

Les arts plastiques dans l'enseignement: une longue et curieuse randonnée

par Michel SAVARD

CE FUT UNE LONGUE et curieuse randonnée que celle des arts plastiques dans le courant des études dites classiques, en notre pays comme ailleurs. Peu de disciplines ont eu le même sort et il n'est pas mauvais, je crois, d'essayer aujourd'hui d'en retracer le périple tout au long des années.

Les termes

Quoi qu'on en ait dit en plusieurs ouvrages, il n'est pas vrai que ce soient les "Beaux Arts" qui aient donné leur nom au diplôme couronnant les études d'humanités (baccalauréat ès arts) ainsi qu'à la fa-

culté universitaire qui le décerne (faculté des Arts). C'est l'école d'Alexandrie qui a inventé la dénomination "arts libéraux" pour désigner toutes les matières qu'embrassait l'enseignement classique, c'est-à-dire la grammaire, la rhétorique et la dialectique formant le trivium; l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie et la musique formant le quadrivium. C'est donc de cet ensemble de matières composant le cours d'humanités que viennent les termes précédents.

Il faut attendre le XIXe siècle pour voir le mot "art" prendre l'acception que nous lui prêtons aujourd'hui. Jusque-là, en plus de désigner les disciplines des Humanités, "art" servait à caractériser une

multitude de notions, à partir des corps de métiers appelés arts majeurs, moyens et mineurs, jusqu'au travail qui exigeait de l'ouvrier un talent et des qualités exceptionnelles (d'où le dérivé "artiste" pour désigner l'artisan supérieur).

Un peu d'histoire

Si le terme cependant baptisait de multiples notions, il ne servait pas moins à désigner également les arts d'agrément : peinture, sculpture, danse et musique, qui, au XVIIe siècle, n'étaient plus uniquement enseignés individuellement de maître à disciple, comme c'était le cas aux XVe et XVIe siècles, mais qui étaient matières d'enseignement dans les écoles et les collèges de l'époque. Ils étaient intégrés dans le cours des études normales et composaient le bagage de connaissances que tout homme instruit devait posséder. Pour continuer cette formation prise à l'école, Louis XIV établit d'ailleurs dans tout le royaume certaines académies de peinture, de danse et de musique pour permettre à ceux qui avaient de réels talents de poursuivre plus avant dans cette étude. Dans les plus petites villes, on organisait des écoles d'arts et métiers remplaçant les académies et donnant les cours d'arts plastiques aux plus talentueux. C'est pour cette raison que nous voyons, au Canada, Mgr de Laval fonder, à St-Joachim, une école semblable dès le début de la colonie. Si cette fondation fut surtout orientée vers les métiers, elle n'en forma pas moins les tout premiers artistes peintres et sculpteurs de notre pays.

Art et Individu

Cette importance de l'art que l'on reconnaissait au XVIIe siècle, que le Jansénisme nous a fait perdre — nous dirons pourquoi plus loin — et que nous retrouvons en ce milieu du XXe siècle, c'est le concept complet de la notion de culture considérée comme imprégnant l'individu pris isolément autant que l'individu comme être social, qui nous la fait considérer en son entier.

Lorsque nous parlons d'éducation artistique par les arts plastiques, il faut savoir y distinguer deux phases, fort importantes l'une et l'autre :

1) *la phase informative*, qui permet de connaître les oeuvres majeures produites à travers les siècles, de les analyser, les étudier de telle sorte que l'étudiant acquiert ce que les pédagogues appellent : la "formation artistique". Cette formation peut fort bien d'ail-

leurs être la seule acquisition faite par beaucoup de personnes dans le domaine des arts plastiques, même si ces personnes admettent leur importance dans l'ensemble de la culture;

2) *la phase créatrice* qui permet à l'étudiant, une fois vu ce que les autres ont fait pendant les siècles précédents ou même pendant son propre siècle, de vouloir lui-même créer quelques oeuvres neuves qui ont chance par la suite de représenter l'époque où l'étudiant s'inscrit comme individu : le XXe siècle. Toute éducation doit en effet tendre à humaniser l'individu. Or, favoriser l'éclosion artistique, c'est humaniser au sens le plus plein du terme parce que c'est permettre à l'homme de se surpasser lui-même, de matérialiser sa pensée par le travail de ses mains. Reprenons plus longuement.

