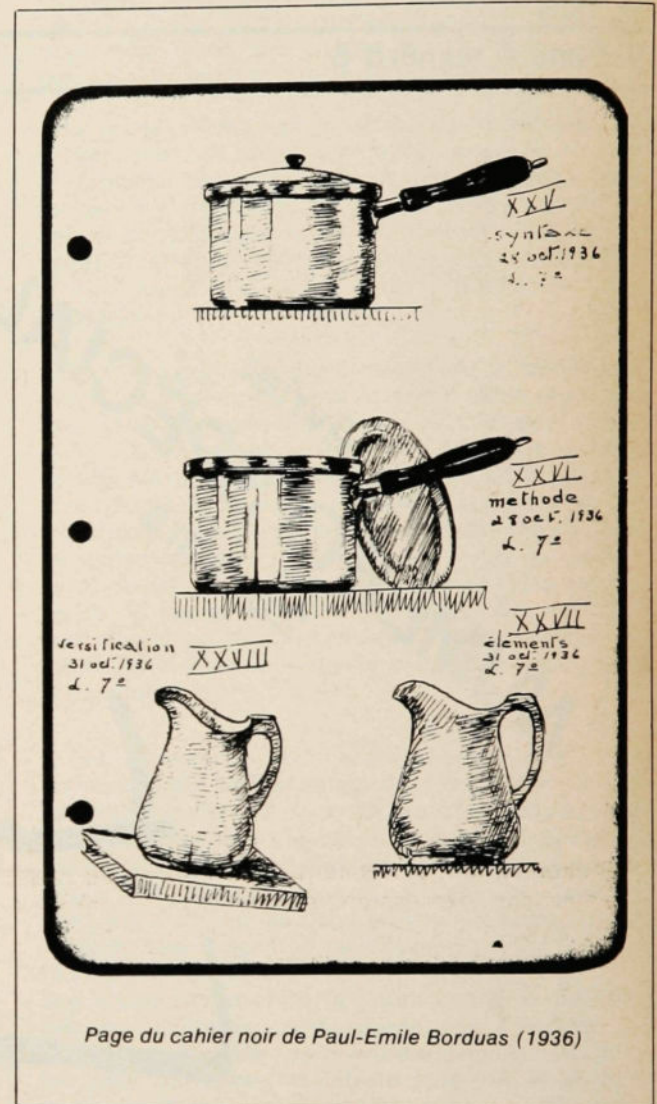
La reconnaissance du phénomène artistique chez l'enfant, non plus seulement comme une activité ludique, modifiera considérablement notre approche de ce langage. La schématisation est plus qu'une simple forme d'expression, elle est aussi un moyen d'appréhender le réel par transposition, à une échelle que l'enfant peut dominer. Les études de Piaget relieront plus tard le graphisme à la conception euclidienne de l'espace chez l'enfant! Perception qu'il fait progressivement à mesure que sa socialisation augmente, et qu'il établit de nouvelles relations avec ce qui l'entoure. Mais, même si Borduas recopie et souligne ce rapport entre l'intelligence et le dessin enfantin, qu'il emprunte à Quénioux, il remarquera surtout la spontanéité des travaux d'enfants qui fréquentent son atelier de Saint-Hilaire. Il ajoute dans "Projections libérantes" que les enfants lui ont ouvert la voie du surréalisme et de l'écriture automatique(10). Pour le frère Jérôme aussi, qui côtoie le groupe qui s'est formé autour de Borduas dans les années 40, la facilité avec laquelle l'enfant dessine est une découverte et l'occasion de faire un rapprochement avec sa recherche picturale. L'enseignement qu'il reprend en 1958, après une longue maladie, vise à faire retrouver à l'élève un geste dégagé de toute entrave. Ces méthodes n'étaient pas toujours appréciées à une époque où le programme de dessin de l'Instruction publique reposait surtout sur un enseignement qui valorisait l'observation au dépend de l'expressivité. Et sans la compréhension de certains directeurs d'école et de leur encouragement, la modification de ce programme à partir de 1950 n'aurait pas été possible. Irène Sénécal insiste sur ce fait et Fernand Leduc devait le confirmer dans un récent interview radiophonique, c'est beaucoup grâce à des initiatives individuelles que l'éducation artistique est devenue ce qu'elle est aujourd'hui.

Lorsqu'Irène Sénécal entre à la Commission scolaire en 1930, elle ne rejette pas complètement le programme de dessin conventionnel, elle considère comme un élément positif le fait de développer le sens de l'observation. Elle tentera plutôt d'introduire des thèmes et des matériaux nouveaux qui soient mieux adaptés à la psychologie de l'enfant. Pour elle aussi les écrits de Frank Cizek sont une inspiration au début. Mais la comparaison entre les travaux d'enfants et ceux des adultes, à qui elle enseigne à partir de 1940, sera une expérience plus convaincante du besoin chez l'enfant de l'expression graphique. Elle s'était fixée comme première étape d'enrichir les moyens d'enseignement, de susciter un contact avec la matière et de suggérer par le thème un déclenchement de l'imaginaire. Son observation judicieuse du schématisme, de la manière dont l'enfant exploite le langage des formes, est à l'origine de sa longue démarche pour structurer une méthode pédagogique compréhensive et sensible.

Comme Cizek l'avait noté, l'enfant jusqu'à l'adolescence se manifeste par un geste rythmique souvent incontrôlé qui reflète plus sa psycho-motricité que son désir de représenter. Irène Sénécal sera attentive à cette nécessité d'expression gestuelle, indépendante du thème à illustrer. Elle concevra en fonction de cette exigence, et probablement à la lumière des écrits de Viktor Lowenfeld, "Creative and Mental Growth", ce qu'elle appellera l'exercice de base(12).

L'exercice de base est un exercice préliminaire prévu pour être exécuté dans différents matériaux, qui isole une difficulté technique ou même un élément plastique, afin de permettre une meilleure coordination des mouvements pour le petit enfant et de favoriser un meilleur apprentissage pour les plus âgés.

"Les exercices de base sont venus avec les difficultés des enfants à réaliser les thèmes qu'on leur présentait."



Page du cahier noir de Paul-Emile Borduas (1936)

L'exercice de base est à la fois un exercice de langage plastique par lequel on s'initie à l'art et une éducation du geste. La création de cet exercice fut certes un apport original à l'éducation artistique et il faudra un jour en dégager toutes les implications. On ne saurait non plus séparer de l'éducation artistique, l'esthétique de l'expressionnisme abstrait qui était précisée par nos peintres presque au même moment. D'ailleurs, Mlle Sénécal insistait sur cette dualité de la formation du professeur d'arts plastiques: artistique et pédagogique. Elle propose en 1955 à l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal, un programme de formation des professeurs. Elle maintient que l'enseignant doit avoir maîtrisé le langage formel et connaître la psychologie de l'enfant pour être plus présent à son expression graphique. Sa carrière se poursuivra dans la défense de ces différents objectifs.

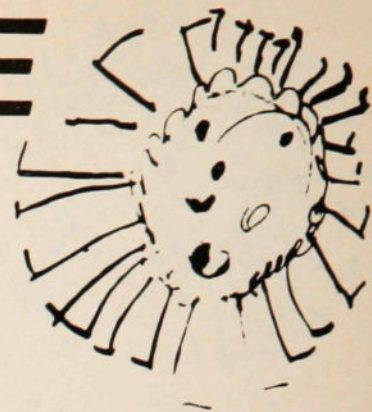
On doit reconnaître aujourd'hui que ces conceptions de l'éducation artistique mises en pratique par ces pionniers, ont constitué une ligne directrice pour l'élaboration du Rapport Rioux qui paraîtra en 1958. L'art si lié à la transformation de notre société lors de la révolution tranquille, deviendra une valeur fondamentale de notre éducation.

