

C



62
- 117
7-4

Rapport
de la
Commission d'enquête sur
l'enseignement des arts
au Québec



apport e la Commission d'enquête sur enseignement des arts u Québec

1

es commissaires

- arcel Rioux, président**
- an Ouellet, vice-président**
- an Deslauriers**
- éal Gauthier**
- ernand Ouellette**
- ndrée Paradis**
- ean Filiatrault, secrétaire**
- ina Bruneau Choquette,**
ef du secrétariat



ALIDG

A29

A77

1969

1-4

ex. 2

OL

Magasin

lecture

sur place

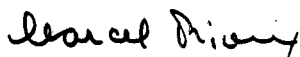
À SON EXCELLENCE
LE LIEUTENANT-GOUVERNEUR EN CONSEIL
DE LA PROVINCE DE QUÉBEC

La Commission d'enquête sur l'enseignement des arts a l'honneur de soumettre à Votre Excellence le rapport qui lui a été demandé et qui fait suite au rapport préliminaire présenté en août 1966.

La présente étude porte sur l'examen de toutes les questions relatives à l'enseignement des arts, y compris les structures administratives, l'organisation matérielle des institutions affectées à cet enseignement et la coordination de ces institutions avec les écoles de formation générale.

Que Votre Excellence veuille bien agréer ce document qui lui est respectueusement soumis.

Le Président



Marcel Rioux
août 1968

Arrêté en Conseil

Chambre du Conseil Exécutif

Numéro 600 Québec, le 31 mars 1966

Présent :

Le Lieutenant-gouverneur en conseil

Concernant la création d'une commission
d'enquête sur l'enseignement des arts

Attendu que l'enseignement des arts a une importance considérable dans la vie culturelle du Québec;

Attendu que tout encouragement à la production artistique doit tenir compte d'une politique d'ensemble;

Attendu que tous les moyens de diffusion de l'art doivent être mis au service des besoins de notre société;

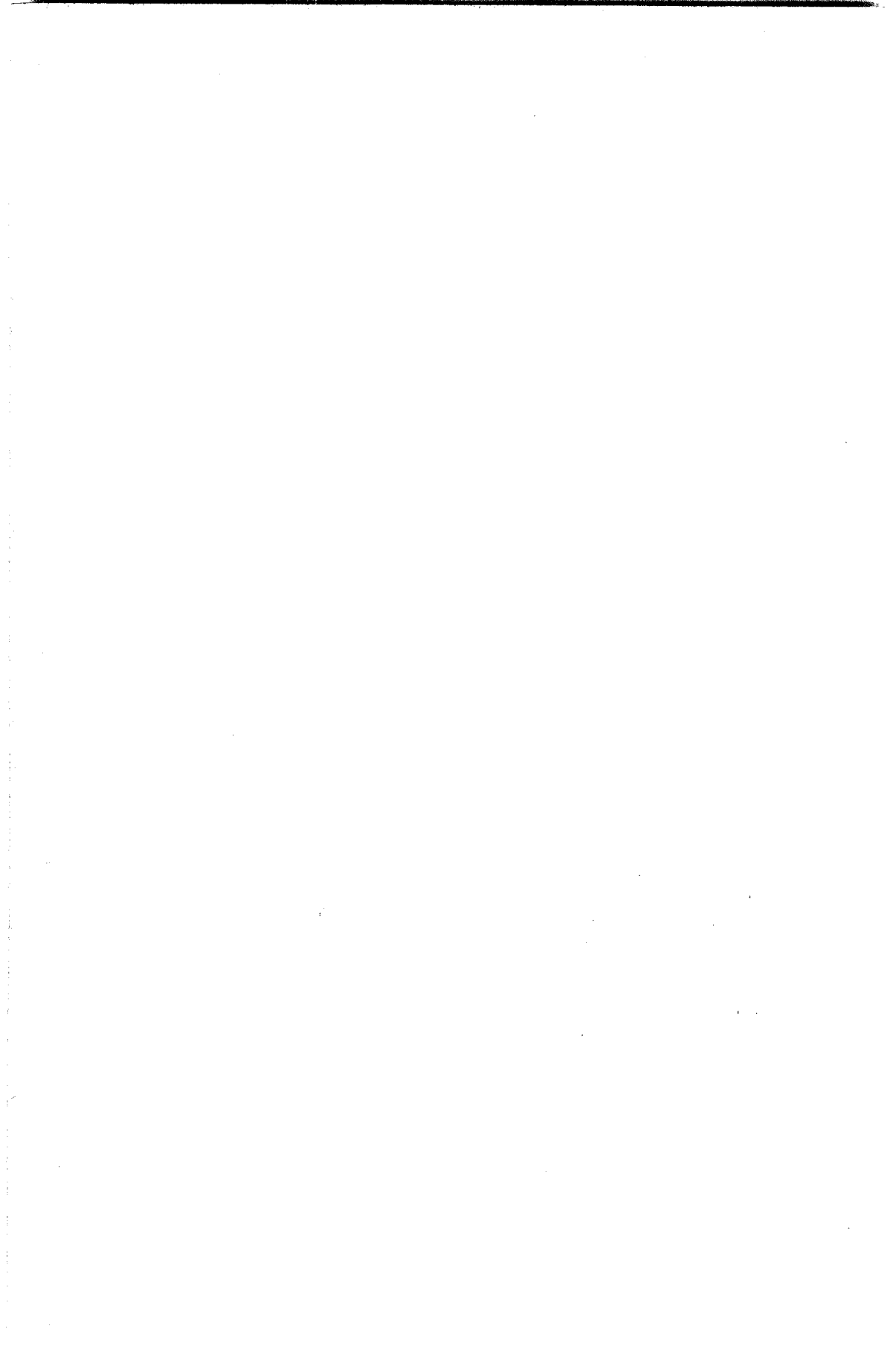
Attendu que la formation des diplômés dans les disciplines d'art et l'intégration de ceux-ci dans la société doivent être assurées de façon adéquate :

Il est ordonné, en conséquence, sur la proposition du ministre de l'éducation et du ministre des affaires culturelles :

1 — Que, sous l'autorité de la loi des commissions d'enquête (Statuts refondus 1964, chapitre 11), une commission soit instituée pour étudier toutes les questions relatives à l'enseignement des arts, y compris les structures administratives, l'organisation matérielle des institutions affectées à cet enseignement et la coordination de ces institutions avec les écoles de formation générale;

2 — Que cette commission soit tenue de procéder avec diligence dès sa formation et de faire au Lieutenant-gouverneur en conseil des rapports intérimaires sur les questions relevant de son mandat qu'elle considérera les plus urgentes...

(signé) Jacques PRÉMONT
Greffier du Conseil exécutif



Volume I

Tome I

Première partie

la société, la culture et l'éducation

Chapitre 1

À l'heure du Rapport Parent

À l'heure du Rapport Parent

I. L'enseignement à l'heure du Rapport Parent

1 Il ne faudrait pas s'étonner si, dès les premières pages du présent rapport, nous voulions nous insérer dans le sillage du Rapport Parent, puisque nous considérons ce document d'envergure comme le symbole le plus important de la volonté de rénovation du peuple québécois. Dès sa création, au printemps de 1961, la Commission royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la Province de Québec, dite Commission Parent, a suscité le plus vif intérêt; intérêt qui n'a pas cessé depuis lors de croître et de se répandre dans des couches de plus en plus larges et de plus en plus diversifiées de notre population. Et nous sommes persuadés que, pour de nombreuses années à venir, sa mise en œuvre continuera d'être le pivot de l'immense effort de restructuration auquel est soumis notre système d'enseignement.