La phase informative

Dans une étude fort intéressante publiée dans l'Encyclopédie française, au volume XVIe, Pierre Abraham analyse ce point de vue de façon fort lucide. Son article, conforme en cela aux principes de la pédagogie française d'un certain milieu où l'on cherche à tout prix à dissocier l'éducation de l'instruction, a le gros inconvénient de dissocier l'éducation artistique de l'enseignement pratique des arts. Il n'en reste pas moins cependant qu'il est fort sérieux et qu'il mérite d'être regardé de près.

Partant de ce principe que chacun de nous, tout en étant un individu, est aussi un fragment d'un groupe social; que ces deux entités ne sont pas enchevêtrées, combinées, mais plutôt mélangées, juxtaposées; qu'avec un peu de précautions, nous pouvons discerner les réactions qui proviennent de notre être social et celles qui proviennent de notre individualité privée, parce que ces réactions ne sont pas simultanées mais successives et parfois alternatives; que l'initiation artistique consiste à rapprocher, par-dessus des siècles ou des années de distance, une oeuvre et un usager, qu'il soit enfant, adolescent ou adulte; l'auteur en vient à distinguer deux formes d'approche dans l'art :—

1) Ou bien c'est l'usager (l'élève) que l'on va transporter dans un autre siècle ou à un autre moment de l'histoire, ce qui nécessitera une adaptation de son être social à des réalités, des situations, des personnes, des passions et des langages différents de ceux qu'il connaît. C'est ici le rôle de "l'histoire de l'art" qui donnera à l'étudiant la conscience nette qu'une époque

historique est un tout et que les circonstances politiques, économiques et sociales qui ont accompagné et parfois causé une oeuvre d'art ne sont pas indifférentes.

2) Ou bien c'est l'oeuvre d'art que l'on va ramener au XXe siècle, en soulignant la permanence des sentiments et des passions à travers les âges qui nous séparent de cette oeuvre. Il s'agit donc ici d'enlever à l'expression de ces sentiments et de ces passions son caractère historique, de "*dédater*" l'oeuvre et d'y retrouver *un ensemble de sentiments permanents* à travers l'histoire de l'esprit humain, sentiments susceptibles donc d'émouvoir aussi bien l'homme du XXe siècle que celui de l'époque où l'oeuvre fut conçue. C'est donc ici à l'être intime que nous faisons appel et c'est lui que nous voulons former, en lui inculquant les principes durables et permanents de la beauté. A lui, par la suite, de comparer les oeuvres qu'il voit au schème de pensée qu'il a reçu. A lui de voir si la batterie de notions qu'il a acceptées comme essentielles, après les avoir vérifiées, se retrouvent dans telle ou telle oeuvre qu'on lui met sous les yeux. C'est l'esthète que nous formons alors en lui faisant accepter les principes de cette science qui s'appelle "*l'esthétique*", principes qu'il pourra utiliser tout au long de sa vie d'homme cultivé.⁽¹⁾

Ces méthodes d'approche, dans l'information artistique, distinguées par P. Abraham, semblent intéressantes à noter. Voilà pourquoi nous avons voulu ici en faire état si longuement. Mais l'information, qui peut être un but pour plusieurs, devrait déboucher sur une deuxième phase, lorsqu'il s'agit d'éducation : la phase créatrice.

La phase créatrice

En effet, ce n'est pas tout de savoir regarder, de savoir goûter, de savoir juger. Il faut essayer de faire passer le sujet à une extériorisation de sa pensée intime par la production d'une oeuvre personnelle.