Louise Letocha

- (1) Macdonald, Stuart, *The History and Philosophy of Art Education*, New York, 1970, chap. 18, p. 320-354.
- (2) Ibid.
- (3) Ibid.
- (4) Ibid.
- (5) Lismer, Arthur, *Toronto and Montréal - Focal Points of Growth*, dans *Canadian Art*, v. V, no 4, été 1948, p. 180.
- (6) Archives du Musée des Beaux-Arts de Montréal, liste d'achats de Arthur Lismer, datée de janvier à août 1922.
- (7) Vérifié dans les archives de la Art Gallery of Ontario, Toronto.
- (8) Borduas, Paul-Emile, *Projections libérantes*, dans *Etudes françaises*, v. 8, no 3, août 1972, p. 263.
- (9) Archives Borduas, Musée d'art contemporain, Montréal.
- (10) *Rf Projections libérantes*, op. cit., p. 260.
- (11) Propos d'Irène Sénécal recueillis par Suzanne Lemerise en janvier 1976.
- (12) Première édition parue en 1947.

# L'ÉVOLUTION GRAPHIQUE

## CHEZ



# L'ENFANT

En général, l'adulte ne produit plus d'images. Ses autres préoccupations l'ont amené à oublier son propre cheminement artistique. Si son expérience est incomplète dans le domaine, il aborde les travaux des enfants avec des moyens d'adulte qui proviennent d'autres sources. Pour comprendre l'expérience artistique, il doit la revivre. Nous croyons que la lecture et l'analyse des travaux des enfants sont toutes indiquées pour y parvenir.

L'enfant doit lui-même trouver ses moyens et exprimer ce qu'il sait, ce qu'il ressent des êtres et des situations. Son travail le représente et il le sent bien. Si l'adulte montre une attitude fermée, cela peut l'inhiber complètement; l'enfant interprète cette attitude comme un refus de sa personne, de son individualité. L'adulte doit développer une attitude réceptive, essentielle au bon fonctionnement de l'enfant. Il doit accepter son expression, connaître et comprendre ses buts et les moyens qu'il emploie pour y parvenir. Il comble ainsi ce fossé qui le sépare de l'enfant.

Il n'est pas nécessaire d'étudier tous les aspects de l'évolution pour comprendre le développement de l'enfant. Un élément, comme la nature de l'expression ou la composition d'un schéma, fournit les éléments nécessaires à la compréhens-

sion du processus entier. Chacun des aspects contient partiellement les autres, tous les éléments sont interdépendants. Nous choisirons des exemples dans ces deux domaines, parce qu'ils nous permettent de faire ressortir les principaux problèmes que l'adulte a à surmonter pour acquérir une juste connaissance des faits.

### Le gribouillage

L'adulte qui voit un enfant d'environ cinq ans réaliser un gribouillage s'étonne parfois lorsque ce dernier lui raconte une longue histoire qui n'a en apparence aucune relation avec le dessin qu'il vient de réaliser. L'enfant plus jeune se contente d'apporter ou de montrer son travail à l'adulte. Il représente ses gestes, c'est le premier moyen qu'il possède.

Tous les autres moyens naissent du geste, bien que ce dernier ne disparaisse pas pour autant; tous les autres moyens le contiennent. Les premiers gestes de l'enfant sont mal assurés, mais, avec le temps, il en acquiert le contrôle. Ses gestes deviennent rythmiques, il peut les répéter. Il identifie ensuite, dans ses gestes, des caractéristiques opposées, qui donnent naissance à la ligne droite et courbe. Au moment où il réussit à caractériser son geste, il songe à l'orienter. Il commence

aussi, à ce moment, à percevoir les limites de la surface et cesse graduellement de déborder le cadre de la feuille. Le respect du cadre est la première loi de la composition à, graduellement, s'affirmer. L'expression de la globalité, par l'énumération des éléments dans la composition, coïncide avec l'apparition de la narration. A l'origine, cette dernière exprime le désir de l'enfant de représenter sa perception du monde. Graduellement, l'enfant relie la narration à la représentation, à mesure qu'il associe les symboles à la réalité. Les narrations ne décrivent pas les symboles, mais elles s'y rattachent et souvent les complètent.

L'adulte peut aussi se surprendre de ce qu'une composition réalisée par un enfant de cet âge a des ressemblances avec des tableaux dit abstraits. Il faut d'abord comprendre que l'artiste choisit consciemment, parmi les moyens qu'il possède, ceux qu'il a découverts au cours de sa propre évolution.

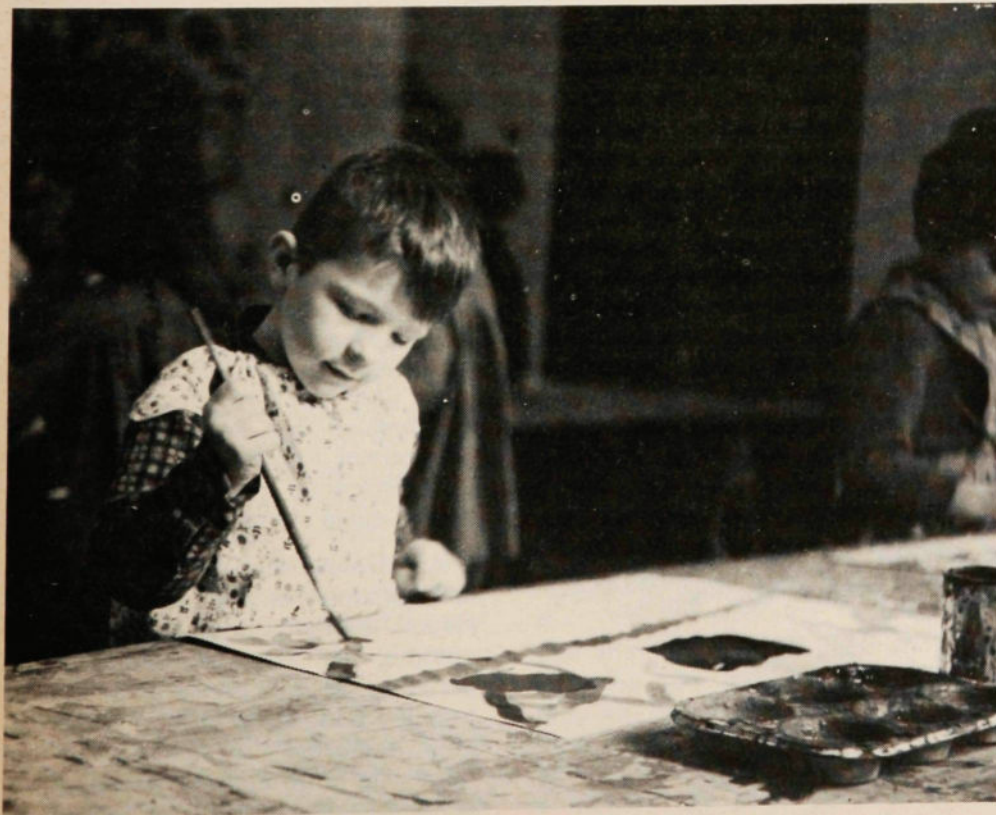
Pour situer les progrès de l'enfant et l'acquisition des moyens, on doit d'abord mettre un point en évidence. L'enfant n'apprend pas à s'exprimer, il découvre ses moyens d'expression. Il possède un premier moyen, le geste, à partir duquel, il découvre les autres. Il articule ce premier moyen, découvre ce qu'il peut en faire. L'ordre dans lequel un enfant acquiert un moyen correspond à son intérêt. Cette correspondance, entre les formes qu'il sait tracer et les objets de son entourage, a certainement une importance. L'enfant découvre les formes les plus simples, les plus caractéristiques, opposées, d'une certaine façon, les unes aux autres. Le triangle, par exemple, apparaît généralement après le cercle et le rectangle. De la même façon, il pourra représenter une tête, un soleil, avant de pouvoir représenter la maison. On peut aussi se demander pourquoi le schéma est une image graphique, un contour. Là encore, l'enfant s'adapte aux moyens qu'il possède. Avec la ligne, il peut aborder l'image de deux façons, selon qu'il juge la forme ou la direction de l'élément plus important. Au moment où l'enfant cherche comment construire ses premières représentations, il faut mettre l'adulte en garde contre l'envie de lui montrer. Si on lui montre comment représenter, l'image qu'on lui présente ne correspond pas nécessairement à sa perception. Il est alors incapable de la modifier

pour l'améliorer, de l'articuler. Cette attitude est aussi un refus de l'expression personnelle de l'enfant; on le place dans une position de dépendance totale face à l'adulte.

