

Les défis de l'artiste-enseignant dans une structure scolaire bureaucratique

par Michel CORON*

Il faut beaucoup de temps pour être jeune
Pablo Picasso

L'objectif essentiel de l'enseignement des arts est le développement de la créativité de l'élève. Il existe cependant une discordance entre les valeurs imposées par la société et l'école et les valeurs nécessaires pour être un authentique créateur. L'élève cherche à s'accommoder aux valeurs préférentielles du milieu sans s'enquérir au préalable de ses aptitudes artistiques. L'orientation intervient souvent trop tard pour confirmer ses choix d'éducation. L'école tend à privilégier les jugements pratiques au détriment des jugements esthétiques. Les buts poursuivis par l'artiste-enseignant risquent de se résorber dans des comportements essentiellement pratiques qui n'auront rien à voir avec les fins poursuivies par l'éducation artistique. Le propos de l'A. vise à définir les conditions de l'instauration d'un environnement artistique dans l'école. Il souhaite, pour l'enfant qui manifeste le besoin de s'affirmer au plan artistique, une spécialisation dans le domaine des arts visuels (et aussi rythmiques) dès le deuxième cycle de l'élémentaire.

LA PSYCHOLOGIE peut-elle être d'une quelconque utilité lorsqu'il s'agit de planifier une didactique nouvelle des arts visuels ou sonores? Il faut reconnaître que rares sont les psychologues qui parviennent à exprimer adéquatement leur symbolisme à l'aide de signes autres que verbaux ou mathématiques. Je suis malheureusement de ceux-là qui ont été corrompus par un système scolaire qui niait toute valeur au geste expressif. Je n'ai pas à fouiller bien longtemps pour voir surgir dans ma mémoire des souvenirs sans doute analogues aux vôtres où l'on était puni d'avoir «barbouillé» dans un cahier bien propre et où l'école était lieu de conformisme, d'enrégimentation.

Il se peut que seul l'artiste soit en mesure de se prononcer sur l'Art et sur sa fonction et je m'en voudrais de prétendre que la psychologie puisse seule s'arroger ce droit. Mais il est certain que l'Art, surtout dans ses aspects didactiques, ne peut que bénéficier des recherches que sociologues, anthropo-

* L'auteur est professeur à la faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

logues, cybernéticiens et psychologues peuvent lui apporter. Durant trop longtemps, la psychologie s'est confinée dans un champ d'expérimentation trop exclusif; ainsi, l'on a prétendu avec le behaviorisme qu'il était possible de trouver des lois générales du comportement applicables à n'importe quel type d'apprentissage. Aucun psychologue intéressé à l'enseignement d'aujourd'hui n'admettra qu'apprendre est une chose aussi facile. Car il ne suffit pas de mémoriser mais d'utiliser ce qui a été appris antérieurement pour un nouvel apprentissage qui permettra en fin de compte à l'individu, non seulement de s'adapter à son environnement, mais aussi de le transformer. Le psychologue n'était donc le spécialiste d'aucun objet puisque les mêmes lois pouvaient se transposer aisément, du moins l'a-t-on longtemps cru; ainsi, pour l'apprentissage des nombres, il suffisait de s'enquérir auprès du mathématicien des étapes qui, pour ce dernier, paraissaient les plus simples, pour d'emblée les appliquer à l'enfant. Or, le fait d'être bon mathématicien ne signifie nullement être bon épistémologue. La preuve en est qu'après Bertrand Russell, on s'est pris à penser que si le nombre est un dérivé des classes logiques, il suffirait d'introduire le nombre en faisant classifier des objets. Mais le nombre «un», tout évident qu'il soit pour le mathématicien, n'est pas si facile d'accès pour l'enfant. Tout en tenant compte des avis des mathématiciens, le psychologue s'est alors mis à observer l'enfant et a alors constaté que ce dernier pouvait compter sans même avoir appris à l'école. Ce dynamisme interne qui mène l'enfant à structurer l'univers modifia alors considérablement le rôle du psychologue. Il ne fait aucun doute que c'est dans le domaine des nombres et des sciences naturelles que ce dernier a pu le plus facilement trouver des applications pédagogiques sérieuses. Dans les domaines de l'art et des sciences humaines, la psychologie de Jean Piaget a jusqu'ici eu peu d'influence et ce, pour des raisons qu'il importera d'analyser plus en profondeur. Cependant, Piaget lui-même s'est toujours défendu de tout ramener à la logique. Comme il l'explique dans *Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1927):

L'activité logique n'est pas toute l'intelligence. On peut être intelligent sans être très logique. Les deux fonctions essentielles de l'intelligence, celle d'inventer des solutions et celle de les vérifier, ne s'entraînent pas nécessairement l'une l'autre: l'une participe de l'imagination, la seconde seule est proprement logique (p. 163).

Les finalités de l'éducation par l'art

Contrairement aux signes graphiques, le dessin apparaît comme une projection qui permet d'expri-

mer l'individu dans sa totalité. Depuis fort longtemps, éducateurs et psychologues s'intéressent à ce caractère unique du dessin. D'après Clasca Ozinga (1969, p. 25), c'est Cizek qui, en 1885, douta que le dessin fût simple «copie par les yeux»; pour lui, comme pour Lowenfeld, le dessin exprime la réalité psychologique de l'enfant. Du moins dans sa phase initiale, l'enfant s'exprime de la même façon quelle que soit la région où il est né. Pour Rhoda Kellogg et Scott O'Dell (1967):

Les cultures, quelles soient simples ou avancées, utilisent les mêmes formes pour exprimer ce qu'elles ont à dire. Ces formes peuvent sembler différer d'un pays à l'autre mais au fond, elles demeurent les mêmes. L'art des jeunes enfants est partout identique. Il provient des mêmes sources en utilisant les mêmes formes que l'on retrouve dans l'art primitif (p. 105).»

Il est d'observation courante que les gribouillis font place vers l'âge de 4 ans à des dessins en général de forme circulaire. Si l'analyse des dessins nous renseigne sur le «comment» du développement, nous sommes encore peu informés du «pourquoi» d'une telle évolution. Pour parler d'une vraie création, il faudrait que le produit soit différent de façon significative d'un enfant à l'autre; or, c'est précisément le contraire que l'on observe. Il serait plus juste de parler alors d'une découverte que fait l'enfant dans le long processus de développement de sa pensée. En un mot, le geste de l'enfant qui dessine répond à un objectif fixé par l'enfant lui-même et cet objectif est défini par les limites mêmes de ses représentations.

Il se peut que l'enfant soit dépassé par son propre geste (comme lorsque nous griffonnons durant des conférences trop ennuyeuses) et qu'alors le dessin soit une résultante de son développement moteur. Mais il se peut aussi que le dessin soit une projection des représentations de l'enfant et qu'à ce titre, plus l'enfant se représentera fidèlement la réalité, plus il aura tendance à s'approcher d'une copie fidèle de cette réalité. Dans ce cas comme dans l'autre, le dessin est un jeu où l'enfant exprime essentiellement ce qu'il est. Voilà ce qui m'apparaît comme le problème crucial auquel ont à faire face les didacticiens en arts plastiques. On peut adhérer à la théorie du ludisme pur ou s'y opposer fermement. Cependant, comme nous le verrons plus loin, le jeu est une fonction du développement intellectuel: d'où l'importance d'en découvrir les multiples facettes par l'intermédiaire du dessin et de favoriser, selon l'âge de l'enfant, une expression liée directement à ses capacités. Peut-être est-ce trop présumer des aptitudes d'un psychologue à comprendre quoi

que ce soit aux arts plastiques mais il m'apparaît fondamental qu'avant de modifier ce qui existe (et que je reconnais comme déficient), l'on puisse répondre aux questions suivantes:

- 1) De quelle façon rendre l'enfant créateur?
- 2) De quelle façon modifier le «curriculum» scolaire de manière à faire une pédagogie par l'art?
- 3) De quelle façon rendre l'éducateur conscient d'une pédagogie par l'art?
- 4) De quelle façon rendre l'éducateur conscient des loisirs à l'école?
- 5) De quelle façon faciliter l'avènement d'une société des loisirs?
- 6) De quelle façon permettre à l'homme de s'actualiser pleinement? (Question fondamentale).

Rien ne s'oppose à ce que nous discutons seulement des trois premières questions. Mais, sans un examen des trois dernières, nous nous heurterons inévitablement au même obstacle qu'a rencontré l'application du Rapport Parent. C'est que, en éducation, il est impossible de modifier une partie sans modifier le tout. Or, depuis l'expérience de Summerhill en Angleterre ou des écoles Freinet en France, il est impossible de ne pas voir que l'éducation par l'art met en cause l'Etat bureaucratique.

Les écueils du système scolaire de type bureaucratique

Il apparaît alors évident que pour qu'une recherche interdisciplinaire puisse s'instaurer il faut que chaque chercheur soit conscient des niveaux de spécialisation propres à chacun. Ainsi, le psychologue peut fort bien traiter de la question 1, mais pour que son travail soit valable, il importe que ses résultats puissent s'intégrer à l'ensemble des 5 autres questions; la créativité, l'expression, l'intelligence, l'affectivité ou tout autre concept doivent s'intégrer à l'ensemble d'une situation à la fois éducative et sociale. Quant à l'artiste-enseignant, il lui est impossible de définir sa fonction d'agent de changement sans s'informer au préalable des déterminants psychologiques et sociologiques auxquels il aura à faire face. Combien d'éducateurs en arts plastiques, malgré leur bon vouloir, sont incapables de changer le milieu dans lequel ils doivent opérer à cause d'une centration exclusive sur leur rôle d'artiste? La pédagogie est un concept infiniment plus large que les didactiques qu'elle inclut; si l'éducation est un art, ceci ne veut pas dire que l'artiste sera nécessairement un bon éducateur. Dans une société technologique comme la nôtre où l'accent est mis presque exclusivement sur l'efficacité, il n'est pas du tout assuré qu'il puisse

définir son identité propre à l'intérieur de structures qui sous-estiment le rôle de l'artiste-enseignant. En ce sens, d'ailleurs, le psychologue est dans une situation identique. Combien de psychologues peuvent vraiment utiliser la technique de counseling non directif à l'intérieur des écoles secondaires ou des CEGEP? Combien de psychologues sociaux ont pu s'intégrer à l'intérieur des structures institutionnelles? Comme le faisait remarquer Michel Lobrot (1966):

L'idée de former des individus «à côté» des structures officielles est une idée intéressante, mais elle n'empêche pas ces structures d'exister. L'École bureaucratique existe et elle attire précisément parce qu'elle est bureaucratique. Elle présente, en effet, non seulement l'intérêt de la gratuité, mais la promesse fallacieuse d'une formation de type mécanique (la certitude que les enfants seront formés) qui séduit les parents et la Société tout entière (p. 197).