2 Pourquoi cet austère document a-t-il acquis une telle importance dans notre société et pourquoi peut-il être considéré à juste titre comme le symbole des nouvelles aspirations du Québec d'aujourd'hui et de demain ? N'examinons pour l'instant que deux raisons : la première qui est d'ordre historique, et l'autre qui tient à la nature même de l'objet du Rapport Parent, c'est-à-dire, l'éducation.

*Importance du
Rapport Parent*

3 On sait que, pour des raisons historiques, l'éducation avait toujours été liée chez nous aux églises et à différents groupes privés. L'État ne jouait traditionnellement qu'un rôle mineur. Ce système avait donné lieu à une extraordinaire prolifération d'enseignements, de programmes, de juridictions qui manquaient d'unité et de cohésion. Parce que les fonctions d'éducation et d'enseignement étaient dévolues à plusieurs groupes, dont les églises étaient les principaux, la remise en question du système s'est longtemps heurtée aux intérêts, aux pratiques et aux idéologies de ces nombreux groupes. Pendant longtemps, l'éducation est apparue comme un domaine « réservé ». Aussi, quand après la dernière grande guerre, de nouvelles élites prirent sur elles de mettre en question de façon rationnelle le système d'éducation du Québec, le public eut-il l'impression de commettre une indiscretion en s'y intéressant. On était à mille lieues du présent slogan du Ministère de l'Éducation : « L'éducation, c'est votre affaire »; slogan qui est devenu en quelques années seulement l'un des plus populaires et des plus lourds de sens. Les débats qui s'engagèrent autour de cette question pendant les années cinquante attirèrent l'attention d'un vaste public. Et il devint évident que, dans un contexte de remise en question globale, l'éducation apparaissait comme la pierre fondamentale de tous les projets d'avenir. Il arriva aussi que, à l'occasion de

*L'éducation :
autrefois,
domaine
« réservé »*

La société, la culture et l'éducation

ces projets de réforme, le Québec réussit à rassembler des personnes de qualité qui allaient traduire en propositions claires et en structures rationnelles les aspirations et les désirs diffus du grand nombre.

4 On aurait tort cependant de penser que les problèmes d'éducation n'attirèrent l'attention des Québécois qu'à cause du moment historique qu'ils vivaient. En soi, « l'éducation est la forme fondamentale de socialisation et par conséquent de communication. »¹ C'est, pourrait-on dire, un phénomène social total qui met en cause la société elle-même, et cela à tous ses paliers, de même que dans ses volontés d'exister les plus latentes comme les plus manifestes. Par son système d'éducation et sa pratique pédagogique, une société révèle ce qu'elle est et ce qu'elle veut être. C'est pourquoi le phénomène « éducation » qui traverse la nôtre de part en part, fait naître tant de débats, d'hésitations et même d'angoisses; hésitations et angoisses qui sont d'autant plus grandes que, à l'instant même où elle propose des réformes, notre société s'interroge encore sur son identité et sur ses projets collectifs. La Commission Parent est apparue à un moment de rupture de notre société, alors que le Québec débouchait sur d'autres idéologies, sur d'autres façons de se situer dans le monde.

*L'éducation :
phénomène
social total*

5 Il ne faut jamais perdre de vue que toute société est amenée de par son existence même, à faire en sorte que les nouveaux individus qui y participeront soient en mesure de s'intégrer à ce tout que forment déjà les individus adultes qui la composent. Et ceux qui ont plus particulièrement pour mission d'intégrer les enfants à la société, c'est-à-dire les parents et les éducateurs, s'engagent alors dans des processus que les sociologues appellent socialisation et enculturation. Qu'est-ce à dire ? Tout simplement qu'on doit transmettre par toutes sortes de techniques, dont l'éducation est la plus importante, les valeurs, les motivations, les attitudes, les symboles qui seuls permettent une « vie en société » sans trop grands risques de heurts et d'instabilité. Une société éduque sa population selon la définition qu'elle se donne elle-même et le rôle qu'elle croit être en mesure de jouer dans le monde. Non seulement doit-on transmettre à l'enfant un ensemble de valeurs, mais on doit faire de lui un être qui devra fonctionner comme individu dans la société à laquelle il est destiné et dans les différents groupes où il devra s'insérer. Ce qui nous

*L'éducation et
les projets
collectifs
d'une société*

¹ J. L. Aranguren, *In Sociologie de l'information*, collection « L'Univers des connaissances », Paris, 1967, Hachette, p. 158.

À l'heure du Rapport Parent

fait dire que l'éducation, avant d'être un ensemble de techniques, de structures et de programmes comme on peut être amené à le penser quand on la considère de trop près ou de trop loin, est avant tout un ensemble d'idées sur la « bonne vie » et la « bonne société ». L'éducateur vise donc à faire de ceux dont il a la charge, les individus le mieux intégrés possible selon sa propre conception de ce qui est bien pour la société et pour eux-mêmes, et cela en conformité avec l'idée qu'il se fait de la « bonne société ».

6 Il n'en va pas autrement d'un rapport sur l'éducation comme le Rapport Parent. Avant d'être un document qui préconise des réformes de structures, de programmes et de techniques, il renferme d'abord un certain nombre d'idées sur *l'homme et la société*. Comme il s'adresse d'abord à de jeunes individus, puisque l'éducation, ce sont eux qui la reçoivent, il projette ces idées dans le temps. Autrement dit, un tel document renferme non seulement des prises de position sur ce que doivent être la bonne vie et la bonne société d'aujourd'hui mais sur ce qu'elles seront demain.

7 Puisque notre Commission d'Enquête s'insère dans la suite de la Commission Parent et qu'elle doit, elle aussi, s'interroger sur la bonne vie et la bonne société, il nous paraît logique que nous nous interrogeons d'abord sur les idées concernant l'homme et la société qui sont sous-jacentes au Rapport Parent.

8 Comment peut-on décrire le plus largement possible la tâche de la Commission Parent ? Pour répondre à cette question, il faut la replacer dans la société dont elle se proposait de structurer le système d'éducation et le moment où elle entreprit de le faire. On peut dire, en gros, qu'au début des années 60, le Québec était dans les faits ce qu'on est convenu d'appeler un pays industrialisé et urbanisé. C'est-à-dire que le gros de sa population était engagé dans les secteurs secondaires (industrie) et tertiaires (service de toute nature) et qu'il habitait des agglomérations urbaines.