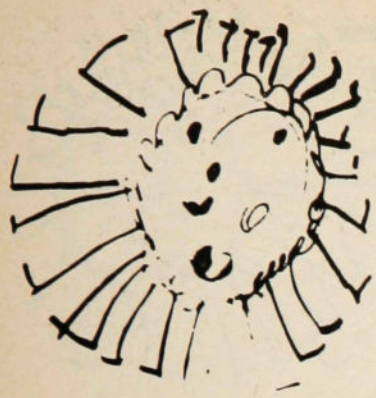
Il y a une grande différence entre, savoir qu'un élément existe, une connaissance superficielle, et comprendre la fonction de l'élément dans l'ensemble, une connaissance assimilée, active. L'enfant commence à représenter le monde en se servant, le plus souvent, du personnage, de lui-même; c'est l'élément qu'il connaît le mieux et c'est aussi le plus important. Il découvre les autres éléments en les comparant avec le personnage. Ce premier personnage est généralement une tête, sans rien de plus. C'est l'élément qu'il juge le plus important dans le personnage et cela suffit pour le représenter. L'enfant exprime une perception globale, son niveau de représentation augmente à mesure qu'une partie ou un détail deviennent essentiels pour qu'il puisse considérer sa représentation comme complète. Au début, on voit des personnages composés d'une tête et de bras, ou d'une tête et de jambes. Le nombre des éléments représentés peut varier d'un travail à un autre. L'enfant augmente le niveau de ses représentations selon l'ordre où son intérêt lui permet de les assimiler. Quel que soit le chemin choisi, à la fin du préschématisme, il représentera des personnages complets.

La division des stades graphiques selon l'âge mental approximatif et la chronologie dans l'acquisition des moyens, pose un problème. On voit des enfants de deux ans et demi, qui dessinent des personnages; d'autres dessinent leur premier personnage, à quatre ans. Là aussi, il y a une question d'intérêt. Si l'enfant devient conscient de sa personne très tôt, il composera des personnages plus rapidement. Ce n'est pas nécessairement un gage d'intelligence, surtout que l'enfant perçoit très rapidement les intérêts de l'adulte. Si ce dernier cherche le schéma du personnage dans les représentations, l'enfant, pour le satisfaire, s'efforcera de le représenter le plus rapidement possible. Cette représentation du personnage n'est qu'un élément parmi un ensemble très complexe.

L'évolution graphique décrit l'acquisition des moyens dans un ordre logique, celui que l'on retrouve le plus fréquemment. Sur ce plan, on peut la comparer au développement



# L'ÉVOLUTION



normal de l'intelligence, elle varie selon les potentiels et le milieu dans lequel l'enfant évolue. Les éléments essentiels sont les moyens que l'enfant doit développer pour parvenir à une expression complète.

Le choix des couleurs retient aussi l'attention de l'adulte. Le jeune enfant emploie les couleurs de façon rythmique, de la même façon qu'il produit ses gestes. Au début, il n'y a pas de relation directe entre le geste et la couleur. A d'autres moments, il change régulièrement de couleur. On sent tout de même qu'il aime la couleur. S'il travaille avec de la couleur liquide, il découvre très rapidement qu'il peut les mélanger et il le fait régulièrement. A l'époque du gribouillage historié, il découvre que la couleur peut servir à différencier les éléments dans une composition, même si ces éléments ne sont pas encore des schémas.

## Le pré-schématisme

Les premiers schémas de l'enfant sont extrêmement mobiles. Au stade du pré-schématisme, l'enfant compose ses schémas de base. Lorsqu'il représente deux personnages, on constate qu'il répète tout simplement le même schéma, en changeant quelques détails; mais le schéma demeure essentiellement le même.

La construction des nouveaux schémas se fait par association et par comparaison des éléments et des moyens connus avec le nouvel élément qui l'intéresse. C'est pourquoi les enfants arrivent à représenter



Stade du préschématisme

le même élément de façon fort différente.

Cette mobilité des schémas explique en partie l'animisme. Comme le personnage sert souvent de base de comparaison, l'enfant prête sa personnalité aux éléments. Il voit des éléments bouger, il les croit donc dotés d'une pensée autonome. Le très jeune enfant peut animer presque tous les objets. Graduellement, il réalise

que les objets fixes, comme les arbres, ne sont pas doués de vie, au même sens que la sienne et il cesse alors de les animer. L'animation des nuages, du soleil persiste un peu plus longtemps, surtout celle du soleil. L'animal est un cas spécial, la confusion sera beaucoup plus persistante. A ce niveau, l'enfant cherche à découvrir la structure commune à chaque groupe d'éléments, ce qu'il y a de commun à tous les personnages, à tous les animaux, à tous les arbres, etc...

l'animation entre les objets, il l'exprimera par la ligne de base.

En regardant les schémas de cette période, on peut aussi avoir l'impression que l'enfant exprime les gestes. Ce mouvement provient du geste même de dessiner, l'enfant ne s'intéresse pas encore à la représentation des attitudes.

A mesure que l'enfant progresse, on remarque qu'il a tendance à placer les éléments verticalement dans la feuille, à créer de l'ordre.

L'adulte peut aussi se surprendre de la disproportion des parties qui composent un élément, et de la taille très relative des éléments dans l'espace. La proportion intérieure d'un personnage ou d'un objet, ainsi que la proportion entre eux, exprime l'intérêt de l'enfant. Si on se souvient, la tête est le premier élément du personnage que l'enfant découvre, parce qu'à ses yeux, c'est le plus important et l'enfant l'exprime. Cette caractéristique demeurera présente, même si elle s'atténue graduellement jusqu'à l'adolescence. Comme on peut le constater, l'enfant transpose cet intérêt du personnage aux autres représentations.

La concentration de l'enfant augmente continuellement et il commence à associer les éléments qui composent les situations. Le chemin mène à la maison, à côté, il y a un arbre et ainsi de suite. Au moment où il sentira le besoin d'exprimer la re-

Notre intelligence adulte synthétise nos perceptions, elle les intègre les unes aux autres. L'enfant est en train d'assimiler ses perceptions, il commence à peine à les intégrer; il lui est donc impossible, à partir d'une seule perception, comme la vue, de déduire toutes les informations qui lui sont nécessaires pour construire une représentation très complète. A ce niveau, la couleur commence à avoir une fonction effective dans la composition des schémas, elle sert à exprimer l'unité de l'ensemble et une différence de nature entre les parties qui la composent.

Au niveau suivant, le schématisme, lorsque l'enfant représente plusieurs éléments de même nature comme, par exemple, une série de personnages, il pensera à colorer tous les visages de la même couleur, pour renforcer le lien de parenté qui existe entre eux. Au stade du pré-schématisme, l'enfant ne représente pas ce lien. Comme ses schémas se



Stade du schématisme

# GRAPHIQUE...



ressemblent beaucoup, il changera complètement la coloration, pour bien signifier que ce sont des personnages différents.