La tentation du coordonnateur en arts plastiques comme de l'artiste-enseignant sera alors de vouloir «se faire aussi gros que le bœuf». En raffinant et polissant ses techniques, l'artiste-éducateur cherchera à s'intégrer au système des disciplines logico-mathématiques (tellement plus valorisées que l'art) sans s'enquérir au préalable de sa vraie fonction sociale et culturelle. En ce sens, l'art «Pop» ou «l'art brut» ont peut-être une fonction éducative plus efficace que toutes les tentatives d'intégration qui, en dernier ressort, ne font que renforcer le discours logique au détriment du discours esthétique. L'artiste-enseignant aura peut-être, comme le psychologue-orientateur, une position sociale plus forte mais, comme ce dernier, il devra accepter de voir tout le monde sans rencontrer personne.

Au lieu d'être avant tout au service des capacités créatrices propres à chaque individu, l'artiste-enseignant se verra lui-même contraint d'adopter des attitudes ou des modes de comportement en contradiction flagrante avec les objectifs d'une véritable pédagogie axée sur la créativité.

Position du problème

Les programmes du ministère de l'Éducation encouragent l'utilisation des arts plastiques à tous les niveaux d'enseignement et ce, sur une base non spécialisée pour trois raisons principales:

- 1) favoriser l'expression libre (maternelle); permettre à l'élève de développer ses aptitudes et la spontanéité d'expression (élémentaire); favoriser le développement de l'esprit créateur (secondaire);

- 2) utiliser adéquatement le matériel didactique (maternelle); montrer aux enfants comment se servir adéquatement du matériel didactique (élémentaire); acquérir une formation artistique, s'orienter avec plus de confiance vers les carrières artistiques, ajouter un atout très précieux à sa carrière ou profession (secondaire);
- 3) développer une compréhension plus sereine du monde qui les entoure (maternelle); encourager l'exploration de son environnement (élémentaire); améliorer l'entourage visuel, favoriser la démocratisation de l'art, se préparer à une civilisation des loisirs (secondaire).

Les objectifs de l'enseignement des arts plastiques comportent donc trois dimensions:

- 1) psychologique,
- 2) didactique,
- 3) sociologique.

Le défaut d'une telle formulation provient de son caractère de juxtaposition: s'il s'agit de didactique, tout pourra se dérouler normalement mais s'il s'agit *en même temps* de tenir compte des éléments psychologiques et sociologiques, c'est à ce moment-là que les problèmes surgissent. Ainsi, comment s'assurer que les didactiques en usage tiendront bien compte de l'expression ou favoriseront le développement de l'esprit créateur? Comment être sûr que ces mêmes didactiques permettront une véritable exploration du milieu ou faciliteront l'amélioration de l'entourage visuel (ou sonore)?

Réciproquement, peut-on favoriser le développement des aptitudes ou l'expression sans tenir compte des arts plastiques? Peut-on favoriser l'exploration de l'environnement, favoriser la démocratisation de l'art ou préparer l'enfant à une civilisation des loisirs sans tenir compte du double aspect psychologique et didactique?

Afin de clarifier ma position, j'essaierai en premier lieu de définir certains termes employés à toutes les saucés comme: créativité, expression, imagination, éducation par l'art, jeu, solution de problèmes.

Définition des termes

Afin de mieux comprendre les relations pouvant exister entre les termes mentionnés plus haut, je proposerai l'utilisation du modèle de Lawrence Kubie (1958). La formulation de cet auteur a l'avantage de clarifier le mode d'interaction entre les composantes affectives et cognitives du comportement, sans tomber dans les excès de la psychanalyse orthodoxe. Selon lui, des notions comme: «l'homme ne crée qu'en fonction de son inconscient», «pour être créateur, il faut être malade ou névrosé», sont des clichés. Pour Kubie, l'inconscient n'est pas le seul agent de la créativité; en fait, l'inconscient est beaucoup plus susceptible d'empêcher l'émergence d'un comportement créateur comme c'est le cas chez le schizophrène. La créativité, en effet, se situe au centre d'un continuum entre le conscient rationnel et l'inconscient irrationnel. (Voir figure 1).

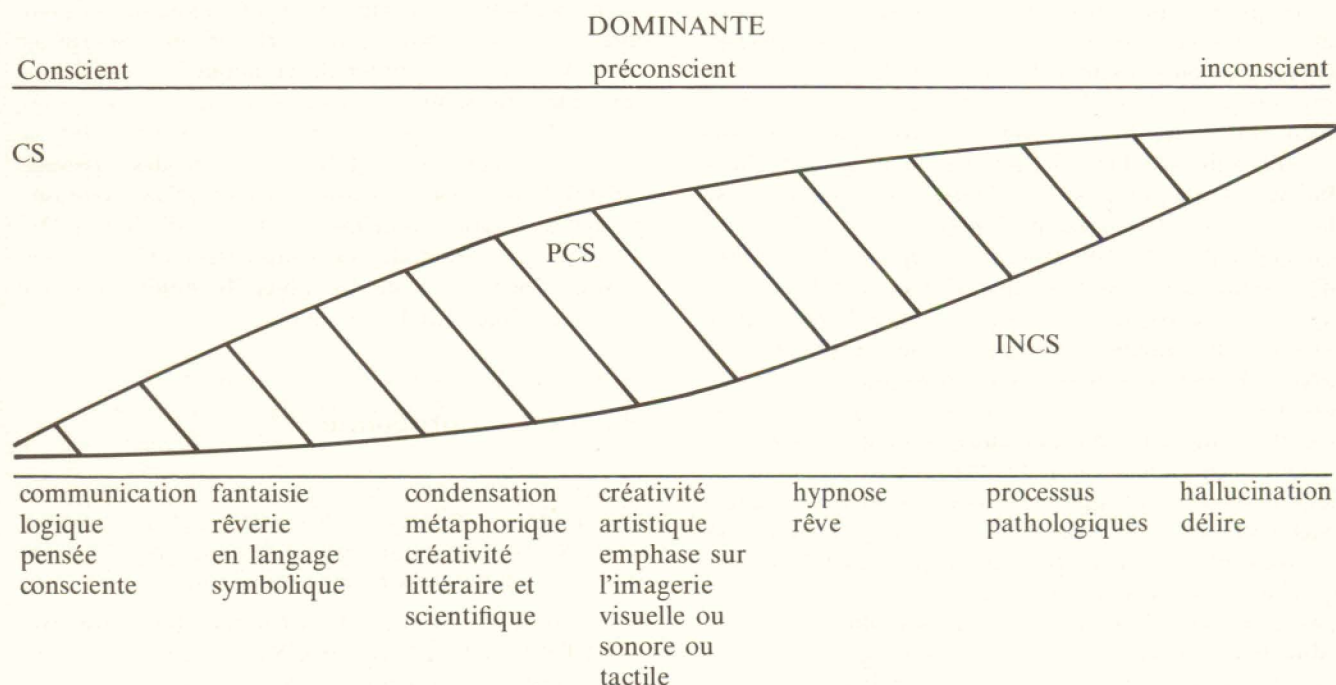


FIGURE 1. Le processus de créativité selon Kubie

Le rôle du préconscient en art

Pourquoi alors les processus conscients empêchent-ils l'expression de la créativité? Les processus conscients imposent une rigidité due au caractère opératoire des fonctions réversibles. Par exemple: une boulette de plastiline conserve sa quantité physique indépendamment des transformations qu'on lui fait subir. Deux objets composés à deux autres objets donnent quatre objets (et pas n'importe lesquels). Qu'on en enlève deux, il en restera deux, pas quatre ni trois.

Pourquoi les processus inconscients peuvent-ils empêcher l'expression de la créativité? A cause de l'angoisse que suscite l'émergence de pulsions incontrôlées, l'inconscient impose une rigidité encore plus grande au psychisme; au lieu d'être déterminé par des structures logiques axées sur la réalité, l'ego est déterminé par l'irréalité. Avoir des hallucinations ou entendre des voix ou des cloches, voir des araignées géantes ou des fantômes n'est pas un indice de créativité et ce pour deux raisons: l'individu n'a aucune prise sur son angoisse et il est incapable de faire la relation «comme si» distinctive de la fiction symbolique propre à la créativité artistique.

Entre le conscient et l'inconscient interviennent les fonctions préconscientes dont les caractéristiques sont les suivantes: enregistrement des perceptions, rappel de ces perceptions, liaisons analogiques et transpositions, relations directes avec les processus autonomes (activité corporelle) qui sous-tendent les états affectifs (comme l'émotion). Les activités préconscientes s'exercent librement aussi bien dans l'abstraction, le sommeil, les rêves que lorsqu'on écrit, que l'on peint ou qu'on laisse voguer librement ses pensées (Kubie, 1958, pp. 44-45).

Il est alors plus facile de définir ce qu'est la créativité ou l'expression ou l'éducation par l'art ou encore le jeu ou l'imagination. Tous ces termes sont synonymes et expriment essentiellement le rôle du préconscient. Pour que ce dernier puisse s'exercer librement, l'éducation par l'art doit contourner deux écueils: éviter la distorsion provoquée par l'inconscient quand les symboles sont uniquement axés sur le narcissisme (ou pensée magique) sans prise aucune sur la réalité; éviter aussi la distorsion provoquée par le conscient qui engendre un esprit critique. En un mot, l'art d'éduquer (que j'identifie à l'éducation par l'art) doit être une synthèse harmonieuse entre la pensée divergente et la pensée convergente qui fut jusqu'ici l'unique critère d'évaluation du rendement scolaire.