*Le Québec
en 1960*

9 De ce point de vue, le Québec, à tout prendre, n'était pas sensiblement différent du reste de l'Amérique du Nord. Son urbanisation industrielle s'était réalisée au cours de plusieurs décennies. Toutefois, le Québec présentait par rapport aux autres sociétés du continent des différences notables. Si, structuralement, il était une région industrialisée et urbanisée au « modernisme » flagrant, il n'en présentait pas moins, du point de vue de ses valeurs et de sa mentalité, un cas bien distinct. Il offrait un cas de contradiction entre sa

*Industrialisation
et idéologie*

La société, la culture et l'éducation

culture et sa structure socio-économique, contradiction souvent décrite par les sociologues. L'histoire a fait que, pendant plusieurs décennies, le Québec, pour résister à l'envahissement des cultures et des sociétés avoisinantes, a dû développer une idéologie de conservation et mettre tout en œuvre pour préserver sa culture (religion, langue, traditions); il en était même venu à idéaliser la société traditionnelle (rurale, agricole) et toutes les valeurs qui s'y rattachaient.

10 De telle sorte qu'au moment de la mise sur pied de la Commission Parent, la contradiction fondamentale de la société québécoise était la suivante : bien qu'ayant toutes les apparences d'une société industrialisée et urbanisée, elle n'en conservait pas moins une culture largement traditionnelle. Le Québec vivait un type de société et en valorisait un autre. Le grand mérite du Rapport Parent nous semble être la tentative qu'il a faite pour instituer et établir un système d'éducation qui corresponde à ce que le Québec était devenu en fait. Le Rapport Parent montrait que le système d'éducation alors en vigueur ne répondait plus aux impératifs du temps et ne cadrait pas avec ceux que commandait la société industrielle que le Québec était devenu. En d'autres termes, le Rapport Parent jouait à la fois sur trois types de société; il devait tenir compte des valeurs et des pratiques de la société traditionnelle sur lesquelles les milieux d'éducation continuaient de s'appuyer, tenir compte de la société industrielle dans laquelle le Québec était existentiellement entré, tout en tenant compte également de la société de demain (société bureaucratique de consommation dirigée) dans laquelle les Québécois s'engageaient. Les débats et les résistances auxquels ont donné lieu ce Rapport prouvent assez que c'est du côté des valeurs et des structures traditionnelles que le bât blessait le plus.

*Contradiction
entre société
et culture*

11 Après avoir brossé à grands traits la tâche très complexe de la Commission Parent, on peut ensuite replacer son travail dans la conjoncture du Québec. Commenant leur enquête en 1961, c'est-à-dire au début de cette période qu'on a vite convenu d'appeler la « révolution tranquille », les membres de cette commission sont imprégnés de l'air du temps. Les critiques sociaux ont mis en lumière un certain retard historique du Québec et la nécessité de se lancer dans une opération de rattrapage. Les Québécois sont mal préparés pour affronter les tâches de la société industrielle. Les deux tomes du rapport du Comité d'Étude sur l'Enseignement technique et professionnel, (dit Comité Tremblay), qui paraissent en 1962 et 1963, font état de graves lacunes et proposent des changements importants dans le type d'enseignement qui faisait l'objet de son étude.

À l'heure du Rapport Parent

12 Ce rapport démontre, chiffres à l'appui, que les Québécois n'arrivent pas assez bien préparés sur le marché du travail et qu'il existe un écart entre l'humanisme gréco-latin qui imprègne l'ancien système et les impératifs de la société contemporaine. Il appert que l'urgence-rattrapage et le rapport du Comité Tremblay ont conduit la Commission Parent à revaloriser la technique et l'enseignement professionnel. Pour ce faire, le Rapport Parent prend sur lui de définir un nouvel humanisme afin de justifier et d'intégrer les réformes que propose le rapport Tremblay.

*Besoins de
formation
professionnelle*

13 À la conception métaphysique fondée sur des postulats d'ordre philosophique et moral, la Commission Parent substitue un humanisme beaucoup plus sociologique, c'est-à-dire fondé sur les impératifs de la société contemporaine qu'elle oppose à la société traditionnelle; ce qui donne à son rapport, dans la mesure où il emprunte ses schèmes à la société industrielle, une optique fondée sur la rationalité et le respect de l'individu. D'autre part, dans la mesure où les membres de la Commission Parent entrevoient un type de société à venir qui n'est déjà plus la société industrielle « classique », ils recommandent des réformes globales qui ressortissent à d'autres impératifs. C'est cette ambiguïté qui du fait même de la situation du Québec, fait toute la richesse du Rapport Parent, en même temps que son balancement entre deux types de société, industrielle et post-industrielle, et par conséquent, entre deux types d'exigences.

*Impératifs de
la société
industrielle*

14 Ce nouvel humanisme découle des exigences du type de société dans lequel, selon les commissaires, le Québec vit présentement. C'est un élément contraignant qui pose des impératifs au système d'éducation qu'on veut établir. Les commissaires veulent adapter le système d'éducation à ce type de société. Cependant, comme le système d'éducation que les commissaires préconisent dépend de l'analyse qu'ils font de la société, il faut se demander si leur lecture rend compte des principales caractéristiques du Québec.

*Un nouvel
humanisme*

15 À partir de leur analyse du type de société dans lequel le Québec vit et de ses exigences, les commissaires veulent former un homme idéal qui s'adaptera à cette société. On peut se demander si la société qu'ils décrivent et l'individu qu'ils veulent former sont compatibles l'un avec l'autre.

16 Enfin, la commission propose une pédagogie, des méthodes d'éducation et d'enseignement qui devront favoriser la formation de l'homme idéal qu'elle envisage pour l'avenir. Y a-t-il cohérence entre société, individu et pédagogie ?

La société, la culture et l'éducation

II. Nature et impératifs de la société industrielle

17 Il semble évident que la Commission Parent, en définissant le type de société qui est aujourd'hui celui du Québec, a surtout mis en lumière les traits qui s'opposent le plus à ceux de la société traditionnelle dont le système d'éducation du Québec s'inspirait encore largement au moment où la commission enquêtait. L'obligation où elle était d'opposer société traditionnelle et société industrielle pour convaincre les Québécois qu'il fallait passer du premier au deuxième type, non seulement au niveau des structures socio-économiques mais à celui des mentalités et de l'éducation, n'a pas permis à cette commission de s'engager assez dans la reconnaissance de certains traits nouveaux de nos sociétés occidentales. Elle a surtout mis en évidence des traits de la société industrielle qui appartiennent davantage à ses premiers stades : la rationalité, l'individualisme et la spécialisation fonctionnelle. Il est certain que ces traits que la commission reconnaît restent encore aujourd'hui largement dominants dans notre société, mais il n'en est pas moins vrai que déjà d'autres impératifs commencent à se manifester et à s'imposer.

*Rationalité,
individualisme,
spécialisation*

18 D'autre part, il nous paraît que les passages du Rapport Parent, qui traitent non plus de la société, mais de l'homme de demain et des méthodes d'éducation, corrigent dans une certaine mesure ce que les impératifs sociaux que le rapport reconnaît dans la société contemporaine avaient de trop liés aux premiers stades de la société industrielle. Il nous semble, en effet, que l'homme idéal que les commissaires souhaitent que forme le système d'éducation, ainsi que la pédagogie qu'ils recommandent, appartiennent davantage à une démocratie de participation qu'à une démocratie libérale.