Il est très important d'expliquer la perception de la surface. Comme on l'a vu plus haut, l'enfant commence d'abord à faire du remplissage pour exprimer le changement de nature des parties du personnage ou de l'objet. Il n'associe pas, pour autant, le contour et le contenu, cette étape étant la première dans la représentation de la surface. Si on considère la perception de l'espace et des surfaces à ce niveau, le remplissage du fond de la feuille est illogique. L'enfant s'intéresse aux élé-

représentation. Cette période est le point culminant de la composition en schémas; l'enfant se préoccupe très peu de la réalité visuelle de l'élément, il s'attache plutôt à représenter, dans les moindres détails, ce qu'il sait. L'adulte ne doit pas y chercher une représentation servile de la réalité, mais une perception aussi complète que possible des éléments et de leur fonctionnement. L'enfant possède une série de moyens qu'il applique aux situations, de formules qu'il améliore avec l'expérience. Ses intérêts débordent maintenant le cadre de son environnement immédiat. Cette perception accrue du monde où il vit, fait naître en lui le désir de dé-

L'enfant associe certaines couleurs à des objets précis, par sécurité. On est parfois en droit de se demander si, très souvent, il ne dessine pas ce qu'il entend dire de la coloration des objets. Beaucoup d'enfants dessinent des arbres avec le même vert et les troncs avec le même brun. Les arbres sont tous de verts différents, les troncs ne sont pas nécessairement bruns, ils sont souvent gris ou beige. On voit très souvent des nuages dessinés en bleu dans un ciel blanc. Le progrès réel, dans la coloration, se situe à un autre niveau. Le nombre des couleurs employées augmente. Le processus d'association se perfectionne.

métrique pour épouser des formes mieux adaptées à l'expression des attitudes et des gestes; il devient mobile dans l'espace. L'enfant attache aussi beaucoup d'importance au costume. Cet élément lui permet de caractériser les personnages: âge, sexe, milieu social ou action.

Comme aux époques précédentes, le développement de nouveaux moyens se situe d'abord au niveau du personnage. Il assimile graduellement le cadre au contenu. Les contours s'estompent ou deviennent de la même couleur que le remplissage. L'enfant associe ces deux éléments comme étant de même nature, il peut maintenant cacher partiellement un schéma derrière un autre, sans que cela détruise l'image à ses yeux. A cet âge d'ailleurs l'enfant qui manque de moyens commence, par exemple, à cacher les personnages derrière les arbres pour n'en dessiner qu'une main ou la tête qui émerge à côté du tronc.

A ce niveau, l'enfant commence à avoir des exigences, il est très conscient de sa personne et, il se compare aux autres enfants de son âge et aux adultes. Si l'adulte fixe des exigences, il doit veiller à ce qu'elles soient bien du niveau de l'enfant. Il est beaucoup plus sensible aux commentaires et se décourage facilement.

La narration et les commentaires qui accompagnent son travail sont généralement de niveau plus élevé que la représentation, et l'enfant ressent une sorte d'incapacité à certains moments. Cela signifie qu'il est à la recherche de nouveaux moyens. Il oscille entre une période gratifiante, où il applique ses nouveaux moyens à tout son univers de représentation, jusqu'à ce que sa perception augmente à nouveau. Il sentira à nouveau un décalage entre ses moyens et le niveau de sa perception. Commence alors la période un peu plus ingrate où il est en recherche et le cycle se répète. Chez certains enfants, les deux vont de paire, l'enfant conserve alors une attitude plus égale et il est plus facile d'accès.

A cette époque, l'aspect extérieur des compositions se transforme. L'enfant commence à exprimer le sol, il crée des chevauchements de plans dans l'espace, qui lui permettront, à la prochaine étape, d'exprimer la perspective. L'adulte peut se surprendre de voir la feuille se couvrir presque entièrement de couleur, il ne s'agit plus, cette fois, de remplissage gratuit, mais de nouveaux éléments qui viennent compléter la composition. L'enfant exprime une perception intégrée du monde.

**Bruno Joyal**  
Professeur régulier  
UQAM



Gouache d'une adolescente de 12 ans

ments, il n'exprime pas encore l'ensemble; il peut répéter les explications logiques qu'on lui donne, mais sans vraiment les comprendre.

La réalisation d'une composition est une expérience que l'enfant vit et qui, une fois terminée, n'a plus d'importance, parce qu'il assimile cette expérience à mesure qu'il la vit. C'est pourquoi on peut fréquemment voir un enfant tourner sa feuille pour tracer des schémas dans tous les espaces vides ou, tout naturellement, tourner sa feuille à l'envers pour continuer sa composition. Il peut recommencer une autre composition par-dessus une composition terminée, parce que la première a perdu toute importance.

## Le schématisme

A la période schématique, l'enfant se préoccupe du monde où il vit. Pour satisfaire ce besoin de découverte, il possède, comme outil, un code de

couvrir et de comprendre les lois qui régissent le monde dans son ensemble.

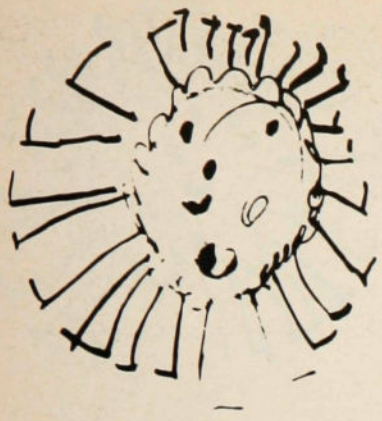
La composition schématique conserve les caractéristiques acquises aux périodes précédentes mais elle se perfectionne. L'enfant continue toujours de découvrir de nouveaux schémas, en refaisant les processus acquis au cours des périodes précédentes, mais il peut le faire plus rapidement. Il franchit une nouvelle étape dans la composition des schémas, cela amène la découverte des schémas, il caractérise ses schémas, cela amène la découverte des schémas particuliers.

L'adulte parle souvent de la couleur réelle des objets à l'enfant de cet âge. Pourtant sa perception de la couleur est partielle, très vague, il n'y attache pas beaucoup d'importance. L'enfant exprime ce qu'il croit être la couleur réelle de certains objets, comme le ciel, les arbres, le visage des personnages.

A cette époque, pour la première fois, l'enfant représente l'espace en employant comme moyen la ligne de base. Cette dernière est un geste que l'enfant trace dans la surface, sur lequel il aligne les éléments. La ligne de base illustre de façon concrète la relation entre les éléments et la perception de l'ordre dans l'espace. L'adulte, qui considère une composition de cette époque, peut facilement penser que l'enfant représente le sol, en réalité, il représente la situation des éléments dans l'espace, mais pas la profondeur. Il faut attirer l'attention de l'adulte sur l'aspect accidentel contenu dans certaines représentations. En fait, l'enfant réserve un espace pour chaque élément, il les place les uns au dessus des autres comme pour les soutenir. C'est la notion d'ordre que l'enfant essaie d'exprimer.

A la période post-schématique, la communication entre l'adulte et l'enfant devient beaucoup plus facile. C'est l'époque de l'identification qui commence et l'enfant perçoit les intérêts de l'adulte. Son processus expressif devient plus complexe et, comme aux étapes précédentes, il intériorise une nouvelle phase pour débiter son travail à un niveau plus élevé. Il commence sa recherche à partir de schémas caractérisés. Au niveau du personnage, par exemple, il connaît bien plusieurs types de personnages: l'enfant, l'homme, la fillette, la femme, ainsi que certains costumes qui décrivent la fonction du personnage, policier, infirmière ou autres. Il cherche maintenant à réunir ces éléments caractérisés dans des ensembles, des situations et des lieux donnés. L'adulte ne doit pas s'attendre à ce que l'enfant puisse composer des situations où l'action est intellectuelle, car celui-ci s'intéresse beaucoup plus à décrire le fonctionnement des situations concrètes.