Le schéma de Kubie a aussi le mérite de bien montrer qu'il n'y a pas deux types différents de créativité, une pour les artistes et une autre pour les hommes de science. La motivation peut être la même, à savoir: s'actualiser au maximum de ses possibilités, afin d'être pleinement heureux; avoir à solutionner des problèmes (parce qu'on ressent la situation présente comme insatisfaisante) et utiliser des techniques pour transformer cette réalité. C'est strictement dans l'utilisation des codes que l'artiste et l'homme de science peuvent diverger. Dans un cas, le code est davantage logico-mathématique et parfois infra-logique (comme la représentation de l'espace chez l'architecte), dans l'autre, le code est visuel ou sonore ou tactile et ce, de façon limitée en raison des déficiences psycho-physiologiques de l'organisme humain et des restrictions imposées par la maturation du système nerveux à l'élaboration des symboles iconiques ou sonores.

Dans les deux cas, la créativité apparaît au terme d'un long processus d'élaboration; que cette élaboration soit trop souvent le fait d'un apprentissage technique, nous devons le déplorer et nous souhaiterions que le jeu symbolique puisse durer chez l'enfant après 8-9 ans au lieu de faire place à la compétition.

Aucune personne intéressée à l'éducation artistique ne refusera cette définition d'Einstein rapportée par Hadamard (1954):

La créativité est-elle apprise?

Les mots ou le langage, tels qu'ils sont écrits ou parlés, ne semblent jouer aucun rôle dans mes mécanismes de pensée. Les entités psychiques qui semblent servir d'éléments dans la pensée sont certains signes ou des images plus ou moins claires qui peuvent être VOLONTAIREMENT reproduites ou combinées... Du point de vue psychologique, le JEU combinatoire semble être la caractéristique de la pensée productive, jeu qui intervient bien avant la liaison avec la logique des mots ou tout autre signe permettant de communiquer avec les autres.

Si l'enfant est capable de jeu combinatoire, on peut cependant affirmer que le caractère volontaire est généralement absent puisque le résultat de ses combinaisons ludiques est fortuit. On observe le même phénomène chez l'adulte qui manie une caméra pour la première fois de sa vie: il peut bien réussir une photo qui soit un chef-d'œuvre ce qui ne prouve pas que notre amateur soit créateur. De même, le dessin expressif de l'enfant peut être le

résultat d'un jeu symbolique combinatoire très poussé mais ceci ne prouve pas que l'enfant soit créateur puisqu'il lui manque cette capacité de reproduire volontairement ses propres représentations symboliques. En ce sens, on ne devient créateur ou imaginaire qu'au terme d'un long cheminement où les images représentatives du réel sont continuellement remaniées, modifiées et transformées. C'est à travers l'expression ou jeu combinatoire que l'enfant en arrivera à saisir les propriétés structurales des formes qu'il manipule. Avant 8-9 ans, l'enfant est peu sensibilisé à reproduire avec exactitude et à volonté les formes qu'il imagine. Mais vient un moment où il en arrivera à saisir les propriétés structurales des formes qu'il imagine. Le fait est qu'entre ce qu'il se représente d'une forme et ce qu'il dessine de cette forme, il y a un net décalage. C'est à partir de ce moment que l'expression de soi ne suffit plus. L'enfant doit apprendre à lire le message pictural ou sonore comme il apprend à lire en distinguant un «b» d'un «d» ou un «p» d'un «q». Au symbolisme enfantin doit se superposer (et non se substituer) un code iconique qui permettra de lire à travers l'œuvre qu'il produit comme on lit l'œuvre de son voisin ou encore celles des générations présentes et passées.

On peut contester l'enseignement actuel de la grammaire française, mais une chose est certaine: la poésie elle-même exige du poète qu'il sache parler et écrire correctement sa langue; il s'agit d'un code arbitraire et conventionnel qui ne dérive pas du symbolisme qui, lui, est individuel. On peut modifier des mots et même modifier ou altérer une langue; un fait demeure: si l'élément de nouveauté n'a aucun lien avec le passé, aucune communication n'est possible. Encore faut-il, si l'on veut contester ce langage, le connaître et connaître un langage, c'est risquer de banaliser le symbole au profit du signe arbitraire. Mais c'est précisément ce risque qu'a à surmonter l'artiste; quel que soit le type de signes, l'artiste authentique est celui qui connaît et reconnaît la valeur des signes transmis dans l'héritage culturel sans pour autant être appauvri au plan des symboles. C'est ce défi qu'a à surmonter aussi l'enfant vers 8-9 ans; au lieu de s'exprimer de façon unilatérale, par le langage oral ou écrit, celui-ci devrait pouvoir s'exprimer selon d'autres codes. Ce n'est pas en jouant au psychologue que l'artiste-enseignant convaincra l'enfant de l'utilité d'un tel langage pour communiquer aux autres ce qu'il ressent. Et comme l'exprime si bien Christian Metz (1970 b):

... le seul but possible de l'enseignement est d'amener l'enseigné à participer le plus largement possible à la socialité telle que la définissent son pays et son époque, c'est-à-dire sa culture au

sens ethnologique. C'est par là que tout enseignement est profondément conservateur. C'est par là qu'il est profondément libérateur, car les changements culturels sont le plus souvent l'œuvre de ceux qui connaissent et pratiquent la culture préexistante (p. 167).

La créativité comme divergence limitée et assumée

Bon nombre d'artistes-enseignants s'objecteront à la définition suivante de la créativité:

Telle que je la conçois, la créativité doit remplir au moins trois conditions. Elle implique une réponse qui soit nouvelle ou au moins statistiquement rare. Quoique nécessaires, la nouveauté et l'originalité de la pensée et de l'action ne sont pas suffisantes. Si une réponse doit faire partie d'un processus de créativité, elle doit être dans une certaine mesure une adaptation à la réalité. Son usage est la solution d'un problème, la clarification d'une situation et en un certain sens, une adéquation à la réalité. En troisième lieu, la vraie créativité implique une évaluation et une élaboration à partir d'une idée originale de même que son développement jusqu'à la perfection. Ce que je suggère ici, c'est que la créativité est un processus qui a une dimension temporelle et qui implique l'originalité, l'adaptation et la réalisation. Ce peut être très court comme dans le jazz ou très long comme l'élaboration d'une théorie telle «L'origine des espèces» de Darwin. (MacKinnon, 1963).

Que la créativité soit synonyme de nouveauté, ceci paraît évident mais qu'en même temps il s'agisse d'adaptation à la réalité, voilà ce qui peut sembler contradictoire. Dans l'optique de la théorie organisationnelle de Maslow, l'adaptation à la réalité est essentiellement adaptation à l'expérience vécue. Il s'agit donc d'une adaptation à sa réalité d'individu. Et c'est dans la mesure où l'individu accepte la totalité de son expérience comme étant intégralement la sienne qu'il s'actualise pleinement et devient capable de créer de façon constructive en modifiant son environnement tout en s'y adaptant, ne fût-ce que de façon temporaire.

Cette définition prétend concilier la double dimension psychologique et didactique énoncée dans les programmes d'arts plastiques. Nous verrons plus loin s'il est possible de concilier ces deux pôles. Soulignons seulement que cette définition est applicable à toutes les disciplines scolaires, à la condition

expresse de modifier considérablement le mode d'approche du professeur face à ces matières. C'est ici qu'une sociologie prospective s'avère essentielle; comment, en effet, modifier les comportements du professeur si la société bureaucratique impose à ce dernier des modes de comportement qui entrent en contradiction flagrante avec les principes mêmes d'une pédagogie par l'art? Rappelons brièvement à ce propos la recherche de Torrance (1965) sur la perception par le professeur de l'élève idéal. Dans les cinq pays où l'enquête fut menée (États-Unis, Allemagne, Indes, Philippines, Grèce), les éducateurs qualifieront d'élève idéal (au primaire et au secondaire) celui qui est en santé physique, obéissant, populaire, capable d'humour, sincère, courtois, qui remet son travail à temps et qui est capable d'accepter le jugement des autorités. Le millier d'éducateurs interrogés perçoivent comme inacceptables des comportements ou des attitudes comme: être courageux dans ses convictions, être indépendant de jugement et de pensée, être capable de refuser ce qui est accepté par tout le monde, de remettre en question la façon d'enseigner du professeur, être capable occasionnellement de régression et finalement de maintenir une sensibilité émotive intense. Notons que ces traits condamnables par les éducateurs sont les mêmes que les juges-psychologues (choisis par Torrance) considèrent comme les plus valables pour définir la créativité. S'il existe une telle discordance entre les valeurs imposées par la société pour être accepté et les valeurs nécessaires pour être un authentique créateur, on conçoit qu'un compromis acceptable entre convergence et divergence est loin d'être une réalité vérifiable présentement en éducation.

Groupements, apprentissage scolaire et orientation professionnelle

L'utilisation des tests en counseling d'orientation m'a conduit à m'enquérir, non pas du développement psychogénétique de l'intelligence comme telle, mais des aptitudes différentielles qui sont fondamentales lors d'un choix vocationnel. J'en suis arrivé à la conclusion que le choix fait par un étudiant pouvait dépendre d'évaluations conditionnelles qui n'ont rien à voir avec l'expérience de l'étudiant lui-même; par exemple, celui-ci peut avoir des aptitudes manifestes pour réussir en art mais ses intérêts le porteront à choisir les sciences ou quelques disciplines connexes. Pourquoi ce décalage? On sait depuis Rogers (1942) que cette «incongruence» est en partie due à des schèmes de valeurs qui n'ont rien à voir avec l'expérience du client. Si l'on préfère, le client cherche à s'accommoder

aux valeurs préférentielles du milieu sans s'enquérir au préalable de ses propres capacités d'assimilation. Un test apparaît comme un instrument d'évaluation permettant à l'individu de faire le point sur ses propres capacités d'apprentissage. Malheureusement, il est souvent trop tard pour que l'étudiant puisse corriger sa trajectoire surtout si l'on en juge par la façon dont le counseling d'orientation est utilisé dans nos institutions. C'est trop souvent au dernier moment que l'étudiant juge à propos de venir se faire confirmer dans ses choix.