*Nouveaux
impératifs
sociaux*

19 En d'autres termes, le Rapport Parent qui pourtant se fait une idée assez précise de l'homme qu'il veut façonner, ne semble pas détecter dans les impératifs de la société d'aujourd'hui et de demain les traits qui justement exercent des pressions sélectives favorables à l'apparition de ce type d'homme. Comme ce sont justement ces impératifs socio-culturels qui commandent le choix des modes de connaissance et des disciplines à privilégier dans le système d'enseignement, il est évident qu'on fera des choix différents dans la structuration d'un système d'enseignement selon qu'on sera guidé par ceux de la société industrielle de type libéral ou par ceux de la société de participation.

20 Le Rapport Parent reconnaît quatre principaux univers de connaissances « celui des humanités, celui de la science moderne,

*Les univers
de connaissance*

À l'heure du Rapport Parent

celui de la technique et celui de la culture populaire ». Il se montre sévère à l'endroit des humanités classiques : formation unique pour une élite.² Il réserve une grande importance aux deux autres modes de connaissance : science et technique qui paraissent être les pôles privilégiés de son argumentation; la culture de masse apparaît comme une culture qui se distingue des autres univers de connaissances par ses véhicules de diffusion : « journal, magazine, livre de poche, radio, cinéma, télévision ». Il définit « la culture comme un univers polyvalent de connaissances (cultures humaniste, scientifique, technique et culture de masse; chacun de ces univers correspond à un mode de perception du réel et à des attitudes mentales, morales et spirituelles qui lui sont propres; chacun développe certaines qualités de l'être, exerce certaines facultés, active des aptitudes ou des tendances particulières ».³ Il ajoute : « la conception nouvelle de l'humanisme fait une beaucoup plus large place aux sciences, envisage les études comme une préparation de l'enfant à la vie de notre époque. »⁴

21 Dans le quatrième tome de son rapport, la Commission Parent change quelque peu la nomenclature des éléments essentiels de la culture; aux humanités, à la technologie et aux sciences, elle ajoute les arts. On se trouve donc en face de quatre blocs, quatre groupes de disciplines, comme dans le deuxième tome, mais les arts ont remplacé la culture de masse. Serait-ce que, dans l'esprit de cette commission, les deux désignations sont synonymes ou qu'elle a changé d'idée en cours de route ?

22 Un examen minutieux de ce Rapport⁵ nous conduit à une conclusion claire et nette : l'art n'est pas une préoccupation majeure chez les réformistes de notre système d'enseignement. Cet état de chose provient d'un flottement dans la pensée de la Commission Parent concernant la place de l'art à l'école, et de l'absence d'une véritable philosophie de l'art et de son impact sur la société.

*Un mode de
connaissance
négligé : l'art*

23 D'abord, il est juste de souligner que le Rapport Parent, dans ses déclarations générales sur les modes de connaissances et sur les composantes d'une éducation humaniste, n'ignore pas le rôle essentiel de l'art dans la formation de l'intelligence et le développement de l'esprit critique et créateur.⁶ Il y est écrit, par exemple, « La con-

² Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la Province de Québec (1.11. p. 5).

³ Idem (1.11. p. 8).

⁴ (1.11. p. 15).

⁵ Cf. Appendice VIII.

⁶ Idem t.2, XV. 737; t.3, 1, s.1, 7; t.2, s.2, 20.

La société, la culture et l'éducation

naissance moderne a eu tendance à gravement négliger l'expression artistique, où les émotions, la sensibilité, s'unissent à l'intelligence dans la création ou l'interprétation : arts plastiques et arts rythmiques devraient reprendre dans l'éducation la place qu'ils y ont déjà occupée. »⁷

24 Mais, au chapitre des grands principes et des déclarations générales, l'art est le plus souvent absent. On ne reconnaît pas l'art, ainsi que nous l'avons vu précédemment, comme un univers de connaissance. Ailleurs encore, rien sur l'art : « Formation littéraire et philosophique, formation scientifique et formation technique sont désormais complémentaires dans la notion de culture ». ⁸

25 Il n'est pas étonnant de constater qu'en maints endroits de ce rapport l'art ne fait pas partie des matières de base, quel que soit le niveau d'études considéré. ⁹ On pourrait par contre observer avec raison qu'il insiste sur la nécessité de l'éducation artistique et que sans doute c'est par inadvertance que l'art a été oublié dans certaines prises de position très générales ou dans certaines indications d'ordre particulier. ¹⁰ Mais là justement résident la contradiction et l'à-peu-près.

26 Quand le *Rapport* traite des arts, il mentionne le plus souvent la musique, les arts plastiques et le cinéma, qui font chacun l'objet d'un chapitre dans le Tome 3, consacré aux programmes. Les autres arts ne sont pas tout à fait négligés, mais ne sont mentionnés qu'incidemment, dans des énumérations qui ne prétendent pas être exhaustives. Comment ces arts s'intègrent-ils dans les programmes ? Pour le niveau secondaire, le *Rapport* distingue trois grandes disciplines : ¹¹

Arts
traditionnels
et nouveaux

- Arts et disciplines de l'expression
 - langue maternelle (25%)
 - langues étrangères (12%)
 - arts plastiques et musique (8%)
 - arts cinématographique (4%)
- Sciences de la nature et de l'homme (20%)
- Disciplines de synthèse et de formation globale de la personne (25%)
 - (en plus : compléments optionnels (10%))

⁷ Idem t.3, 1, s.1, 10.

⁸ Idem t.2, 11, 76; même omission en t.2, 11, 77 et 79.

⁹ Idem t.2, IV, 83 et 174; VI, 274; 11, 71.

¹⁰ Idem t.2, XIV, XV, XVI.

¹¹ Idem XI, 555.

À l'heure du Rapport Parent

En prenant comme exemple les 7e et 8e années, on voit l'importance accordée aux arts dans l'horaire de la semaine (base : 25 heures) :

- musique : 1 hre (4%)
- arts plastiques : 1 hre (4%)
- cinéma : 1 hre (4%)
- TOTAL : 3 hres (12%)

Si l'on tient compte du fait que les cours-options (économie domestique, couture, atelier général) totalisent 2 hres (10%), ainsi que l'éducation religieuse et l'éducation physique (Total : 30%), on aura matière à comparaison et à réflexion.

27 Cette part congrue réservée à l'art entre en contradiction avec la générosité théorique des propos sur les objectifs (selon les niveaux et les arts), sur les méthodes et l'esprit de l'enseignement, sur la formation des maîtres. Mais il y a plus grave. Le *Rapport Parent*, dans le domaine de l'éducation artistique et de l'enseignement des arts, ne paraît pas vouloir s'engager à fond et laisse persister l'ambiguïté; à cet égard, le chapitre sur le cinéma est décevant.

28 Pour tout dire, le *Rapport Parent* n'offre aucune base solide en philosophie de l'éducation artistique. Nous pourrions multiplier les exemples et les citations. Où se formeront les maîtres ? Que recommande-t-on pour l'université et les CEGEP ? Pourquoi l'art n'est-il pas une *matière de base* ? Nulle part dans le *Rapport* on ne trouve une synthèse sur l'éducation artistique et l'enseignement des arts, synthèse qui aurait dissipé l'ambiguïté et peut-être amené les commissaires à voir que, malgré tout, leur conception de l'enseignement privilégie indûment les fonctions rationnelles et tient l'éducation artistique dans une espèce de marge où l'art continue à jouer le rôle de complément culturel ou d'antidote au « matérialisme » du monde actuel.