L'aspect du personnage change, il perd graduellement sa forme géo-



# IRÈNE SENÉCAL



Irène Senécal enseignant en 1962

C'est à Prague, en 1966, lors d'un congrès international de la Société d'Education par l'Art que l'on constate que les travaux produits dans les écoles de Montréal se comparent au plan de la qualité avec ceux des autres pays représentés. On se demande alors comment au Québec, on est passé des travaux au crayon de bois à une production où on utilise une variété de techniques et de procédés. On arrive à la conclusion que cette évolution est due en partie au travail d'Irène Senécal, qui pendant quarante ans, anime et renouvelle l'enseignement des arts plastiques à Montréal et au Québec.

Jeune diplômée de l'école des Beaux-Arts, en 1929, elle enseigne dans cinq écoles différentes soit: Saint-Agnès, Holy Cross, Dollard Desormaux, Saint-Marthe et Notre-Dame du Perpétuel Secours. Elle devient alors, par la suite, professeur à l'école des Beaux-Arts de Montréal ou des arts plasti-

ques. D'après ses expérimentations, les problèmes d'organisation picturale et spatiale peuvent se résoudre et un vocabulaire plastique plus riche peut être développé par différents moyens pratiques:

**La gradation:** c'est-à-dire que l'apprentissage des notions et la réalisation d'un objectif se fait selon une série d'étapes qui se succèdent les unes aux autres, selon une progression structurée;

**la multiplicité des techniques utilisées:** fusain, gouache, encre, terre à modeler, crayon de cire, siporex, les papiers, etc.

**les thèmes:** le développement d'une thématique qui accompagne et soutient les notions et les techniques à enseigner. Les thèmes sont choisis à partir de sujets qui intéressent les enfants;

**les travaux collectifs:** elle encourage la production de travaux réalisés par des groupes de deux

ou trois, et se met en contact direct avec les titulaires de classes et les guide en leur démontrant comment les arts plastiques peuvent faciliter l'apprentissage des autres disciplines.

Ainsi, Irène Senécal contribue au développement de l'enseignement des arts plastiques dans Montréal et à travers le Québec. Elle réinvente la formation des professeurs d'arts plastiques en créant le premier programme qui devient celui du brevet d'enseignement spécialisé en arts plastiques. Ce brevet ouvre les portes des écoles publiques aux peintres, sculpteurs, graveurs diplômés de l'École des Beaux-Arts de Montréal.

Aujourd'hui, on retrouve partout la présence d'Irène Senécal: les écoles ont des ateliers; les élèves ont du matériel; les programmes reflètent sa pensée et tentent de poursuivre les objectifs qu'elle avait définis. Cependant, pour des raisons qu'on

## ET L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES

elle enseigne le "dessin" tout en continuant son travail à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal. Très tôt, par ses expériences nombreuses, elle constate qu'elle doit transformer de façon rigoureuse son cours de "dessin" et dépasser le cadre étroit de l'enseignement d'une technique bien spécifique. Elle perçoit les arts plastiques comme une discipline importante et nécessaire au développement de l'être humain.

Après vingt ans de travail, Irène Senécal réussit à faire changer l'appellation du "cours de dessin". Elle convainc les autorités que l'on doit donner aux niveaux élémentaire et secondaire, un cours d'arts plastiques; c'est-à-dire un cours pratique où par des séries d'exercices on développe un langage plastique au moyen de procédés à deux et à trois dimensions. Elle demande des équipements plus fonctionnels. Elle réclame des commissions scolaires, l'achat de matériaux divers. Si elle n'obtient pas ce qu'elle désire, elle prend l'initiative d'acheter à ses frais le matériel qui, pour elle, est indispensable. En plus d'exiger qu'on reconnaisse les arts plastiques, en qualité de discipline, et que l'on enseigne selon les exigences de cette discipline, Irène Senécal est également consciente des difficultés pédagogiques que représente l'enseignement de l'art. Elle soutient une conception de l'enseignement qui encourage le développement des facultés créatrices chez l'enfant à l'encontre d'un enseignement rigide basé sur le triptyque notion-modèle-dessin.

En dehors du travail d'organisation, elle véhicule un certain nombre d'idées fondamentales sur lesquelles repose sa conception de l'enseignement

ou plus, ou encore par une classe entière, voir même l'ensemble d'une école;

**l'évaluation:** elle développe une méthode d'évaluation des travaux où sous forme de dossiers et selon un ordre chronologique de leur réalisation, ils sont compilés, laissant ainsi la possibilité de percevoir, si durant une période donnée il y a progression ou régression;

**les travaux à trois dimensions:** la production de travaux à trois dimensions avec des exercices appropriés de manipulation, de recherche, d'exploration du volume et leur application dans des assemblages;

**l'évolution graphique:** Irène Senécal s'intéresse à l'expression graphique des enfants et à ses caractéristiques. Au lieu de travaux marqués par la répétition, la copie, la standardisation et autres types d'enrégimentation apparaissent des formes d'expression qui diffèrent d'un âge à un autre suivant des ensembles représentatifs allant du griboillage jusqu'à l'adolescence. Elle fait connaître l'oeuvre de Viktor Lowenfeld;

"Je maintiens que l'art défini au sens large du mot devrait être la base et le fondement de toute éducation. Aucune autre discipline ne peut donner à l'enfant non seulement un état de conscience par lequel image et concept, sensation et pensée, sont réunis et unifiés, mais aussi lui permet d'acquérir une connaissance instinctive des lois de l'univers et des habitudes ou un comportement en harmonie avec la nature." (1)

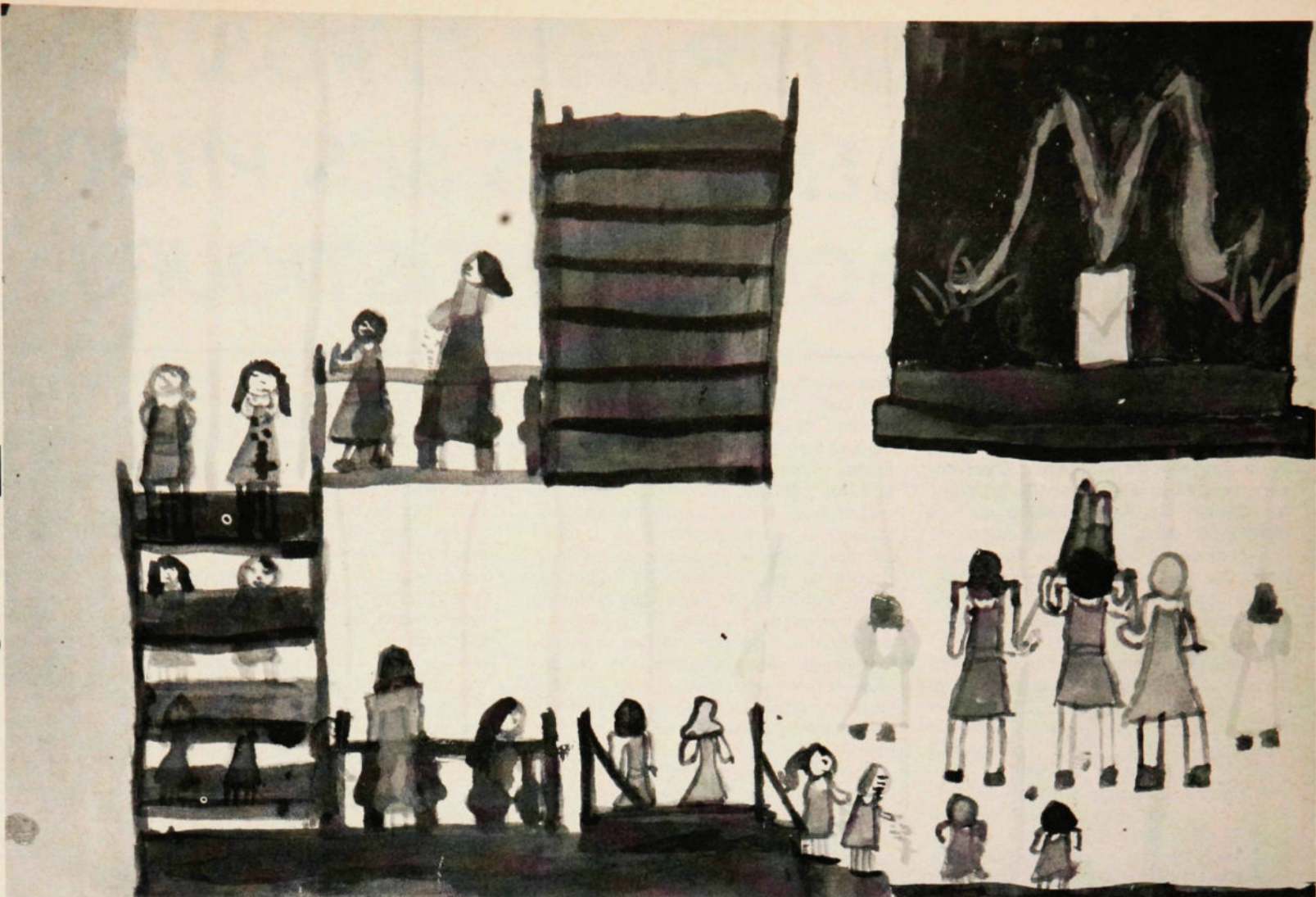
**l'intégration des arts plastiques dans l'enseignement des autres disciplines ou le mouvement de l'éducation par l'art:** Irène Senécal découvre Her-