L'orientation professionnelle est un processus qui prend ses racines dans l'enfance et qui se confirme peu à peu à partir du deuxième cycle de l'élémentaire. Si le counseling était vu dans cette perspective, l'environnement scolaire serait plus intégré à la société parce qu'il serait lui-même un reflet de cette société diversifiée. Au lieu de concevoir un type de réussite scolaire, il serait possible d'envisager une programmation qui permettrait à une fraction importante des enfants de se valoriser selon des activités différentes des premiers de classe. Évidemment un tel milieu n'exclurait pas totalement les jugements de valeur des parents sur tel type d'activités considérées comme inférieures comme la menuiserie, le ballet ou les arts plastiques. Il aurait au moins l'avantage d'intégrer certaines recommandations fort utiles du Rapport Rioux sans exclure la possibilité pour les enfants qui font montre d'aptitudes dans le domaine des fonctions logico-mathématiques de le faire. En un mot, l'insuffisance du Rapport Rioux réside dans son interprétation globale du psychisme humain comme s'il était possible et même nécessaire de différer un type d'activité généralement considéré comme très désirable socialement (je parle évidemment des groupes logiques) au profit d'activités infra-logiques et même perceptivo-motrices (au sens de Kephart, 1960).

La motivation de l'enfant n'origine pas tant du type d'activité qu'on lui propose que de la façon dont il interprète cette activité; or, cette interprétation provient des assimilations antérieures de l'enfant et c'est à la condition que l'on connaisse son degré d'acquisition antérieure que l'on sera en mesure de prédire son adaptation future. Or, pour certains enfants, agir par le médium de l'art n'est pas plus aisé que pour d'autres de connaître les fractions en deuxième année. Malgré tout le savoir et toute la compétence des éducateurs, il y aura toujours des enfants pour qui l'expression sera corrélative à un type de fonctionnement intellectuel privilégié et ce, dès l'élémentaire. Un nivellement, quel qu'il soit, risque d'engendrer plus d'injustice qu'une position franchement plus spécialisée dès le début. Si, ceux qui, à la fin du secondaire, choisissent l'art comme

fonction professionnelle avaient pu se valoriser dès l'élémentaire, ils en sortiraient peut-être mieux formés et susceptibles de pouvoir s'actualiser au maximum de leur capacité. Dans l'état actuel de nos connaissances, rien ne nous permet d'inférer qu'à *long terme*, une nouvelle didactique a une influence positive sur tous les sujets qui apprennent. Tant et aussi longtemps qu'en pédagogie, la recherche sera verticale (même méthode à des sujets d'âge différent) au lieu d'être longitudinale (même méthode *aux mêmes sujets* à des âges différents), il ne sera jamais possible de déterminer avec exactitude si la méthode investiguée a eu une influence bénéfique sur des sujets qui, autrement, n'auraient pas appris. Il faut souhaiter que les recherches entreprises dans le domaine des sciences ou des mathématiques puissent s'accompagner de recherches analogues dans le domaine des arts plastiques ou rythmiques sans quoi le décalage déjà observé dans le Rapport Rioux ira s'accroissant.

Il importe cependant de bien clarifier les variables que nous désirons observer; personnellement, je ne crois guère à l'expression comme facteur unique en arts plastiques. De même qu'en apprentissage des nombres, il est possible pour l'enfant de s'exprimer si la méthode tient compte des caractéristiques psychologiques de l'enfant, de même en sera-t-il des arts plastiques si celle-ci propose à l'enfant des problèmes précis et nouveaux qui susciteront sa curiosité.

Jugements pratiques et jugements esthétiques

L'objectif même de l'éducation est de permettre à tous (et il s'agit peut-être là d'une utopie) non pas de consommer la peinture ou la musique consacrées par les grands prêtres de la critique ou de l'histoire de l'art, mais de permettre au récepteur éventuel de posséder un jugement esthétique sûr. Et cette compréhension ne peut se faire strictement par un bombardement sensoriel par l'intermédiaire des médias, encore moins par le simple mécanisme des projections graphiques. Croire avec McLuhan que «le médium, c'est le message», c'est se leurrer lourdement sur l'efficacité conditionnante des moyens de communication de masse actuels. C'est croire qu'avec deux ou trois bonnes heures d'initiation à l'art à la télévision, l'homme de la rue sera avide de visiter les musées ou encore de gloser sur les styles ou les époques. Si conditionnement il y a, il se fera par le plus simple: notre téléspectateur ira se divertir là où il y comprendra quelque chose. De même, l'art comme expression de la personnalité (comme si ces termes pouvaient avoir quelque signification chez l'élève de l'école élémentaire) part de la

quotidienneté et y retourne, c'est-à-dire que l'enfant finira par se désintéresser de ce mode de communication parce qu'il ne débouche finalement que sur la simple reconnaissance de l'objet représenté.

Pour reprendre l'expression de Gyorgy Kepes (1944), la peinture, la photographie ou l'affiche publicitaire sont toutes le «langage de la vision». Ce qui signifie qu'une banalisation dans un domaine ne pourra s'accompagner d'un décodage systématique dans un autre. Il y a et il y aura des photographes d'actualités sportives comme il y aura toujours des peintres du dimanche pour qui la réalité est un instantané sans signification *médiate*. Il est impossible d'évoluer au niveau de la peinture, de la sculpture ou de la photographie strictement «en faisant»; encore faut-il «apprendre à voir»; voir une photographie, ce n'est pas y rechercher l'instant immortalisé pas plus que regarder une peinture, c'est y retrouver l'anecdote. Il faut davantage que simplement se situer dans une perspective unique qui est finalement l'égoïsme enfantin dont il a déjà été question. Il importe que l'élève apprenne le langage des formes iconiques. Il faut que ce langage provienne de l'école et non simplement de quelques lieux privilégiés comme la famille cultivée, la Chapelle des artistes producteurs ou de quelques revues d'art. Car, pour reprendre les termes de Bourdieu et Darbel (1969), si les strates sociales sont les seules dispensatrices des codes, la disparité de déchiffrement ira en s'accroissant.

Ceux pour qui les œuvres de culture savante parlent une langue étrangère sont condamnés à importer dans leur perception et leur appréciation de l'œuvre d'art des catégories et des valeurs extrinsèques, celles qui organisent leur perception quotidienne et qui orientent leurs jugements pratiques. Faute de pouvoir appréhender la représentation selon une intention proprement esthétique, ils ne saisissent pas la couleur d'un visage comme un élément d'un système de relations entre des couleurs (celles de la veste, du chapeau ou du mur situé à l'arrière-plan) mais «se situant immédiatement dans son sens» pour parler comme Husserl, ils lisent en elle, directement, une signification psychologique, ou physiologique, comme dans l'expérience quotidienne. L'appréciation du tableau comme système de relations d'opposition et de complémentarité entre des couleurs suppose non seulement la rupture avec la perception première qui est la condition de la constitution de l'œuvre d'art, comme œuvre d'art, c'est-à-dire de l'appréhension de cette œuvre selon une intention conforme à son intention objective (irréductible à l'intention de l'artiste) mais encore la possession de la grille

d'analyse indispensable pour saisir les différences fines qui séparent par exemple une gamme de teintes ordonnées selon les lois d'une modulation raffinée dans tel tableau de Turner ou de Bonnard (Bourdieu et Darbel, 1969, p. 82-83).

A mon sens, cet extrait situe très bien la finalité même de l'expression plastique à l'école. Il s'agit en effet de savoir si l'activité graphique possède en soi une valeur esthétique ou si le jugement esthétique provient du milieu culturel. Si l'école joue un rôle infime dans l'acquisition d'un code spécifique au langage visuel, nous pourrions faire l'hypothèse que l'activité qui consiste à élaborer autour d'une thématique (par exemple, «le métro de Montréal» ou «une visite au zoo») à travers plusieurs moyens d'expression (par exemple, gouache, craies de cire, plasticine, papier, carton, linoléum, etc.) mènera inévitablement à inventer une grille d'analyse permettant de décoder le message esthétique de sa propre production (par exemple: «J'ai utilisé tel type de ligne parce que...» «J'ai utilisé ces deux couleurs parce que...») et de celle des autres (c'est-à-dire, celle du voisin comme celle des grands maîtres). Or, quelle est la probabilité de l'émergence d'un tel type de jugement esthétique à partir d'un jugement purement narratif ou pratique (par exemple: «J'ai voulu dessiner un beau lion»)?

S'il n'y a pas rupture mais simplement transition entre le premier et le second mode d'appréhension, l'école en tant qu'agent de transmission des valeurs culturelles devient négligeable. Ou bien alors l'atelier d'art plastique devient un lieu fermé sur soi (un Centre culturel en miniature, quoi) ou bien il s'intègre aux autres disciplines scolaires (et alors on bricole à faire des maquettes): dans les deux cas, on peut toujours nourrir l'espoir illusoire que la nature fera le reste. Il ne faudra pas alors se surprendre que les loisirs des élèves du secondaire soient caractérisés par la consommation massive et éphémère du Hit-Parade.

Il est assez clair que, jusqu'ici, la culture savante a toujours été identifiée à une classe privilégiée; l'artiste authentique qui très souvent ne provient pas de ce milieu s'aperçoit bien que le langage adopté par l'homme «cultivé» n'est pas toujours dérivé du caractère iconique de l'œuvre mais bien du caractère sémantique qu'il maîtrise d'autant mieux qu'il a pu souvent bénéficier de cours en «Histoire de l'Art». Que l'amateur éclairé ait à sa disposition un schéma d'interprétation fondé sur des classifications d'informations (par exemple: cette œuvre est un tableau de Rubens dédié à Marie de Médicis) peut sembler à l'artiste le comble même du snobisme et de la pédanterie, mais il importe cependant de remarquer que c'est ce même amateur qui le premier encouragera

la production d'art moderne ou du moins saura en reconnaître la valeur. Comme l'école valorise avant tout les groupements logiques de classification et de sériation, il ne faut pas se surprendre ensuite que le seul qui puisse dialoguer avec l'artiste le fasse à sa façon. Mais alors, pourquoi l'artiste ne cherche-t-il pas à infléchir le système scolaire dans le sens des jugements esthétiques? Pour des raisons qui relèvent peut-être de la personnalité même de l'artiste, celui-ci préfère agresser symboliquement le milieu social plutôt que de trouver un *modus vivendi* à partir duquel il pourrait exercer une influence bénéfique sur le système scolaire existant.