*Art : une
matière de base*

29 Nous tenons donc que ce rapport n'a pas accordé au domaine des arts l'importance qu'il devrait avoir dans un système moderne d'éducation et que le type de société dans lequel les sociétés s'engagent aujourd'hui requiert, de plus en plus, que les étudiants reçoivent une formation plus poussée dans ces matières. Nous tenons aussi que, pour réaliser l'homme polyvalent que la Commission Parent voit apparaître à la fin de sa recherche, il faut que les arts aient une place plus grande dans les écoles. Nous tenons également que, pour instaurer les méthodes de pédagogie active qu'elle préconise, il faut de toute nécessité que les maîtres aient reçu une formation artistique et que les étudiants puissent utiliser la formation qu'ils auront reçue

*L'art : partie
intégrante de
l'éducation
nouvelle*

dans ces matières, peu importe à quelle discipline ils seront soumis. Nous tenons enfin que, dans le cheminement de ses études, l'étudiant qui voudrait non seulement recevoir une formation générale dans les disciplines artistiques mais s'y spécialiser, n'a pas une voie aussi bien tracée que celles qui s'offrent à ceux que les techniques ou les sciences attirent. « Le prolongement des études obligatoires, le refus de l'industrie d'employer une personne trop jeune, le peu de goût de bon nombre d'étudiants du niveau secondaire pour des études de *type conceptuel* trop prolongées ont incité la plupart des grands pays à prévoir, à l'intérieur même du système scolaire divers niveaux de préparation à un travail utile ». ¹² Ce travail utile se situe à l'intérieur des techniques, domaines d'application des sciences. On ne nie pas que notre société et celle de demain ne continueront pas à réclamer des masses importantes de scientifiques et de techniciens, mais elles auront de plus en plus besoin d'artistes, c'est-à-dire de créateurs de formes. Il faudra donc que leur cheminement à travers le système scolaire soit aussi bien balisé que ceux des sciences et des techniques.

*Techniciens
artistes*

30 Il semble donc que pour prolonger les effets du Rapport Parent, pour tout au moins viser à un degré d'excellence qui lui soit comparable, pour faire en sorte que ses recommandations deviennent partie de notre réalité scolaire, il faille nous interroger sur la société d'aujourd'hui et ses impératifs. Nous ne nous ferons pas faute, dans l'optique qui est la nôtre, d'adopter une attitude normative qui nous fera privilégier certains traits de la société contemporaine et plus précisément ceux de la société québécoise.

31 Cette attitude se manifestera dans la mise en relief de certaines caractéristiques de la société contemporaine qui nous semble favoriser l'apparition du type d'homme que souhaite le Rapport Parent, c'est-à-dire un homme polyvalent, coopérant et participant, qui serait en même temps autonome et créateur. Nous essaierons de montrer que des pressions sélectives s'exercent sur la société technologique; pressions qui nous obligent à structurer le contenu du système d'éducation de façon à donner aux individus les moyens de mener une vie riche et plus libre.

¹² *Idem* 1.11, p. 31.

Chapitre 2

La société contemporaine et la culture

La société contemporaine et la culture

I. La société contemporaine

32 Il est difficile de discerner les traits de la société contemporaine qui annoncent la société de demain et deux écueils sont tout particulièrement à éviter: celui du conservatisme qui empêche de voir les changements et celui de la science-fiction qui grossit l'apparition de quelques nouveautés techniques et qui, à partir d'innovations spectaculaires, brosse le tableau d'une société bouleversée de fond en comble. Ceux qui se sont hasardés à faire de la prospective essaient de se tenir en dehors de ces deux extrêmes. Il arrive souvent d'ailleurs que ce sont les phénomènes les moins éclatants et les plus modestes qui sont promis à des conséquences les plus profondes. L'analyste social qui a les yeux collés à ces phénomènes les néglige souvent au profit d'autres phénomènes dont l'impact immédiat est plus grand.

33 Comme toutes les réformes dans le domaine de l'éducation visent plutôt les citoyens de demain que ceux d'aujourd'hui, il est impérieux qu'elles préparent ceux à qui elles s'adressent, à la vie dans la société qui sera la leur dans quelques années, plutôt qu'à la vie d'hier ou même d'aujourd'hui. Si la technologie impose un certain nombre de déterminismes aux individus et aux sociétés dont ils peuvent difficilement ne pas tenir compte, il n'est pas moins vrai que les sociétés jouissent d'une certaine marge de liberté et que leurs projets collectifs d'exister peuvent influencer sur la façon dont les individus vont vivre leur vie. S'il est vrai que la technologie se fait de plus en plus envahissante, il n'en est pas moins vrai que cette même technologie donne à l'homme des moyens de connaître son milieu et de prévoir l'avenir plus ou moins lointain. Les deux semblent aller de pair. Il n'est pas sûr qu'au moment même où l'homme se sent de plus en plus dominé par cette technologie qu'il a lui-même créée, il ne veuille pas s'en libérer et formuler des projets dont la réalisation n'eut pas été possible en d'autres périodes. La difficulté de prévoir augmente quand on se rend compte qu'on n'a pas affaire à un seul type de société et que les sociétés s'ordonnent différemment selon les critères de classement que l'on choisit. Nous évitons pour l'instant la discussion sur la marge de choix qui est laissée au Québec pour nous interroger surtout sur la société industrielle telle qu'elle se développe en Amérique du Nord. Nous ne tenons compte ni des inégalités de développement entre les pays, ni des inégalités à l'intérieur de ceux-ci. Nous nous contentons d'essayer de déterminer dans les sociétés dites industriellement avancées, les tendances d'évolution qui pourraient influencer sur le type d'éducation qu'il faudra songer à donner à la jeunesse, c'est-à-dire, aux citoyens de demain.

La technique peut libérer l'homme

Prévision et changement

34 Il semble bien que l'axe principal autour duquel s'est organisée la société industrielle depuis sa naissance a été la production de biens et de richesses. Dès ses débuts, on assiste à la conjonction de trois grands phénomènes: accumulation de capitaux, accélération des inventions techniques et main-d'œuvre rendue disponible par les pressions qu'exercent les deux premiers facteurs. Il est certain que les systèmes d'éducation qui se sont formés alors étaient orientés par les besoins de l'économie et de l'industrie. C'est ainsi, par exemple, que les premiers cours d'art furent instaurés dans les écoles américaines, au XIX^e siècle, parce que l'industrie les demandait. Dans la mesure où l'économie de production prévaut, l'éducation est axée sur les besoins industriels. Aujourd'hui encore, quand une société en voie de développement se donne des objectifs d'industrialisation, son système d'éducation reste axé sur ces besoins. Il en va de même dans les sociétés socialistes qui visent à rattraper les sociétés occidentales dont l'industrie a pris de l'avance. L'école vise à la spécialisation hâtive et produit des individus qui rempliront des tâches productives dans le secteur primaire (agriculture, mines, pêche) ou dans le secteur secondaire (industries manufacturières). Seule une élite peut poursuivre des études moins utilitaires et qui n'ont pas pour fonction première de répondre aux besoins de l'industrie. L'école apparaît donc, pour la plupart des individus, comme un apprentissage, comme un dressage qui les préparent à la vie économique. Au fur et à mesure que l'industrie se développe et se spécialise, l'école se développe elle aussi, et les matières obligatoires viennent s'ajouter, et cela, nous le répétons, toujours en fonction des besoins de la société, puisque l'enseignement a pour mission de former de bons citoyens et des travailleurs qualifiés. On peut dire sans crainte de se tromper que, pour la très grande majorité des populations que les États modernes se sont donnés pour mission de scolariser, les impératifs du système économique ont été primordiaux. Comme l'exprime Copferman, « éducation scolaire, familiale, apprentissage professionnel doivent constituer autant d'étapes préparatoires à une entrée soumise dans le système de production ». ¹³