bert Read, et se met en contact direct avec les titulaires de classes et les guide en leur démontrant comment les arts plastiques peuvent faciliter l'apprentissage des autres disciplines. Ainsi, Irène Senécal contribue au développement de l'enseignement des arts plastiques dans Montréal et à travers le Québec. Elle réinvente la formation des professeurs d'arts plastiques en créant le premier programme qui devient celui du brevet d'enseignement spécialisé en arts plastiques. Ce brevet ouvre les portes des écoles publiques aux peintres, sculpteurs, graveurs diplômés de l'École des Beaux-Arts de Montréal. Aujourd'hui, on retrouve partout la présence d'Irène Senécal: les écoles ont des ateliers; les élèves ont du matériel; les programmes reflètent sa pensée et tentent de poursuivre les objectifs qu'elle avait définis. Cependant, pour des raisons qu'on arrive difficilement à comprendre, tout l'enseignement des arts plastiques s'est polarisé vers le niveau secondaire sous forme d'un enseignement sur-spécialisé, au détriment d'une discipline d'équilibre et humanisante tel que l'envisageait Irène Senécal. Bien plus, les enfants qui en ont le plus besoin, sont délaissés à l'élémentaire. Les commissions scolaires surchargent les coordonnateurs de l'enseignement des arts plastiques et en réduisent même le nombre, laissant ainsi les titulaires même les mieux intentionnés, enseigner au gré du hasard. Le tout résulte en une formation incohérente. Il faut souhaiter que les arts plastiques soient coordonnés par un plus grand nombre de spécialistes au niveau élémentaire. Les enfants à ce niveau ont un engouement particulier pour cette discipline et s'en servent avec facilité pour exprimer le contenu des autres disciplines scolaires. On verrait moins de jeunes arriver au secondaire, avec une formation inégale créant ainsi un climat de désintéressement à ce niveau. On espère que, dans un avenir très prochain, les responsables des programmes de cette discipline se penchent sérieusement sur l'importance d'une formation artistique à l'élémentaire, qu'ils vérifient et constatent les résultats et les progrès remarquables qu'on retrouve dans certaines écoles où le spécialiste travaille en collaboration étroite et constante avec le titulaire. Cette initiative permettrait de faire revivre un type d'enseignement développé par Irène Senécal, il y a plus de vingt ans.

Louise Parent-Vidal  
août 75

(1) READ, Herbert, *Education Through Art*, Faber & Faber, Londres, 1958, p. 70

## INTÉGRATION DES ARTS PLASTIQUES DANS LE MILIEU SCOLAIRE



Le décloisonnement des disciplines permet un enseignement global qui est davantage du niveau de la compréhension de l'enfant, celui-ci étant un être global. Le jeune enfant a de la difficulté à faire abstraction de tous les éléments qui composent une chose pour en ressortir et étudier qu'un seul aspect. Afin de rejoindre cet enfant non compartimenté, le professeur intègre souvent les matières entre elles car les offrir séparément est aller à l'encontre même des capacités de compréhension du jeune enfant.

Plusieurs pédagogues ont compris qu'une grille-horaire des matières au premier cycle de l'élémentaire est une aberration qui ne tient pas compte de la réalité de l'enfant. Si l'enfant apprend l'anglais à travers des comptines et des chants ou encore les mathématiques par les Arts plastiques, le système de la grille-horaire est bouleversé! Des parents bien intentionnés diront: "Ma fille ne sait pas écrire convenablement; elle perd son temps à dessiner pendant la période de français." Ces parents n'ont pas compris qu'apprendre à lire, écrire et compter ne peut se faire de façon adéquate que si l'enfant comprend le sens des mots qu'il emploie ou des chiffres qu'il additionne et que de dessiner peut être un moyen de lui faire comprendre le sens des choses. Si le français est si mal enseigné, c'est qu'on lui accorde trop de temps. Conséquence: l'enfant, qui ne peut se concentrer qu'un temps et absorber que peu à la fois, s'écoeure, néglige de se servir de son intelligence, et se repose dans le geste mécanique qui le mène au désastre.

En fait, on n'a pas à montrer des matières aux jeunes enfants. Il nous faut seulement un professeur dynamique qui offre un programme global qui vise les intérêts de l'enfant, qui respecte ses capacités et ses limites et qui permet son développement créatif et intellectuel. Un programme qui joue sur la curiosité naturelle de l'enfant et son "désir de faire" a toutes les chances du monde de produire des enfants qui sauront lire, écrire et compter, et beaucoup plus!

Les titulaires de l'élémentaire n'ont pas été préparés à structurer une journée de classe en partant des enfants plutôt que des matières. Afin de les aider à faire le pas, les spécialistes en pédagogie suggèrent aux professeurs de commencer par un décloisonnement progressif des matières. Ceci est tenté dans plusieurs de nos écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal ainsi que dans bien des écoles de la province.

Tout comme le français, l'anglais et la musique, les arts plastiques sont un langage et par le fait même s'intègrent très bien à toutes les disciplines. C'est aussi et surtout un moyen d'expression qui permet à l'enfant de développer sa perception, sa créativité et d'exprimer

sa sensibilité. Mais je ne m'arrêterai pas à ces aspects des Arts plastiques et je m'attarderai plutôt à parler des Arts comme outils utilisés lors d'autres apprentissages dans une structure décompartimentée.

Il y a deux façons d'intégrer une matière à une autre: une des deux peut être au service de l'autre comme soutien ou encore les deux visent l'assimilation d'une même notion.