L'influence du groupe sur la créativité

Si les analyses de Lowenfeld (1947) sont assez justes en ce qui a trait au développement de la représentation des formes et de l'espace chez l'enfant jusqu'à huit ans, on ne peut en dire autant des phases de réalisme et de pseudo-naturalisme qui suivent. La règle de la neutralité bienveillante peut en effet avoir des effets bénéfiques chez l'enfant de l'élémentaire mais cette même attitude peut avoir des conséquences néfastes au secondaire. Il suffit de relire Lowenfeld pour s'apercevoir qu'essentiellement la démarche de l'enfant ira vers une accentuation des jugements pratiques bien plus que vers les jugements esthétiques. Rien ne prouve en effet que la phase de détérioration progressive que l'on observe à partir de neuf ans chez l'enfant soit corrélative à son développement psychologique. Parler de «l'Âge du gang» et de «l'Âge du raisonnement» provient beaucoup plus d'un préjugé culturel que d'une véritable analyse du développement psychologique. En accentuant ainsi les facteurs de conformisme et de stéréotypie, il ne faudra pas se surprendre que les résultats obtenus ne fassent que renforcer le jugement pratique.

(L'enfant) découvre ensuite peu à peu qu'il y a interdépendance entre lui et la société et qu'il peut faire beaucoup plus en tant que membre d'un groupe qu'isolé... Nous considérons encore les «bandes» (gang) comme un mal nécessaire dans le développement de l'enfant au lieu de nous en servir à des fins constructives. Le travail créateur collectif et son organisation en commun devrait tenir une place plus grande dans les méthodes pédagogiques. Ils permettent en effet à l'enfant d'arriver à s'identifier au groupe sans perdre le sentiment de son individualité ni sacrifier les qualités personnelles indispensables à la création (Lowenfeld, 1954, p. 36).

Cette assertion sera vraie si le groupe dont il s'agit est homogène dans ses buts et à la condition expresse que les buts aient été définis par le groupe lui-même; c'est l'auto-gestion pédagogique au sens où l'entend Michel Lobrot. Or, l'éducateur peut-il se servir du groupe comme tel à des fins définies par lui en tant qu'éducateur? Ou bien doit-il laisser le groupe définir lui-même ses objectifs? Dans le premier cas, les buts poursuivis par l'artiste risquent de se résorber dans des comportements essentiellement pratiques qui n'auront rien à voir avec les fins poursuivies par l'éducation artistique. En un mot, pour qu'il y ait passage des jugements pratiques aux jugements esthétiques, il faut une «éducation par l'art» qui exige essentiellement une structure de groupe flexible permettant à l'individu d'exprimer ses divergences. Or, c'est une vérité d'évidence pour tout le monde que l'enfant cherchera à s'évaluer en fonction de standards définis par les autres. Si ces normes exigent que, pour être populaire, il faut se conformer et compétitionner, il y a de quoi être sceptique au sujet des affirmations de Lowenfeld. Comme l'ont montré Remmers et Radler (1958) à partir d'une recherche effectuée durant 17 ans, malgré des différences substantielles chez des adolescents américains quant aux différences de classes, un trait apparaît comme commun à tous les groupes:

... dans leur désir d'être populaire et dans leur attitude conformiste, les adolescents se ressemblent tous: qu'ils viennent de familles à revenus modiques ou à revenus élevés, ils recherchent tous à se faire estimer (*to be liked*)... Ce trait apparaît comme le plus consistant au cours des dix-sept années qu'a duré notre enquête.

Cette pression du conformisme pourra emprunter des voies subtiles; pour ne pas être en reste, un jeune devra dire oui même s'il souhaite le contraire. En ce qui a trait aux activités artistiques, il apparaît encore plus clair que le groupe, surtout s'il provient d'un secteur défavorisé, exercera une influence néfaste sur l'apprentissage des codes iconiques en accentuant le préjugé culturel que le dessin ou le modelage, «ce sont des activités de filles ou de riches». Ne trouve-t-on pas d'ailleurs au test d'intérêts «Strong» une corrélation assez nette entre «artiste» et l'indice de féminité comme on en trouve une autre très forte entre «ingénieur» et l'indice de masculinité? Le groupe n'est en fin de compte que le reflet des aspirations du milieu adulte et il me semble que si le milieu scolaire n'est composé que d'éducateurs sociaux ou conventionnels, sans y inclure des artistes, nous ne sommes pas prêts à voir des transformations appréciables tant dans la structure des groupes d'enfants et d'adolescents qu'au plan des réalisations effectives en arts plastiques.

L'influence décisionnelle et le comportement de groupe

Nous avons vu que pour Lowenfeld le groupe est l'élément fondamental permettant à l'enfant de poursuivre sa démarche au plan de l'expression plastique; certes Lowenfeld (1947) note bien que la pression est forte sur l'individu de se conformer aux normes du groupe mais il poursuit:

Ceci signifie que l'imitation et le conformisme à des modèles extérieurs à soi doivent être découragés (p. 211).

Lowenfeld ne nous explique cependant pas comment ce type de comportement peut être découragé. Le propre des sciences de l'homme étant de décrire et de modifier de tels comportements, on comprend mieux qu'éducateurs, psychologues et sociologues auraient un rôle important à jouer pour changer les stéréotypes courants sur l'enseignement des arts plastiques. Pour ma part, je tenterai d'imaginer une solution par l'utilisation du modèle heuristique proposé par John Holland (1966) qui me paraît un instrument particulièrement adéquat pour répondre à deux questions générales, la première provenant des conclusions tirées du texte de Monique Girard (1970) soumis au comité CREA et l'autre directement puisée dans le rapport Rioux:

- 1) Comment les professeurs peuvent-ils apprendre des comportements susceptibles de développer la créativité chez les enfants? (p. 25).
- 2) ... certains enseignants se plaignent de leur isolement, du manque de directives, de la pénurie de contacts avec les enseignants des autres disciplines, d'un manque de consultations avec l'extérieur. Ils s'inquiètent de ne pouvoir vraiment situer les besoins et les problèmes que présente l'évolution de la vie artistique et des répercussions qu'elle a sur l'enseignement. (Rioux et al, 1968, T. 1, p. 220).

Ce qui revient à se demander: comment l'artiste-enseignant peut-il se valoriser par son enseignement et se sentir à parité avec les autres professeurs de façon à avoir un certain pouvoir décisionnel sur la structure des groupes et sur les types d'apprentissage que ces mêmes groupes sont susceptibles de faire?

Ce qui nous ramène à la première question: comment susciter la créativité dans un groupe si nous sommes contraints d'adopter des comportements et attitudes en désaccord avec la créativité mais en accord avec le conformisme et la compétition?

La théorie du choix vocationnel de John Holland

La théorie de Holland se fonde sur six concepts fondamentaux:

- 1) le choix d'une carrière est l'expression de la personnalité;
- 2) les inventaires d'intérêt sont des inventaires de personnalité;
- 3) les stéréotypes vocationnels ont des significations psychologiques et sociologiques importantes;
- 4) les membres d'une même profession ont une personnalité semblable et une histoire du développement personnel semblable;
- 5) parce que les gens qui appartiennent à une même catégorie professionnelle ont une personnalité semblable, ils auront tendance à réagir aux situations et aux problèmes d'une façon semblable de même qu'ils auront tendance à créer un environnement interpersonnel caractéristique;
- 6) la satisfaction vocationnelle, la stabilité d'emploi et la réussite dépendent de la congruence entre la personnalité de quelqu'un et l'environnement (composé d'autres individus) avec qui il travaille.

Afin de mieux comprendre l'importance de cette théorie, imaginons le professeur X qui enseigne à l'école A. M. X a fait des études spécialisées en arts et, à l'époque où il étudiait, ses préoccupations étaient surtout de créer dans ce domaine. Comme chacun sait, la société est ingrate envers l'artiste, aussi celui-ci accepte de suivre des cours le menant à un brevet d'enseignement spécialisé. Il se retrouve donc professeur chargé *d'enseigner les arts plastiques*. Si nous avions à caractériser M. X nous pourrions le considérer comme un type «artiste» et qui répondrait à la définition conceptuelle suivante:

La personne artiste réagit à son environnement physique et social par l'utilisation de ses sentiments, émotions, intuitions et imagination en vue de produire des formes ou des produits artistiques. Pour l'artiste, la solution d'un problème implique l'expression de son imagination et de ses goûts à travers la conception et l'exécution de son art. De plus, il se fie davantage à ses impressions subjectives et à ses fantaisies pour interpréter et solutionner les problèmes de l'environnement. L'artiste se caractérise par la complexité des points de vue qu'il émet, son indépendance de jugement, l'introversion et l'originalité (Holland, 1966, p. 33).

N'oublions pas que cette personne a à enseigner dans plusieurs classes ou encore, qu'elle a à conseiller les autres professeurs en matière d'arts plastiques. Voyons maintenant ce que nous dit Holland au sujet de la personnalité de l'artiste:

En exprimant et en développant son talent artistique, cette personne s'affirme d'une manière socialement acceptable et acquiert ainsi prestige et valeur. Simultanément, elle a appris à communiquer avec autrui par le médium indirect de son art et compense ainsi pour son isolement (*estranagement*) des autres. Afin de trouver un soulagement à son anxiété et au stress créé par ses relations interpersonnelles, elle évite les relations directes avec les autres. Son rejet des valeurs conventionnelles est en grande partie la conséquence de ce retrait d'autrui. Ce retrait est un avantage pour elle car tout en étant insérée mais non intimement impliquée dans son environnement, elle est relativement libre de penser, imaginer et créer de nouvelles formes sans se sentir liée par les valeurs culturelles dominantes de l'environnement. Son autonomie provient aussi de son manque d'attachement aux autres. De plus, son perfectionnisme est une tentative pour devenir inaccessible. Dans leurs formes extrêmes, son détachement, son peu de sociabilité et son rejet des valeurs culturelles peuvent devenir du négativisme. L'artiste productif se situe probablement entre les deux extrêmes d'un conformisme inconditionnel et d'un rejet total de la culture. L'artiste a tendance à utiliser, comme mécanisme de défense, la projection, qui s'avère le moyen le plus naturel pour maintenir un certain équilibre dans ses communications interpersonnelles. Son manque de socialisation lui permet d'utiliser ses pulsions infantiles et primitives par l'intermédiaire de son art. Malheureusement, ce manque de socialisation peut l'amener à des désordres psychologiques graves s'il s'agit de régression permanente (Holland, 1966, p. 35).