35 Nous n'avons pas à nous prononcer sur l'inévitabilité d'un tel état de fait. Il est probable que chaque mode de production comporte ses inconvénients et ses avantages. Les sociétés occidentales ont dû payer un vaste coût pour se permettre d'être les premières dans la production industrielle et plus tard dans la production de masse.

¹³ Emile Copferman : « Pédagogie ou mise en condition » in *Partisans*, no. 39, Paris, 1968, p. 3.

La société contemporaine et la culture

Les systèmes d'éducation ont pendant de nombreuses décennies reflété ce que les dirigeants de ces sociétés voulaient réaliser: la croissance industrielle et économique. Que toute la société et toutes ses activités fussent axées sur ce projet fondamental laisse clairement voir comment l'école était conçue.

36 Il arrive, toutefois qu'aujourd'hui, et demain de plus en plus, à cause de la productivité accrue dans les secteurs primaire (agriculture, mines, pêcheries) et secondaire (industries), la majorité des individus qui vivent dans les sociétés industriellement avancées œuvrent en progression constante dans le secteur tertiaire, c'est-à-dire le secteur des services, qui requiert des capacités totalement différentes. D'autre part, et comme voie de conséquence à la productivité accrue dans les secteurs primaire et secondaire, (qui sont ceux où les notions de production et de productivité s'appliquent, le secteur tertiaire ne se fondant pas exclusivement sur ces impératifs), la durée de travail diminue d'une façon très marquée. Depuis le début du siècle, on est passé de quatre mille heures par année à moins de la moitié, soit environ deux mille. Le travail qui avait été l'impératif majeur des premiers stades de la société industrielle cesse de l'être autant. Pour la première fois depuis le début de la révolution industrielle, les éducateurs peuvent envisager des finalités autres que celles de l'économie et des exigences du système industriel. Ils doivent même commencer à former des personnes d'abord, et des travailleurs ensuite. On le faisait, dans le passé, pour un petit nombre à qui on dispensait un enseignement non utilitaire; enseignement que la Commission Parent qualifie d'humaniste, et qui avait pour fonction de couler dans un moule intellectuel et moral unique ceux qui allaient former la classe supérieure de la nation.¹⁴ Sans porter jugement sur ce type d'enseignement, il va sans dire qu'il n'est aucunement question de le généraliser, car même si on démontrait qu'il était valable à un moment donné, pour une certaine élite, il ne serait pas démontré pour autant que cet enseignement puisse satisfaire aux exigences de la masse des étudiants d'aujourd'hui et de demain.

*Développement
du secteur
tertiaire*

*Formation et
élites*

37 Si nous partons de certains caractères de la société contemporaine — prédominance des activités tertiaires et réduction progressive des heures de travail — nous sommes conduits à nous demander à quelles tâches doivent se vouer les systèmes d'éducation dans nos sociétés industrielles. Si, dans les premiers stades de ce type de société, la vie de la cité s'ordonnait autour de la produc-

*La société de
consommation*

¹⁴ (T. II, p. 5).

La société, la culture et l'éducation

tion économique et que toute activité y paraissait subordonnée, il ne semble pas que ce soit toujours le cas aujourd'hui. Même en restant dans le domaine économique, on a senti le besoin d'insister non plus sur l'aspect de la production mais sur un autre aspect du système, son stade terminal, celui de la consommation. L'appellation de « *consommation de masse* » désigne de plus en plus notre société, Mais est-ce bien là son caractère le plus spécifique ? S'il en était ainsi, il ne resterait aux différents systèmes d'éducation qu'à fabriquer les meilleurs consommateurs qui soient, comme on fabriquait auparavant les meilleurs producteurs. Si la société industrielle a permis à l'homme d'accroître la production des biens matériels par l'amélioration incessante de la production, de la productivité, des communications, et qu'elle a ainsi permis d'augmenter sans cesse le standard de vie des masses, elle a, en revanche, mis toute la vie de l'homme au service de la croissance économique et du perfectionnement de la technologie. Si cette société s'appelle « société de consommation de masse », c'est que toute la vie s'ordonne autour de la marchandise, des biens à consommer. Il n'est pas question, encore une fois, de répudier ce dont s'enorgueillissent nos sociétés, mais de se demander ce qui a été sacrifié dans cette opération grandiose qui s'étale sur plusieurs décennies. Pour s'exprimer d'une façon plus brutale, on peut dire que l'homme et sa culture sont en train de disparaître sous l'amoncellement des marchandises que le système techno-économique produit toujours en quantités de plus en plus abondantes.

38 Pour mieux comprendre ce qui arrive aux sociétés d'aujourd'hui, il faut les comparer aux sociétés précédentes, non pas pour y retourner ou encore pour regretter leur disparition ou leur transformation, mais pour dégager la spécificité de l'aujourd'hui. Pendant des millénaires, les hommes furent guidés par les traditions. Ils trouvaient en naissant chez leurs parents et dans la société qui les englobait des valeurs, des symboles, des modèles qui leur servaient de points de repère et de patrons pour s'insérer dans le monde et s'y diriger. Même pendant les premières décennies de la révolution industrielle, chaque classe sociale conservait en gros sa propre culture au niveau de chaque nation. Comme l'ont toujours fait toutes les cultures nationales, celles du XIX^e siècle prétendaient parler au nom de l'humanité et visaient à l'universalisation de ses propres valeurs. Sur cette culture première, code que chaque classe sociale possède pour se diriger dans le monde, — c'est justement cette division en classes qui spécifie la structure des sociétés industrielles — viennent se greffer deux autres modes d'appréhension du monde, la