C'est à cet idéal que nous convient d'ailleurs les commissaires du Rapport Parent en nous citant ce texte du maître à penser de l'école pédagogique française contemporaine, Jean Piaget.

"L'éducation artistique pour tous doit être, avant tout, l'éducation de cette spontanéité esthétique et de cette capacité de création dont le jeune enfant manifeste déjà la présence; et elle ne peut, moins encore que toute autre forme d'éducation, se con-

tenter de la transmission et de l'acceptation passive d'une vérité ou d'un idéal tout élaboré : la beauté, comme la vérité, ne vaut que recréée par le sujet qui la conquiert."⁽²⁾

Le Rapport poursuit en signalant que "chez tout être humain, il existe des aptitudes créatrices. L'enseignement des arts plastiques doit donc développer ces dons créateurs et la personnalité de l'enfant selon des méthodes adaptées à l'élève, à son âge mental et à son expérience antérieure. La formation artistique doit correspondre au niveau d'évolution de chaque enfant et suivre un rythme de progression qui lui convient; c'est en cela que doit consister la liberté essentielle de cet enseignement. L'élève doit être stimulé, orienté, guidé, dirigé avec tact vers un certain progrès de ses moyens d'expression et de création."⁽³⁾

C'est d'ailleurs en cela que réside la vraie culture. Le père Pierre Angers, s.j., a déjà développé cette thèse dans un livre fort intéressant publié en 1959 sous le titre "*Problèmes de culture au Canada français*", où il analyse les traits de la culture humaniste et les applique à notre pays. "La culture humaniste, nous dit-il, a une marque bien précise qui la distingue des autres : la reconnaissance du caractère organique de l'existence humaine."⁽⁴⁾

En effet, pendant son existence, l'homme vit et évolue dans un monde organique. Il est attaché à un sol, entouré d'une végétation bien précise, sujet à des saisons, etc. . . L'homme établit donc une relation entre lui et ces éléments. Le monde organique n'est pas créé par l'homme. Mais la culture prend naissance quand l'homme invente des formes pour exprimer la nature et ses réactions intimes en face de la nature. Dès ce moment, le sculpteur se sert de ses mains et de son marteau pour s'exprimer; le peintre se sert de son pinceau; le philosophe, de ses idées. Tous cependant, s'essaient à transformer la nature brute en des formes, qui représentent cette nature. C'est le point de départ d'une culture. Mais ce n'est que le point de départ. L'homme est, d'autre part, la mesure des choses. Lorsqu'il invente des formes, il essaie donc d'y faire passer sa propre personnalité. S'il réussit à créer des formes qui sont conformes à la mesure de l'homme et en accord avec la nature qui est la règle suprême, il produit une oeuvre d'art. Il est indispensable toutefois que ce message, pour être création personnelle, passe par l'intérieur et soit réellement possédé. Le fait que notre production artistique soit restée extérieure fut d'ailleurs la cause de beaucoup d'échecs tant au plan pictural qu'au plan

musical ou littéraire. Nos auteurs se bornaient à décrire, d'où le caractère superficiel de leurs oeuvres. C'est contre ce courant que la jeune école s'insurge avec raison. Le créateur doit être inspiré et son inspiration, qu'elle vienne du dehors ou du dedans, doit avoir été longuement mûrie, longuement réfléchie, longuement méditée. Ce n'est qu'au prix de cet effort de gestation que s'obtiennent les oeuvres de valeur.

C'est à ce travail personnel qu'il faut habituer l'étudiant au cours d'arts plastiques. Que nous l'amenions graduellement à ce résultat par des exercices d'imitation, des procédés techniques qui tendent à corriger ses défauts, rien à redire à cela. C'est une période d'apprentissage nécessaire. Mais même au cours de cette période, il n'est pas inutile de favoriser l'explosion de leurs qualités intérieures par des *productions spontanées*. Ils s'habitueront alors à considérer la valeur d'une oeuvre en fonction de l'apport personnel qui l'a produite.