Selon Holland, pour que l'artiste puisse fonctionner au maximum de ses capacités, il doit nécessairement s'adapter à un environnement qui lui permette de le faire. Or, il existe un environnement artistique qui permet à l'artiste de se sentir à l'aise. Peut-on alors comparer l'école à un environnement artistique? Selon Holland:

L'environnement artistique est caractérisé par des tâches et des problèmes qui requièrent l'interprétation ou la création de formes artistiques à travers le goût, les sentiments et l'imagination. Les tâches les plus complexes requièrent une

grande tolérance à l'ambiguïté et beaucoup d'imagination. Les tâches les plus simples requièrent avant tout le sens de l'excellence et du savoir-faire. L'environnement artistique exige de l'artiste la capacité d'utiliser toutes ses ressources de connaissance, intuition et émotion pour solutionner un problème; en contraste, les environnements réalistes, intellectuels et conventionnels demandent moins d'un individu (Holland, 1966, p. 59).

Si l'on se réfère à Holland, il semble évident que l'école n'est pas un environnement artistique; or, et c'est cet aspect qu'il est intéressant de relever, chaque environnement-type attire ou est recherché par la personne dont le trait dominant est associé à celui de l'environnement. Il est assez compréhensible qu'une personne soit attirée par un environnement dont les tâches et les situations gratifient ses besoins personnels.

Il est donc normal que l'artiste-enseignant ne soit pas satisfait de l'environnement dans lequel il est appelé à travailler. Quel est alors le type d'environnement caractéristique de l'école? Des six types (réaliste, intellectuel, social, conventionnel, entreprenant, artistique) proposés par Holland, on peut facilement déceler lequel est caractéristique de l'école; il s'agit évidemment du milieu social. Or, ce milieu est-il de nature à satisfaire l'artiste? Quels sont les traits divergents et convergents de cet environnement avec l'environnement artistique? Toujours selon Holland,

Le milieu social se caractérise par des problèmes qui requièrent l'aptitude à interpréter et modifier le comportement humain et un *intérêt pour la communication directe avec autrui...* Les principales situations de travail exigent des relations personnelles fréquentes et prolongées avec les autres... Le risque de ce travail est émotionnel parce que des relations étroites avec des étudiants, des employés ou des patients peuvent faire ressurgir des conflits ou des sentiments qui ont été mal solutionnés (Holland, 1966, p. 57).

Des esprits malins diront que l'école n'est pas tant un environnement social que conventionnel et ceci peut s'avérer juste si l'on tient compte de la bureaucratisation des structures scolaires avec la régionalisation. Un fait demeure certain cependant: l'école progressive lutte contre la dépersonnalisation des relations interpersonnelles et je pense que les efforts faits actuellement visent justement, non pas à créer un milieu artistique adéquat à l'école, mais bien un milieu social où les relations interperson-

nelles seront accentuées. De cette analyse de la théorie de Holland, on peut tirer plusieurs conclusions qui pourraient éventuellement servir d'hypothèses de recherche:

- 1) l'artiste en tant qu'individu se sent aliéné dans le milieu scolaire actuel;
- 2) la caractéristique d'un milieu scolaire fonctionnant pleinement est la centration sur la communication humaine; communication entre enseignants et communication entre enseignants et enseignés;
- 3) étant donné que l'artiste communique par l'intermédiaire d'un médium (peinture, musique, film, etc.) les rapports entre le corps enseignant en général et l'artiste-enseignant en particulier risquent d'être tendus;
- 4) si, par ailleurs, le corps enseignant se divise en type conventionnel et type social, la communication à l'intérieur du corps professoral sera elle-même inadéquate;
- 5) si, enfin, la direction se caractérise par le type entreprenant et le corps enseignant par le type social, il s'ensuivra des interactions négatives à l'intérieur des structures institutionnelles, de sorte qu'une prise de décision autocratique s'avérera nécessaire pour solutionner les problèmes caractéristiques de l'école;
- 6) l'environnement-type de l'école sera fonction des attentes des parents et plus spécifiquement des commissaires d'école. Dans une localité rassemblant une majorité d'employés de bureau, on devrait s'attendre à retrouver une école caractéristique des aspirations du milieu c'est-à-dire un environnement conventionnel. S'il s'agit de cols bleus, on devrait s'attendre à retrouver une école caractérisée par un environnement réaliste;
- 7) sur un plan plus spécifique, les rapports que l'artiste-enseignant sera capable d'établir avec le reste du personnel enseignant seront d'autant meilleurs que son type de personnalité sera axé sur des caractéristiques sociales plutôt qu'artistiques;
- 8) la probabilité pour l'artiste de modifier ou «de décourager» le conformisme et la compétition sera nulle s'il a à travailler dans un milieu à forte incidence de type entreprenant ou conventionnel. Par contre, une modification sera possible si le milieu est davantage social, mais à la condition, encore une fois, que l'artiste lui-même ait assumé ses propres limites quant à la création d'œuvres individuelles avec accentuation du caractère social de sa personnalité;

- 9) tout étudiant en arts devrait s'enquérir de ses chances de succès dans une structure institutionnelle avant que de s'y hasarder; il est en tout cas douteux que la structure change simplement parce qu'on suggère que l'école fasse une plus large place à l'expression artistique. Trop d'objectifs sont impliqués dans un processus éducatif pour qu'il soit possible de les exploiter tous dans un climat d'homogénéité parfaite;
- 10) on peut supposer que l'environnement le plus susceptible de satisfaire l'artiste-enseignant serait la structure des Centres culturels;
- 11) l'éducation par l'art pourrait fort bien signifier des rapports interpersonnels accrus entre maîtres et élèves dans une situation d'apprentissage donnée (si l'on ne veut pas dire que l'art est l'art); cet objectif global pourrait être proposé dans un autre environnement, plus typiquement artistique celui-là, qui pourrait satisfaire à la fois l'enseignant et l'enseigné motivé à s'instruire des choses de l'art.

Initiation au décodage des signifiants esthétiques

Nous avons vu que le mode d'intervention de l'adulte doit surtout se manifester au niveau de l'interaction entre enfants (à partir de neuf ans); nous avons aussi vu qu'il est essentiel pour l'animateur adulte de décourager le conformisme et l'imitation; à cause des structures institutionnelles de l'école et surtout à cause de la personnalité même de l'artiste, nous sommes en droit de croire qu'il s'agit là d'une utopie. L'enseignant intéressé à l'art DOIT intervenir:

Qu'on le veuille ou non, l'enfant est déjà totalement immergé dans un environnement social où il est mitraillé de toutes les façons. Tenter de l'isoler, de le faire travailler *in vitro*, est illusoire. Mieux vaut prendre le problème à bras-le-corps et tenter de combattre sur le terrain même de la créativité enfantine les influences qui veulent la tuer (Clay, 1970, p. 46).

La recherche de Bourdieu et Darbel (1969) est assez explicite sur ce point: plus l'enfant provient des couches défavorisées de la population, plus grande est la probabilité qu'il ne puisse lire le message de l'œuvre et encore moins qu'il puisse en produire. Lecture d'abord parce qu'en général l'initiation au décodage iconique n'intervient que dans les classes supérieures de l'enseignement (niveau CEGEP ou universitaire). Production aussi à cause des influences négatives et des préjugés du milieu

d'origine. L'école seule serait en mesure d'intervenir pour modifier cet état de choses.

Quant aux modalités d'une mise en place d'une telle pédagogie, le problème reste entier. Comment, en effet, faire en sorte que les plus démunis puissent en arriver à communiquer avec le message artistique au même titre que les nantis? Ce n'est certainement pas en appliquant des techniques qui, comme celles d'Arno Stern, ne font que renforcer les disparités initiales. Il faut en premier lieu s'enquérir de la façon dont les «alphabétisés» en art réagissent devant l'art pour ensuite énoncer des principes d'action permettant à la masse de communiquer pareillement par ce médium.

Selon moi, la critique de Bourdieu et Darbel sur l'inefficacité actuelle des modes de transmission culturels est particulièrement au point et je pense que toute réforme pédagogique des arts plastiques devrait s'inspirer de ces quelques lignes qui me paraissent des plus lucides:

Lorsqu'elle se dispense de travailler quotidiennement et systématiquement, en mobilisant tous les moyens disponibles, dès les premières années de scolarité, à procurer à tous, dans la situation scolaire, le contact direct avec les œuvres ou, à tout le moins, un substitut approximatif de cet expérience, l'institution scolaire abdique le pouvoir, qui lui incombe en propre, d'exercer l'action continue et prolongée, méthodique et uniforme, bref universelle et tendant à l'universalité, qui est la seule capable de *produire en série*, au grand scandale des détenteurs de la distinction cultivée, des individus compétents, pourvus de schèmes de perception, de pensée et d'expression qui sont la condition de l'appropriation des biens culturels et dotés de la disposition généralisée et permanente de s'approprier ces biens (p. 106).

Ceci nous amène à imaginer de quelle façon l'école pourrait jouer un rôle effectif au niveau de la diffusion culturelle. Excluons immédiatement ces panacées qui consistent à présenter des films, soit en direct, soit par l'intermédiaire de la télévision, sur un point historique dégagé de son contexte.

La pédagogie artistique au premier cycle de l'élémentaire

L'enseignement des arts devrait comporter une double stratification:

- 1) Depuis l'âge de 5 ans jusqu'à 9 ans, l'enfant devrait être en contact permanent avec un pro-

fesseur non artiste mais qui aurait acquis une formation au plan de l'expression artistique par une concentration majeure en arts à l'Université. Ce même professeur devrait choisir deux concentrations mineures, l'une en psycho-pédagogie et l'autre en français. Ce même professeur devrait travailler en *Team teaching* avec un autre professeur, celui-là spécialisé en mathématique et sciences naturelles. L'élément fondamental de cette réforme devrait être le suivant: ces deux professeurs devraient s'engager à suivre les mêmes élèves depuis la maternelle jusqu'à la troisième année. Au bout de cette quatrième année, les deux professeurs recommenceraient à nouveau à la maternelle et ainsi de suite. L'avantage d'une telle pédagogie parle d'elle-même: étant donné qu'un savoir ou un faire ne peut se transmettre par préceptes et prescriptions, «l'apprentissage artistique suppose l'équivalent d'un contact prolongé entre le disciple et le maître dans un enseignement traditionnel» (Bourdieu et Darbel, 1969, p. 104). Ainsi se trouverait corrigée la lacune la plus grave de tout l'enseignement: la dépersonnalisation des rapports humains qu'il importe de contester:

... en tant que détenteur d'une fonction, le maître dans sa relation avec les enfants, ne s'adresse pas à des personnes qui ont des motifs et des caractéristiques individuelles mais à *des élèves*, c'est-à-dire qu'il fait uniquement appel à celles des qualités de l'enfant que le rôle d'élève requiert et encourage à se manifester (Furstenau, 1968, p. 4).