Commençons par le premier type d'intégration. Revenons à l'exemple mentionné plus tôt: l'anglais via les comptines et les chants. L'accent tonique est toujours mis en évidence dans un rythme poétique ou musical et l'enfant qui chante en anglais apprend inconsciemment, mais agréablement un des points importants de l'acquisition de cette langue. Ceci est un exemple frappant d'une matière au service d'une autre. Les Arts plastiques sont un merveilleux apport pour bien des disciplines: la construction d'une maquette du quartier permet à l'enfant de comprendre concrètement la structure géographique de son environnement. Les marionnettes exécutées par les enfants et utilisées lors des cours de français ou d'anglais sont encore un excellent outil, bien meilleur que la marionnette achetée avec laquelle l'enfant s'identifie moins parce qu'il ne l'a pas créée et qui ne répond possiblement pas au thème, alors que celle qui est conçue par le jeune répond à ses besoins. La bande dessinée pour les enfants plus âgés est un moyen artistique très utilisé par le français, la formation personnelle et sociale, la catéchèse et les sciences humaines. Les ombres chinoises favorisent les mêmes matières et amènent une nouvelle dimension à un cours qui autrefois eut pu être dispensé de façon magistrale (donc ennuyante pour un jeune). Présenté sous ce nouvel aspect, le cours est mieux assimilé par l'enfant qui devient participant. Car l'enfant qui s'ennuie n'apprend pas. Pour qu'il apprenne, il faut qu'il soit intéressé et ce n'est pas par des cours magistraux ou des "drills" qu'il sera séduit. Il ne faut pas oublier que l'enfant d'aujourd'hui vit déjà dans un monde fascinant où l'image est très riche: livres illustrés, télévision, films, etc. Il lui est difficile de s'intéresser à une présentation aride quand il vit continuellement entouré de présentations séduisantes. Le titulaire d'aujourd'hui a une forte compétition. Il faut que sa classe soit aussi intéressante que la maison familiale avec sa télévision ou sa salle de jeux. Il faut donc que le professeur table sur la participation active de l'enfant à la suite de motivations qui poussent celui-ci à vivre des expériences qui seront à la fois créatrices et qui permettront l'acquisition de connaissances.

Vous voyez donc que ce type d'intégration est basé sur une, deux, même trois matières comme soutien à une

autre. Mais il y a une autre forme d'intégration dont je vais vous parler et c'est celle qui est du type notionnel. Ce type d'intégration suppose un programme basé sur des objectifs et non sur des disciplines variées.

Prenons un exemple: l'objectif est de faire passer la notion de "haut et bas". Cette notion, bien que soi-disant mathématique, peut être traitée en musique sur le plan sonore, en éducation physique sur le plan gestuel, en arts plastiques sur le plan graphique alors que dans le système compartimenté, chaque matière fera passer cette notion à des moments différents. L'avantage d'un programme basé sur objectifs fait que ces notions sont abordées en même temps afin de fixer la notion et de permettre à l'enfant de l'assimiler sensoriellement et intellectuellement.

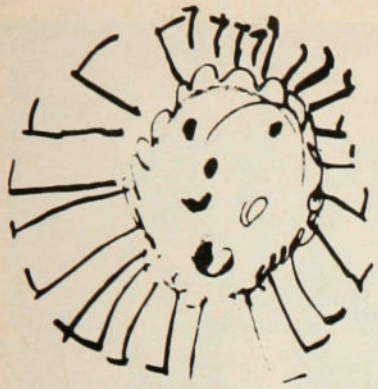
Un autre exemple d'une notion mathématique: celle des ensembles et des sous-ensembles. Elle peut être travaillée via des découpages — sous-ensembles de marguerites, de jonquilles, de tulipes qui créent un ensemble jardin. La même notion peut être expérimentée en éducation physique, en anglais, en français.

C'est ce genre d'intégration qui est la plus souhaitée et qui peut être abordée, en premier lieu, par un décloisonnement progressif, en attendant que le Ministère de l'Éducation sorte un programme basé sur les objectifs. On ne conseille pas l'intégration pour l'intégration, mais l'intégration comme moyen de globaliser l'enseignement, d'éviter d'inutiles répétitions, de faire vivre des expériences suivies et poussées à l'enfant.

L'école est actuellement en changement. Elle doit devenir le lieu où l'on dispensera une éducation complète qui visera à développer le potentiel créateur, sensoriel et intellectuel de l'enfant, qui lui permettra de mieux connaître son milieu économique, familial, culturel et philosophique en lui donnant un sens d'appartenance doublé d'un sens social qui lui permettra de mieux fonctionner avec les autres. L'école doit former l'individu et n'a plus à se confiner à montrer à lire, écrire et compter, buts limitatifs au possible! L'intégration est un moyen offert aux professeurs. Ce n'est pas une fin en soi. La fin, c'est l'enfant qui a aimé vivre une expérience enrichissante dans son milieu scolaire. Les plus grands ennemis de cette fin sont les parents et le professeur ignorants, mais bien intentionnés, qui empêchent les mouvements de changement et tiennent à retourner en arrière, croyant que ce qui était bon (sic) pour eux le sera pour leurs enfants ou élèves.

**Monique Duquesne-Brière**

Coordonnatrice de l'enseignement  
des Arts plastiques à la C.E.C.M.



# VISITER UNE EXPOSITION, C'EST ALLER VERS SES PROPRES RACINES ARTISTIQUES

Visiter une exposition de dessins d'enfants, de l'envergure de celle présentée par le Musée d'Art Contemporain, c'est ouvrir les portes du rêve, de la magie et de la couleur. C'est encore l'occasion d'évoquer les Borduas, les Lismer, les Frère Jérôme qui ont développé, dans les années quarante, une conscience vis-à-vis de l'enseignement des arts. C'est éminemment magnifier l'oeuvre d'une Irène Senécal qui s'est consacrée à la formation des éducateurs artistiques. C'est aussi évoquer quatre volumes qui ont un impact durable et significatif dans le champ de l'éducation artistique: Le Rapport Rioux, Victor D'Amico's Creative Teaching in Art, Viktor Lowenfeld's Creative and Mental Growth et Herbert Read's Education Through Art (1). Enfin, c'est peut-être très subtilement, pour chacun des visiteurs de l'exposition, aller vers les racines de ses propres attitudes artistiques.

Dans ce retour au creux de soi, les visiteurs les plus âgés, qui sont le produit d'une éducation qui les a systématiquement privés de ce que Jérôme Bruner appelle le "left-hand" (visuel, intuition et imagination) (2), découvrent peut-être des attitudes artistiques conformistes. Ces attitudes sont compréhensibles quand on pense au contexte éducatif dans lequel ces personnes ont vécu. Rappelons que l'art d'apprendre se réduisait alors à imiter longtemps et à copier longtemps des séries d'exercices où peu d'importance était laissée à l'imagination.

L'art de faire était considéré comme une mise en application des habiletés pratiques acquises pour fabriquer différents objets. L'art de dessiner était réservé aux élus: les artistes. Si on en croit Pellan et Borduas, l'apprentissage des artistes était centré a priori sur la maîtrise des techniques ou sur une représentation de la position du modèle placé devant eux. Les écoles des Beaux-Arts des villes de Québec et de Montréal emprisonnaient les élèves dans un réseau de gestes stériles, de rites vains, de conventions inhibitrices ou de pseudo-modèles générateurs de vues stéréotypées. Ils étaient tenus à l'écart de l'art contemporain international et étaient laissés au gré des errances du directivisme académique (3). Si d'aventure, il y avait, dans les écoles des systèmes d'éducation public et privé, des cours de dessin proposés dans la grisaille des fins de vendredis, les enfants demeuraient assis, tranquilles, attentifs, réceptifs et scrutateurs. A la pédagogie mécanistique de transmission d'alors, les élèves répondaient par des copies conformes. A personne ne serait venue la fantaisie de dessiner des visages verts, des mers oranges ou des soleils bleus. Cela allait de soi...