“Avant d'être un paysage, un portrait ou une anecdote, un tableau est l'expression d'un état d'âme. Autrement dit, faire un tableau n'est autre chose qu'extérioriser en formes, en traits et en couleurs une espèce de monologue intérieur qui serait incommunicable en paroles, en musique ou autres moyens de dire. C'est une poésie plastique qui ne peut être traduite dans aucune autre langue que celle de la peinture elle-même. Aussi est-il impossible d'être peintre sans une complète autonomie des moyens et sans personnalité. Il vaut donc mieux ne rien faire que de seulement refaire servilement : car s'il n'y a ni honneur ni profit pour un élève en mathématique à fournir des solutions justes grâce au livre du maître, ainsi en est-il pour le peintre qui attacherait ses sujets, sa technique, son coloris et ses sentiments à la remorque d'autrui.”⁽⁶⁾

Les facultés des Arts et les arts plastiques

Ces deux aspects de la formation artistique, information et création, les facultés des arts de nos universités les avaient soulignés bien avant le Rapport Parent dans leurs directives pédagogiques à l'usage des professeurs d'arts plastiques.

“Les programmes d'arts plastiques et d'arts rythmiques s'adressent chacun à deux catégories d'élèves pour qui l'option beaux-arts peut prendre une signification spéciale; ceux qui ont un pen-

chant marqué pour les arts en général, mais qui ne sont pas nécessairement doués pour l'exécution, (information) et ceux qui, merveilleusement doués pour l'exécution dans un art donné, ne sont pas nécessairement intéressés à toucher un peu à tout mais bien plutôt à poursuivre un perfectionnement véritable de leur talent spécifique.”⁽⁶⁾

Ces mêmes directives poursuivent en ajoutant que “l'on doit normalement s'attendre à ce que cet enseignement développe le désir de la création chez les élèves particulièrement doués. Il faut donc que le programme ait assez de souplesse pour s'adapter à leurs dons naturels et en favoriser l'épanouissement.”⁽⁷⁾

“Dans l'esprit de ce programme, ce qui compte avant tout, ce ne sont pas les résultats d'atelier, mais c'est l'enrichissement de la personnalité de chacun des élèves. Les exercices ont donc été choisis de manière à orienter les élèves vers la *création* et vers une plus grande compréhension des valeurs spirituelles de l'art.”⁽⁸⁾

Mais alors, pourquoi avoir tant attendu ?

Oui, pourquoi alors — si les facultés des Arts admettaient cette importance des arts dans l'ensemble de la culture humaniste — pourquoi ont-elles tant attendu pour intégrer ces disciplines dans l'horaire régulier des études ? Pourquoi les collèges classiques ont-ils boudé si longtemps le message que les arts plastiques pouvaient apporter à leurs disciples ?

La question vaut d'être posée. Y répondre n'est pas aussi facile. Pourtant, il y a bien une explication à ce fait que des disciplines si fortement en honneur au XVIIe siècle aient été reléguées dans des arrière-boutiques.

Que les sciences à assimiler soient devenues de plus en plus nombreuses au cours des âges; que l'élargissement des connaissances ait obligé les pédagogues à opérer une sélection parmi les branches du savoir que tout étudiant cultivé devait posséder; que la surcharge des programmes ait été un écueil que l'on se gardait à tout prix d'éviter, autant de réponses à une question épineuse. Mais là n'est point la raison profonde de cette abstention.