2) A partir du deuxième cycle de l'élémentaire, l'apprentissage des arts plastiques (et de façon parallèle, l'apprentissage de la musique, du ballet ou de l'expression dramatique, selon les possibilités financières de l'institution scolaire) devrait emprunter deux voies distinctes mais non exclusives:

a) atelier où seuls les enfants faisant montre de dispositions spécifiques seraient admis; les élèves pourraient se recruter dans toutes les classes et travailleraient avec l'artiste-enseignant à partir des préoccupations spécifiques de l'artiste lui-même. Pour ce faire, l'artiste intéressé à enseigner devrait avoir fait la démonstration de ses capacités dans le domaine de la création et être capable de communiquer avec les élèves par le médium de son art et par la compréhension de la production tant contemporaine qu'ancienne de l'art. Le rôle de l'enseignant sera celui «(de) favoriser la reprise consciente des schèmes de pensée, de perception ou

d'expression qui sont déjà maîtrisés inconsciemment, en formulant explicitement les principes de la grammaire créatrice, par exemple, les lois de l'harmonie et du contrepoint ou les règles de la composition picturale, et en fournissant le matériel verbal et conceptuel indispensable pour nommer les différences d'abord ressenties de manière purement intuitive» (Bourdieu et Darbel, 1969, p. 104-105). Ce travail de formulation consciente et notionnelle du langage plastique ne peut s'adresser à la grande majorité des enfants pour des raisons évidentes: les aptitudes de l'enfant sont déjà très spécifiques et sont une condition *sine qua non* pour que puisse se manifester une motivation à s'exprimer par le médium des arts. Vouloir faire en sorte que tous les enfants bénéficient d'un tel apprentissage sous prétexte de démocratisation de l'enseignement, c'est vouer à un échec certain le rôle pédagogique de l'artiste-enseignant qui, comme on l'a vu, exige un certain type de relation avec l'élève qui n'est pas coextensif à celui du professeur habituel.

Notons que ce même artiste devrait pouvoir enseigner à la fois dans une école élémentaire et poursuivre ensuite son action pédagogique avec les mêmes enfants à l'école secondaire. Ainsi se trouverait renforcé le principe de la permanence du contact entre maître et disciples tel que l'ont exercées les Écoles du Moyen Âge et de la Renaissance. A part les deux ou trois heures par semaine où l'enfant pourrait ainsi accroître sa compétence tant au plan des connaissances de la grammaire iconique qu'au plan des techniques, l'enfant pourrait poursuivre avec les autres camarades de son âge les expériences de type logico-mathématique qui forment l'essentiel du «curriculum» scolaire.

Dans un pays comme la Pologne que l'on ne peut certainement pas taxer de vouloir accentuer les disparités sociales, l'apprentissage de la musique se fait selon ces mêmes principes. Ainsi, à l'École Nationale Élémentaire de Musique No I «Emil Mlynarski», les enfants ne sont admis que sur concours même si aucune connaissance musicale n'est exigée. Comme l'explique Irena Kirjacka (1969):

«Il va de soi que toute étude, et surtout celle de la musique, devrait être un plaisir et donner des possibilités d'expression artistique. Ceci n'est

possible que lorsque l'œuvre exécutée par l'enfant correspond à ses possibilités techniques et psychiques et qu'elle est, en outre, une composition possédant une valeur artistique et renfermant un problème dont la solution est profitable à l'exécutant en ce sens qu'elle lui permet d'acquérir de nouvelles connaissances (p. 35).»

Il est intéressant de noter que les enfants sont admis à cette école à peu près au niveau du deuxième cycle de l'élémentaire et que l'accent au plan apprentissage est mis presque exclusivement sur l'exécution d'œuvres contemporaines créées par des compositeurs polonais pour cette école.

Or, cette façon d'introduire l'enfant au langage des formes correspond exactement aux suggestions formulées par Jean Clay (1970). Pour lui, l'enfant ne peut accéder au décodage des informations picturales qu'en poursuivant quatre étapes:

- 1) l'enfant explore lui-même le monde des formes; c'est l'étape de la pré-maternelle à la troisième année de l'élémentaire.
- 2) l'enfant participe aux œuvres contemporaines; par exemple, la connaissance des œuvres de Klee, Miro, Rauchenberg, Warhol ou Niki de Saint-Phalle par reproduction en grand format.
- 3) l'enfant découvre le langage des maîtres de son époque; à partir de dix ans, l'enfant doit disposer d'un «lexique de base» permettant de décoder le message des maîtres de son époque d'abord puis des époques antérieures ensuite.
- 4) l'adolescent peut accéder au passé: par exemple, il devient plus facile de percevoir l'originalité d'une statue grecque si on peut comparer les divers styles qui ont tour à tour été exploités. L'adolescent pourra ainsi vérifier que le langage d'une statue grecque archaïque répond à certaines normes de la société de ce temps et qui évoluèrent rapidement de Phidias à Praxitèle. En ce sens, l'art peut être un moyen indispensable pour permettre à l'égoïsme intellectuel dont il fait montre à cet âge de disparaître et faire place au relativisme culturel.

b) Parallèlement à l'enseignement enrichi dont nous venons de parler, les enfants de neuf ans et plus qui n'auraient manifesté aucun intérêt spécifique pour ce genre d'expression

artistique ne seraient pas tenus de créer à tout prix; nous l'avons dit et nous tenons à le répéter, la créativité peut s'exprimer de diverses manières et rien ne prouve que présentement le milieu soit l'agent exclusif de l'apparition des aptitudes. Il peut être aussi vrai (et il suffira d'en faire la démonstration par une recherche exhaustive) que l'enfant dont l'imagerie conceptuelle cherchera davantage à exercer ses fonctions dans le domaine des sciences physiques. Ceci ne signifie pas qu'il devra être systématiquement exclu de l'apprentissage des codes picturaux, mais nous faisons l'hypothèse que, pour ce type de fonctionnement intellectuel, une approche sémantique reste encore la voie d'accès la plus gratifiante. L'enquête de Bourdieu et Darbel a bien montré que le «bourgeois» qui visite un musée s'y reconnaît plus aisément que le «naïf analphabète» parce qu'il peut attribuer à l'œuvre des connotations sémantiques qui lui permettent de se retrouver dans le labyrinthe. Il peut dire par exemple: «Ça me fait penser à un Miro parce que...»; c'est déjà mieux que de dire: «Ça ne me fait penser à rien» ou «C'est du barbouillage».

D'habitude, l'amateur d'art est curieux de nouveauté et celui qui s'informe auprès d'organismes de presse comme *La galerie des arts* ou *Le Figaro Littéraire* saura que John Cage, en démolissant systématiquement un piano à la salle Pleyel (je fais une supposition) ne le fait pas strictement pour se payer la tête des auditeurs mais aussi parce qu'il y a, sous-jacente, une symbolisation précise. De même en sera-t-il aussi des boîtes de soupe Campbell d'Andy Warhol. Cette stratégie plus intellectuelle est peut-être moins informative du point de vue de l'artiste mais elle est un instrument efficace de compréhension artistique pour celui dont le mode de connaissance du réel est plus spécifiquement logico-mathématique. Croire, comme certains, que seul l'artiste professionnel est en mesure de comprendre le message d'une œuvre d'art est l'expression d'un chauvinisme qui est beaucoup plus l'expression d'une défense psychologique que d'une ouverture à autrui.

«Lorsque l'on raille comme primaire un enseignement qui entendrait transmettre par des techniques simples (par exemple par la présentation de reproductions et l'entraînement à l'attribution) des savoirs rudimentaires tels que dates, écoles ou époques, on oublie que ces méthodes, si

grossières qu'elles puissent paraître, transmettraient au moins ce minimum de connaissances que l'on ne peut légitimement dédaigner que par référence à des techniques de transmission plus exigeantes (Bourdieu et Darbel, 1969, p. 107).»

Ils'ensuit qu'au plan pratique, l'initiation au langage de l'art pour cette catégorie d'enfants pourrait se faire par l'intermédiaire d'une initiation à l'histoire et à la géographie. C'est ainsi, par exemple, que l'enfant appelé à comparer le mode de construction des pyramides, en Égypte et au Mexique, sera sensibilisé plus facilement au mode d'expression stylistique des bas-reliefs dans ces deux civilisations. Au début, les dates n'ont rien à y voir et ce mode d'approche aura l'avantage de traiter d'autres problèmes que celui des habituelles «analyses du milieu». Comme l'a si bien montré Richard Jones (1968), l'anthropologie culturelle est possible dès l'élémentaire à la condition de sortir des insipides enquêtes de quartier qui ne font que renforcer l'ethnocentrisme. Pour reprendre l'exemple cité par l'auteur, il ne suffit pas de visionner le film de Balicksi sur les mœurs des esquimaux pour que l'enfant de cinquième année soit apte à comprendre que l'esquimau est un être humain comme lui. Il est nécessaire, dans ce cas très précis, que l'enfant voit en quoi lui et l'esquimau ont des comportements identiques. L'art esquimau, sculpture et dessin, peut être un très puissant moyen de compréhension à la fois du genre de vie de deux cultures et du mode d'expression de ces deux cultures. Au terme de cet itinéraire, «l'homme-blanc» sera peut-être moins enclin à considérer l'esquimau comme un «grand enfant» comme cela a tendance à se produire dans certains villages du Nouveau Québec ou d'ailleurs.

Résumé et conclusions

Notre propos était de suggérer en premier lieu une façon d'obvier au problème du conformisme des groupes. Nous savons qu'un effort sincère est tenté présentement pour initier l'enfant de maternelle et du premier cycle de l'élémentaire aux rudiments du langage plastique.

C'est avant tout au niveau du deuxième cycle de l'élémentaire de même qu'au secondaire que la réforme devrait être entreprise; c'est pourquoi ce texte vise à créer une nouvelle attitude pédagogique à un niveau où la motivation de l'enfant à apprendre peut être facilement contrecarrée par l'action du groupe.