*Classe dominante
et culture*

La société contemporaine et la culture

culture seconde (œuvres d'art et littérature) et la connaissance formalisée (la science). Ces deux derniers modes d'orientation se tiennent toujours à distance de la culture première et essaient de la réinterpréter et de la réduire. Descartes nous montre le processus: « Il y a déjà quelque temps je me suis aperçu que, dès mes premières années, j'avais reçu quantité de fausses opinions pour véritables, et ce que j'ai depuis fondé sur des principes si mal assurés ne pouvait être que fort douteux et incertain; de façon qu'il me fallait entreprendre sérieusement une fois en ma vie de me défaire de toutes les opinions que j'avais reçues alors en ma créance, et commencer tout de nouveau dès les fondements. » Quand Mallarmé écrit qu'il faut redonner un sens nouveau aux mots de la tribu, il ne dit pas autre chose que Descartes, même s'il le fait sur un autre mode. Fernand Dumont appelle stylisation cette distanciation que prend la culture seconde par rapport à la matrice commune. « La stylisation, ce n'est pas seulement la genèse de l'œuvre d'art; c'est l'existence se constituant comme objet à distance de soi-même. Le roman, le poème, le tableau portent cet objet à un degré tel de construction qu'il en paraît autonome (...) La stylisation, c'est donc aussi, en définitive, le rapport essentiel des deux cultures que nous avons distinguées. L'une est solidarité de la conscience avec elle-même et avec le monde, continuité de l'espace et du temps, royaume familier où l'homme et la nature conviennent de se rassembler; elle assure la fermeté de nos intentions. L'autre culture s'infiltrer par les fissures que la première veut masquer, elle suggère que la conscience ne saurait être enfermée ni dans le monde ni en elle-même; de ce malaise elle fabrique les fragments d'un autre monde. Et de l'une à l'autre, les hésitations, les reculs, les apaisements dessinent un rapport mouvant et qui doit être saisi dans sa mobilité même. Rapport qui est, au niveau de l'œuvre d'art, une opposition radicale, et puis d'innombrables démarches qui vont de la mise en forme de cette opposition à de précaires réconciliations. »¹⁵

Art et culture

39 Qu'arrive-t-il dans les sociétés industriellement avancées ? La relation entre culture première, stylisation et connaissance est-elle la même que celle qui existait entre ces trois ordres dans les sociétés traditionnelles et même aux premiers stades de la société industrielle ? Non, car la révolution industrielle est venue introduire dans son principe même une dissociation extrême entre technique et subjectivité, entre vie privée et vie publique, entre culture première et con-

Technique et subjectivité

¹⁵ Fernand Dumont, in *Le Lieu de l'homme*, les Editions HMH, Montréal, 1968, pp. 63-64.

La société, la culture et l'éducation

naissance. Si, aux premiers stades de cette société, les différentes classes sociales ont continué de vivre sur l'acquis traditionnel, fût-il bourgeois, ouvrier ou paysan, la fissure s'est tellement agrandie entre les traditions (culture première) et la rationalité technologique que cette culture première en a été érodée de part en part et que de nos jours, le problème primordial de nos sociétés est de construire une culture première à laquelle s'alimentera la culture seconde. De sorte que notre souci principal devra se tourner sans cesse vers cet univers de symboles, de sentiments, de valeurs, de significations sans lesquels l'art et la science cesseront de s'alimenter à l'humus humain pour n'être qu'au service des techniques. C'est là le caractère le plus spécifique de nos sociétés contemporaines. Mais comment est-ce devenu possible ?

*Processus
cumulatifs et
non cumulatifs*

40 Les conquêtes de la technique dont nous sommes si fiers, et à juste titre, n'ont pu être réalisées qu'au prix d'une dissociation systématique de la connaissance spontanée et symbolique qui donne un sens au monde pour l'homme. Commencée à l'usine, cette dissociation a envahi l'univers social tout entier. Les techniques matérielles se sont vite doublées de techniques sociales (publicités, propagandes, tests, simulations, etc.) Depuis les débuts de l'ère industrielle, où l'économie est devenue la variable privilégiée, notre société tire son dynamisme et sa force de l'exploitation de tous les processus cumulatifs, c'est-à-dire, de ceux où les divers éléments s'ajoutent les uns aux autres parce qu'ils sont de même nature et qu'ils peuvent être quantifiés. La rationalité est le fondement de ces processus. À notre époque, c'est la technicité qui domine les autres processus cumulatifs (l'économie, la science, la technique). Les processus non cumulatifs, au rang desquels se rangent la sensorialité, la sensibilité, la sensualité, la spontanéité, l'art, la moralité, sont renvoyés dans la vie quotidienne où, d'ailleurs, les techniques sociales viennent les y pourchasser.

41 Il n'est que de nous pencher sur la crise du langage et sur les philosophies à la mode pour nous rendre compte que l'homme est en passe de disparaître. Le sujet individuel, le cogito avait d'abord cédé sa place au sujet collectif. Maintenant, on fait disparaître ce dernier. Michel Foucault, le théoricien qui a poussé le plus loin l'analyse de l'« épistémè » de nos sociétés, écrit : « Le point de rupture s'est situé le jour où Lévi-Strauss pour les sociétés et Lacan pour l'inconscient nous ont montré que le « sens » n'était probablement qu'une sorte d'effet de surface, un miroitement, une écume et que ce qui nous traversait profondément, ce qui était avant nous, ce qui nous soutenait dans le temps et dans l'espace, c'était le système,

Mort de l'homme

La société contemporaine et la culture

c'est-à-dire, un ensemble de relations qui se maintiennent indépendamment des choses qu'elles relient. »¹⁶

42 Ce miroitement, cette écume sont repoussés dans la vie privée. De sorte qu'aujourd'hui, la vie des hommes se déroule de plus en plus selon la rationalité technique dont veut s'inspirer toute la vie publique. Dans une société de cette nature, il devient de plus en plus nécessaire de scolariser les individus de façon à ce qu'ils puissent remplir des rôles dans cette vie publique tout axée sur les techniques matérielles et sociales. Aussi, les éducateurs se mettent-ils assez vite d'accord sur les programmes qui visent à l'acquisition de ces techniques qui feront entrer les futurs citoyens dans les processus cumulatifs de la société. Les plus importants secteurs de la société s'appuient sur la complémentarité des rôles assumés par des organismes techniques, des entreprises, des administrations, des experts, des bureaucraties.

43 Il en émerge un idéal de la fonctionnalité qui pénètre les relations sociales et les esprits, et selon lequel la société devient un organisme dont le fonctionnement ne relève plus que des règles abstraites de la logique ou de l'équilibre, et auquel les individus sont rattachés par des liens divers, mais toujours à distance d'eux-mêmes. L'organisation fournit elle-même des symboles qui lui servent de justifications et de valorisations. C'est à elle-même que l'organisation tente de provoquer l'identification de ses employés. Cette culture que secrète l'organisation, ces valeurs et ces symboles apparaissent de plus en plus comme des sous-produits de la production des biens de consommation. Elle aide au bon fonctionnement de l'organisation. On sait, d'ailleurs, que l'organisation fabrique ainsi des besoins qui varient périodiquement selon les aléas du marché. Daniel Bell écrit: « Bien que ces changements influencent au premier chef le style de vie, les manières, les mœurs, l'habillement, le goût, les habitudes alimentaires et les façons de se divertir, tôt ou tard, ils affectent des aspects fondamentaux, la structure de l'autorité dans la famille, le rôle des enfants et des jeunes adultes, et finalement, les différents buts à atteindre dans la société globale ». ¹⁷

*La fonctionnalité :
un idéal ?*

44 On pourrait affirmer que, dans la mesure où le développement toujours plus poussé de la société technicienne a miné les traditions qui incorporaient : « les différents buts à atteindre dans la société

*Homme normal
et homme normatif*

¹⁶ In *La Quinzaine littéraire*, Paris, 15 mai 1966. ¹⁷ In *The Listener*, Londres, 17 décembre 1956, cité par F. Dumont, op. cit. p. 160.