Loin de moi la pensée de prendre à mon compte l'opinion d'un jeune auteur qui écrivait dans un numéro spécial de l'un de nos quotidiens : “Si l'on a

relégué les arts aux oubliettes dans nos études traditionnelles, c'est que les maîtres se sentaient incapables de les enseigner." C'est là une façon enfantine d'é luder un problème. On peut tout autant se qualifier pour l'enseignement des arts que pour l'enseignement de la littérature ou des mathématiques. C'est donc plus loin qu'il faut aller chercher le motif précis qui a occasionné la rupture entre les études dites classiques et les arts d'agrément.

Une phrase du père Angers fait ici encore la lumière sur la question. "Jusqu'à ces toutes récentes années, écrit-il, notre âme s'était enfermée avec une fierté ombrageuse dans un *loyalisme rigide* à l'égard de la forme particulière de chrétienté qu'a prise sur notre sol l'héritage français et catholique du dix-septième siècle."⁽⁹⁾

Or quel catholicisme nous a légué le XVIIe siècle si ce n'est le catholicisme autoritaire, refroidi par la vague de terreur apportée par le Jansénisme ? Sans doute, les collèges du début de ce siècle vouaient encore un culte à la Renaissance. Mais pour combien de temps ? Souvenons-nous des malédictions des dévots contre le théâtre, des anathèmes de l'Ecole de Port-Royal contre la chair et les plaisirs qu'elle procure. Toute la dernière partie du XVIIe siècle et le début du XVIIIe se passent à lutter contre ces exagérations de la morale chrétienne. Il n'en reste pas moins que la doctrine se frayait un chemin et qu'elle parvint à pénétrer l'esprit des masses et plus encore des "élites". Notre pays si petit, à cette époque, ne fut pas épargné et c'est avec crainte que nos édiles, religieux et civils, reçurent toute expression de nouveauté, de quelque domaine qu'elle fût.

On a épuré la littérature, en lui enlevant les auteurs jugés pervers; on a boudé la peinture qui pré-

sentait à nos jeunes des images où la chair prenait trop de place; on a même parfois discuté la facilité qu'avait la musique d'éveiller la sensualité des jeunes. On aurait pu trouver l'expédient de rédiger des anthologies commodes, comme on le fit en littérature où l'on composa des recueils de textes choisis. On jugea plus pratique de laisser au professeur d'histoire l'initiation rapide à l'art au moment où les oeuvres des artistes exerçaient une influence profonde sur une époque. Solution de facilité, dira-t-on ? Non, solution de logicien rigide.

A ce point de vue, qu'on me permette de renvoyer le lecteur au livre du père Angers ainsi qu'à ce nouvel ouvrage récemment livré au public par un Français fort sympathique, Michel Bernard.⁽¹⁰⁾ On y verra comment le Québec a pu survivre à cette crise intellectuelle qui aurait pu le tuer et parvenir malgré tout à un âge plus adulte. Dans un prochain article nous tenterons d'analyser la situation actuelle en faisant référence à ce que font les collègues classiques dans le domaine des arts plastiques. •

(1) ABRAHAM, P., dans *Encyclopédie française*, Larousse, Paris, Vol. XVI — 16, 80.

(2) RAPPORT PARENT, Vol. III, Chap. XV., p. 93, No 731.

(3) RAPPORT PARENT, Vol. III, Chap. XV., pp. 93-94, No 732.

(4) ANGERS, Pierre, S.J., *Problèmes de culture au Canada français*, Beauchemin, 1959.

(5) BERGERON, René, *L'Art et sa spiritualité*, Editions du Pélican, Québec, 1961, p. 65.

(6) RAPPORT DE LA COMMISSION DU PROGRAMME, (Laval) Vol. II, Tome II, Chap. XIII, pp. 6-7.

(7) *Ibid.*, p. 7.

(8) DIRECTIVES PÉDAGOGIQUES, faculté des Arts de Montréal, Arts plastiques, 1961, p. 3.

(9) ANGERS, Pierre, S.J., *op. cit.* p. 19.

(10) BERNARD, Michel, *Le Québec change de visage*, Paris, Plon, 1964.