C'est l'hétérogénéité des groupes qui, dès l'élémentaire, pose le problème d'une accessibilité de tous à l'expression artistique. Deux options s'offrent alors: ou bien, l'éducation artistique continue d'être accessible à tous jusqu'au Secondaire deuxième cycle ou bien il y a début de spécialisation dès le deuxième cycle de l'Élémentaire. Le Rapport Rioux se prononce pour la première option car:

... il s'agit... d'y insérer la formation artistique comme une partie de l'éducation de base et d'assurer l'accessibilité de tous à la formation artistique et le développement maximal des talents dans des cadres non isolés des autres secteurs de formation (Rioux et al., 1968, T. I, pp. 260-261).

Cette assertion pourrait être juste si les différences individuelles dont il a été fait mention plus haut étaient fonction de l'influence du milieu. Or, malgré des efforts très sérieux de quelques coordonnateurs d'arts plastiques, ceux-ci sont unanimes à déplorer le manque de motivation d'un nombre important d'enfants à s'exprimer par ce moyen. Une pédagogie centrée sur l'enfant implique justement que l'on parte de l'enfant et l'erreur de la pédagogie active, pour reprendre les termes de Lobrot (1966), est de ne pas modifier profondément la pédagogie bureaucratique.

On assiste en effet à un effort pour modifier les programmes, les interventions de l'autorité, les décisions du maître dans sa classe, de manière que toutes ces choses *correspondent mieux aux intérêts et à la nature de l'enfant*. De toute façon, on ne met pas en question l'autorité elle-même. On se contente de l'éclairer davantage sur l'évolution psychologique de l'enfant et sur ses réactions, de façon qu'elle en tienne compte et *s'harmonise mieux avec lui*.

Cela ne veut pas dire grand chose, car l'enfant qui n'est pas placé dans un champ de décision qui est son propre champ, ne manifeste en réalité rien du tout. Il se contente, comme autrefois, de manifester de vagues aspirations, du contentement ou du mécontentement. Il ne montre jamais ses intérêts, car, pour le faire, il lui faudrait précisément choisir des actions, les expérimenter, revenir en arrière, réfléchir collectivement sur elles, c'est-à-dire tout un processus d'expérimentation et d'évaluation qu'il ne peut faire dans *l'école nouvelle*, où le maître est encore souverain et au-dessus du groupe des enfants (p. 109).

Cette trop longue citation a le mérite de situer exactement le problème soulevé par l'enquête Rioux. Peut-on affirmer que la non-directivité peut s'appliquer intégralement par le biais de *l'éducation par l'art*? Il semble qu'en fait, tout puisse aboutir à une pédagogie du laisser-faire où l'éducateur, ayant

renoncé à son rôle de transmetteur d'une culture, devient l'accoucheur-psychanalyste des intentions inconscientes d'autrui, lesquelles intentions s'avèrent en fin de compte le pur produit de son imagination. Pour reprendre l'expression de Lobrot, cette pédagogie de *l'harmonie préétablie* s'identifie à cette montagne qui accouche d'une souris. En optant délibérément au niveau des principes pour la pédagogie nouvelle, le Rapport Rioux risque d'être interprété comme un puissant levier pouvant faciliter la créativité mais, dans les faits, l'initiative de proposer une didactique cohérente restera toujours soumise à l'arbitraire des professeurs qui pourront justifier leur action par la prétendue motivation de l'enfant à créer.

L'idée de proposer une didactique structurale dès le deuxième cycle de l'élémentaire répond justement au désir du psychologue de cerner de plus près les motivations de l'enfant à communiquer par un certain langage, différent du code sémantique. Comme tout apprentissage, l'initiation au langage plastique implique une joie, mais une joie consécutive à la découverte, ce qui implique de fait une recherche parfois pénible, donc une motivation à l'effort qui ne peut provenir que d'un désir intrinsèque au sujet et non, comme on veut bien nous le faire croire, d'une simple organisation des matériaux comme l'arrangement de la classe, des thèmes intéressants, du matériel polyvalent, un professeur joyeux et dynamique, etc. Cette motivation intrinsèque du sujet, c'est cette curiosité de tel enfant, spécifique et non généralisable à l'ensemble d'une classe, à explorer l'environnement d'une façon qui lui est propre mais qui, dans le cas des arts plastiques, s'apparente à des stratégies fondées sur des aptitudes spécifiques comme la visualisation spatiale. Que le milieu puisse enrichir ce moyen d'investigation du réel, ceci ne fait aucun doute et nous savons que l'école traditionnelle ne favorise certes pas cette démarche mais accentue au contraire d'autres fonctions qui, pour quelque valables qu'elles soient, ne sont pas le tout du fait éducatif. L'école a le devoir de laisser l'enfant choisir ses actions, non pas seulement celles que l'éducateur juge bénéfiques de son point de vue à lui, mais bien du point de vue de l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU, P., DARBEL, A. (1969). *L'Amour de l'art*: Les musées d'art européens et leur public. Paris: Les Éditions de Minuit.

CLAY, J. (1970). «Comment apprendre l'art aux enfants». *Réalités*, 294, 42-49.

FURSTENAU, P. (1966). «Contribution à la psychanalyse de l'école en tant qu'institution». En: P. Furstenau, P. Laguillaumie, T. Dietrich, C. Freinet (Eds): *Pédagogie: Education ou mise en condition?* Paris: Maspero.

En réalité, une étude psychologique attentive révèle que le développement intellectuel est lui-même déterminé par des facteurs de personnalité. Il s'accompagne à peu près constamment d'un goût de l'effort et du travail, d'une persévérance, d'une volonté têtue et obstinée, même parfois d'un véritable volontarisme, comme c'est le cas chez Balzac ou chez Napoléon (Lobrot, 1966, p. 249).

Les conclusions auxquelles aboutissent ces quelques remarques sont donc les suivantes:

- 1) les différences individuelles observées à partir des tests d'aptitude différentiels proviennent non seulement du milieu mais de la personnalité du sujet;
- 2) cette personnalité s'exprime au plan cognitif par une emphase sur certaines stratégies qui différencient de cette manière l'individu;
- 3) cette différenciation s'opèrerait dès l'apparition des opérations réversibles (7-8 ans);
- 4) une pédagogie centrée sur l'enfant doit tenir compte de cette différenciation progressive et permettre à l'enfant qui en manifeste le besoin, de s'affirmer dans le genre d'activités pour lesquelles il a le plus d'affinité;
- 5) au lieu d'intégrer l'art sous forme diluée à l'élémentaire dans les programmes réguliers, une spécialisation dans le domaine des arts visuels (et aussi rythmiques) devrait être prévue dès le deuxième cycle de l'élémentaire;
- 6) cette façon de procéder aurait l'avantage de centrer l'activité du spécialiste en arts plastiques sur un groupe homogène au plan des intérêts et des aptitudes et ainsi le gratifier au plan expérientiel de façon à faciliter l'acquisition par ce groupe d'un code qui présentement se fait de façon souvent superficielle (parce que trop tardive) au niveau du CEGEP et même de l'université (option Art);
- 7) la familiarisation avec la production artistique ne serait cependant pas absente chez les autres élèves mais celle-ci se ferait par l'intermédiaire de la codification sémantique ▼

GIRARD, Monique (1970). *Rapport d'observation pour le Comité de la Recherche en Education par l'Art*. Montréal: Service des Moyens Techniques d'Enseignement.

HOLLAND, J.L. (1966). *The Psychology of Vocational Choice*. Waltham, Mass.: Blaisdell.

HADAMARD, J. (1954). *The Psychology of Invention in the Mathematical Field*. New York: Dover Publications.

- JONES, R. (1968). *Fantasy and Feeling in Education*. New York: New York University Press.
- KELLOG, Rhoda, O'DELL, S. (1967). *The Psychology of Children's Art*. Del Mar, Cal.: C.R.M. Books.
- KEPES, G. (1944). *Language of Vision*. Chicago: Paul Theobald.
- KEPHART, N.C. (1960). *The Slow Learner in the Classroom*. Columbus: Merrill.
- KIRJACKA, Irena (1969). «Ensorcelés par le moderne». *La Pologne*. Juillet, 36-39.
- KUBIE, L.S. (1958). *Neurotic Distortion of the Creative Process*. Lawrence: University of Kansas Press.
- LOBROT, M. (1966). *La Pédagogie institutionnelle*. Paris: Gauthier-Villars.
- LOWENFELD, V. (1947). *Creative and Mental Growth*. New York: MacMillan. (4^e Ed. 1964).
- LOWENFELD, V. (1954). «L'Expérience artistique au cours de la croissance». En: C. Gaitskell (Ed.): *Art et éducation* (pp. 35-37). Paris: UNESCO.
- MacKINNON, D. (1963). «Identification of Creativity in Teachers and Students: The Creative Personality». Cité dans: J. Smith: *Setting Conditions for Creative Teaching In the Elementary School*. Boston: Allyn and Bacon. 1966.
- METZ, C. (1970). «Images et pédagogie». *Communications*, 15, 162-168.
- OZINGA, Clasca (1969). *L'Activité créatrice et l'enfant*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- PIAGET, J. (1927). *Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchatel et Paris: Delachaux et Niestlé (4^e éd.: 1956).
- REMNERS, H.H., RADLER, D.H. (1957). *The American Teenager*. New York: Bobbs-Merrill.
- RIOUX, M., OUELLET, J., DESLAURIERS, J., GAUTHIER, R., OUELLET, F., PARADIS, Andrée (1968). *Rapport de la Commission d'Enquête sur l'Enseignement des Arts au Québec*. Québec: L'Éditeur officiel du Québec.
- ROGERS, C. (1952). *Counseling and Psychotherapy*. Boston: Houghton-Mifflin.
- TORRANCE, P. (1965). *Rewarding Creative Behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

SAMSON, BELAIR, COTE, LACROIX ET ASSOCIES

Comptables agréés

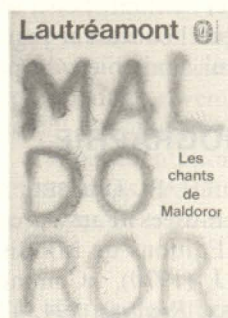
Montréal — Québec — Rimouski —
Sherbrooke — Trois-Rivières

Suite 3100, Place Victoria, Montréal 115 — 861-5741

Les Messageries Internationales du Livre

VOUS PRÉSENTENT

LES NOUVEAUTÉS DU MOIS



**EN VENTE CHEZ VOTRE
DÉPOSITAIRE HABITUEL**