Il a fallu, dans les années cinquante, la parution du Refus Global et l'arrivée des thèses de l'harmonieux équilibre de la nature humaine et de la non-directivité du psycho-thérapeute américain Carl Rogers pour que le Québec soit tenté de succomber à l'attrait du sensible, au contact affectif avec l'enfant, à la flatterie des sens, à l'expres-

sion spontanée et à l'écriture "automatique" (4). En matière d'éducation, il fallait désormais encourager de toutes ses forces le développement de l'attitude spontanéiste. Il fallait que l'enfant fût conduit à faire lui-même les recherches, à tirer lui-même les conséquences de ses découvertes. Il fallait lui dire le moins possible et lui faire trouver le plus possible. Il importait, selon Ferrière, de partir des activités spontanées de l'enfant. Il y avait une consigne à respecter: laisser tranquillement et sans inquiétude la Nature faire son oeuvre toute seule en veillant simplement à ce que les conditions environnementalistes soutiennent son travail.

Pour les gens de cette génération, l'art devient un instrument pour provoquer l'imagination et pour procurer aux individus des moyens non-verbaux de communication. Alors, le phénomène de la désacralisation de l'art s'est opéré. Désormais, tous les enfants peuvent faire de l'art à la condition, bien entendu, que le professeur, tout en tentant de captiver l'attention de chaque élève par des procédés reposant exclusivement sur des relations affectives, soutienne la vigueur de la spontanéité projective et prévienne l'enfant de tout contact avec les oeuvres d'art. Pour séduire l'enfant et l'amener aux fins prévues, le professeur n'a pas à connaître l'art. Arno Stern écrit que "l'éducateur ne doit pas être un artiste" (5). Il pourra alors guider et animer ses groupes d'enfants sans crainte de ternir leur fraîcheur et leur spontanéité native. Pour les visiteurs d'expositions de travaux artistiques qui seraient mus par une attitude spontanéiste, il est aisé de conclure qu'ils n'auront qu'à circuler dans les salles en toute quiétude en vivant le moment présent. Ils n'ont pas de jugement de valeur à poser sur les oeuvres. Tous les dessins d'enfants se valent étant donné que ce qui importe de considérer est non pas le produit fini mais l'enfant immergé dans le processus de la création.

Il semble que les deux attitudes: conformisme et spontanéisme sont points de divergence et points de rencontre chez une troisième catégorie de visiteurs. Pour eux, l'opposition de ces deux attitudes paraît fondamentale quand il s'agit d'envisager le problème de la créativité artistique. Ils croient d'une part que l'enfant à qui le maître "transmet" ne participe que fort rarement à des actions faisant effectivement preuve de créativité; d'autre part, l'enfant dont la spontanéité n'est pas ensemencée par la culture, échoue la plupart du temps dans son désir de création parce que cette création n'a pas de contenu. L'attitude conformiste, en effet, empêche toute initiative enfantine, toute imagination, toute créativité alors que l'attitude spontanéiste se heurte à l'impossibilité objective de toute création a nihilo. On ne crée pas épistémologiquement à partir de rien. Toute solution à ce problème de la créativité artistique réclame que l'on considère les deux exigences suivantes: soumission à la

technique et au matériau, et transformation des éléments existants (6). La disposition qui consiste à aller de l'avant spontanément au moindre stimulus tout en respectant une culture et une nature se nomme attitude créative (7). Pour le visiteur à l'attitude créative ou transformationnelle, le dessin d'enfant à peine esquissé devient un catalyseur, un déclencheur de l'imagination. Il découvre de nouvelles relations dans les éléments existant dans les dessins. Il a une attitude mentale qui consiste à dire: il y a dans ce dessin une porte secrète, un couloir réservé, c'est par là que je vais m'aventurer. Ce visiteur aura sans doute été favorisé, durant ses années d'étude, d'un enseignement de "transposition", qu'Irène Senécal oppose à un enseignement de "transmission" (8).

En visitant une exposition de dessins d'enfants, nous devenons, selon nos dispositions intérieures, des Monsieur Jourdain de l'éducation artistique. Quoique les attitudes artistiques soient diversement orientées, nous pouvons dire que l'ouverture à ce qui vient des enfants et que la disposition à reconnaître leur droit à l'initiative se situent à l'intérieur du même concept général: développement de l'enfant par la création d'images.

Louise Bourbeau-Poirier  
Université Laval

- (1) en pages 56-57 de son volume **Educating Artistic Vision**, Macmillan, 1972, Elliott W. Eisner compare les idéologies de D'Amico, de Lowenfeld et de Read. D'Amico voit l'enfant immergé dans le processus de la création, processus beaucoup plus important que le produit. Lowenfeld voit l'art comme véhicule de croissance, comme moyen d'apprendre à voir, à penser et à se comporter en homme créateur. Read illustre comment la réalisation de la personne par l'art peut contribuer à l'harmonie de l'ordre social.
- (2) Bruner, Jerome, **On Knowing Essays for the Left Hand**, Harvard Univ. Press, 1962.
- (3) Gagnon, François, "Pellan, Borduas and the Automatistes Men and Ideas in Québec", **ArtsCanada**, Déc. 1972/Janv. 1973, no 174/175, p. 48-55.
- (4) Borduas considère les dessins d'enfants comme des jalons fondamentaux vers le surréalisme, l'écriture automatique, le dévoilement de l'acte pictural le plus authentique. voir Robert, Guy, **Borduas**, Les Presses de l'Univ. du Québec, 1972, p. 24.
- (5) Stern, Arno, **Aspects et technique de la peinture d'enfants**, Delachaux-Niestle, 1966, p. 24.
- (6) pour une discussion élaborée sur la question, voir Hannoun, Hubert, **Les Conflits de L'Éducation**, les éditions E S F, Paris, 1975, 215 pages.
- (7) Le chapitre 6 "L'Attitude Créative", du volume **La Créativité personnelle** de Françoise Rougeoreille-Lenoir, Edition Universitaire, France, 1973, donne les composantes de l'attitude créative.
- (8) Dans une entrevue réalisée par Louise Letocha, en novembre 1975, Irène Senécal s'explique sur l'enseignement par "transposition" et l'enseignement par "transmission".

## L'ENFANCE DU GESTE- ANIMATION



Un programme d'animation a été prévu pour accompagner l'exposition, l'Enfance du geste, afin de permettre un échange entre enseignants et de favoriser la diffusion d'une information sur la situation des arts plastiques dans nos écoles primaires.

### Le samedi 28 février à 15 heures

Table ronde avec M. Beaupré, animateur pédagogique en arts plastiques dans la région 2 de la C.E.C.M.

M. Pierre Labelle, directeur du module arts plastiques à l'UQAM.

Mme Astrid Lagounaris, professeur d'arts plastiques section pré-scolaire élémentaire, faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

M. Albert Wallot, professeur dans le département arts plastiques à l'UQAM.

Mme Suzanne Lemerise, professeur à l'UQAM agira comme animatrice.

### Le dimanche 29 février à 15 heures 30

Mme Monique Duquesne-Brière, coordonnatrice de l'enseignement des arts plastiques à la Commission des écoles catholiques de Montréal, fera une communication sur le rôle des arts plastiques dans le milieu scolaire.

Mme Brière est bien connue dans le domaine de l'enseignement des arts plastiques, tant par ses activités comme vice-présidente de la Société canadienne d'éducation par l'art que par l'enseignement qu'elle a dispensé dans les écoles normales de Montréal ainsi qu'à l'Université de Montréal. Sa causerie ne manquera pas d'intéresser les enseignants comme les parents.

## ATELIERS

Le journal Ateliers est une publication du

Musée d'art contemporain

Cité du Havre

Montréal H3C 3R4



Gouvernement du Québec  
Ministère des Affaires culturelles



Dépôt légal — 1er trimestre 1976  
Bibliothèque nationale  
du Québec.