La société, la culture et l'éducation

globale », ceux-ci sont maintenant en grande partie déterminés par la finalité même des processus cumulatifs de la société : croissance économique et développement technologique. Les buts de la société industrielle avancée, son idéologie sont incorporés dans son système de production même. Dans un tel type de société, les différents agents d'éducation ont jusqu'à maintenant visé à produire un homme *normal*, c'est-à-dire, un homme adapté à ce type de société; un homme qui produit et qui consomme comme la société le lui prescrit. Non seulement la sociologie théorique, en faisant du concept d'équilibre son concept-clé, favorise-t-elle l'adaptation, la normalité statistique, mais les différentes disciplines appliquées des sciences humaines fondent leurs prescriptions thérapeutiques sur l'idée qu'il faut que les individus s'adaptent coûte que coûte à la société et ne rompent pas l'équilibre du statu quo. Le grand saut que devra accomplir la société de demain, c'est celui du passage de l'homme *normal* à l'homme *normatif*. Selon le biologiste Kurt Goldstein, une existence simplement adaptée peut être celle d'un organisme malade et cependant ajusté à un milieu rétréci. L'homme sain, dit-il, n'est pas l'homme *normal*, mais l'homme *normatif*, l'homme qui peut créer et assumer des normes. À l'homme extériorisé de nos sociétés industrielles avancées devra succéder l'homme autonome qui *saura* fonder sa personnalité et sa conduite sur des valeurs qu'il *saura* créer et assumer.

45 Il est bien évident que si la caractérisation que nous faisons de certains traits de nos sociétés est juste, il faudra que, non seulement notre système d'éducation reflète les valeurs que les hommes devront chercher à créer et à vivre, mais encore que ce système favorise leur éclosion et qu'il aide à rendre la société non pas uniquement plus efficace et plus productive mais également plus juste et plus humaine. Comment y arriver ? Comment, en d'autres termes, se pose le problème de la culture dans nos sociétés modernes ?

*Une société plus
juste et plus
humaine*

46 Si nous nous en tenons à la terminologie que nous avons employée plus haut, le problème de la culture se pose d'une façon beaucoup plus aiguë dans nos sociétés qu'il ne s'est jamais posé dans toute l'histoire de l'humanité. Aujourd'hui la crise de la culture existe tout autant dans la culture première, la culture-code, que dans la culture seconde, la culture-dépassement. Les deux formes sont dialectiquement liées et doivent être envisagées en fonction l'une de l'autre.

La société contemporaine et la culture

II. Le problème de la culture aujourd'hui

47 Nous entrons de plus en plus dans une phase de la société industrielle que d'aucuns appellent « société bureaucratique de consommation dirigée ». Sans nier que nos sociétés correspondent bien à cette désignation, nous voulons plutôt insister sur l'importance de la technique dans ce type de société, et nous demander quels effets la technicité a sur la culture et la connaissance. Peut-être saurons-nous mieux ainsi quel type d'enseignement et d'éducation il convient de dispenser dans nos écoles.

48 On peut dire que cette société technicienne dans laquelle nous vivons est fondée sur la notion d'information et sur la communication de cette information; car l'information, qu'on le veuille ou non, est devenue le bien le plus précieux de ce type de société. Comme c'est le cas pour les autres types de sociétés, les biens précieux — que ce soit l'or ou les usines — sont les fondements du pouvoir et celui-ci a tendance à n'être l'apanage que d'un petit nombre. Il n'en va pas autrement de ce bien qu'est l'information. Déjà, dès le début de l'ère industrielle, les ouvriers sont dépouillés de leurs connaissances techniques et ne servent plus qu'à exécuter un certain nombre d'opérations et de mouvements. La connaissance des techniques est réservée à une équipe de spécialistes. Plus la connaissance technique se développe, plus le nombre des titulaires de la connaissance devient limité par rapport au nombre d'ouvriers. En est-il autrement aujourd'hui ? À l'âge de l'automation et de la cybernation ? Pierre Naville, spécialiste de ces questions, écrit : « Il ne suffit pas de voir dans l'industrie nouvelle « l'homme de l'automation ». Les faits montrent que cet homme est rare: une mince couche d'ingénieurs, bien entendu, de techniciens et quelques ouvriers professionnels. La masse des ouvriers et des employés « spécialisés » ou opérateurs restent sans qualification au sens classique du terme. Bien des opérations intellectuelles perdent elles-mêmes leur qualification dans la mesure où des machines remplacent non seulement des muscles mais aussi des cerveaux... Pour la première fois, d'ailleurs, on voit s'élever les niveaux de salaires sans que la qualification proprement dite y soit liée. »¹⁸ Plus la connaissance technique s'accroît, plus nombreux sont les hommes qui n'y participent plus ou n'en ont qu'une expérience parcellaire.

*Le bien rare :
l'information*

*L'homme de
l'automation*

49 Dire que l'information est la clé de voûte de cette société technicienne, c'est penser tout de suite qu'en effet l'homme moderne

¹⁸ Pierre Naville, in *Vers l'automatisme social*, Gallimard, Paris, 1963, p. 28.

La société, la culture et l'éducation

est bien informé. Mais en fait, le phénomène se présente différemment et nous jouons sur deux sens du mot information. Au sens où elle désigne la technique moderne, l'information représente une récupération et une généralisation des indices et des signes qui constituent la configuration de l'action technique; c'est l'objet d'une nouvelle discipline, l'informatique. Mais d'autre part, information désigne plus couramment les renseignements que fournissent les moyens de communication de masse. Dans le premier cas, nous avons affaire à une systématisation rigoureuse de la connaissance; dans le deuxième, à une prolifération anarchique d'éléments hétéroclites de connaissance.

50 De plus en plus dépourvu de traditions sur lesquelles sa vie et son action pourraient prendre appui, de plus en plus informé au petit bonheur des journaux, de la radio et de la télévision, l'homme moderne a tendance à se réfugier dans sa vie privée. Il essaie de s'y créer un monde de valeurs, un nouveau monde imaginaire où il pourrait puiser de nouvelles significations, mais là encore, la technique guette l'homme et lui fabrique des rêves en série. Comme le dit Edgar Morin, c'est le terrain sur lequel « pour la première fois, par le moyen de la machine (...) nos rêves sont projetés et objectivés. Ils sont fabriqués industriellement, partagés collectivement. Ils reviennent sur notre vie éveillée pour la modeler, nous apprendre à vivre ou à ne pas vivre ». ¹⁹ La machine et la technique poursuivent l'homme jusqu'au plus intime de sa vie privée. Et le pouvoir est largement passé de la bourgeoisie aux techniciens et aux technocrates, aux détenteurs de cette prodigieuse information et aux dispensateurs des renseignements.

*Technique et
vie privée*

51 On peut donc facilement concevoir que, parler de culture dans notre société moderne, c'est parler de l'homme et de ses relations avec le monde; c'est parler de dépassement, de valeurs, d'imaginaire et de créativité; c'est s'interroger sur les projets d'exister que les hommes doivent formuler pour s'accomplir dans un monde où la technique commence à se dire prête à trouver elle-même toutes les réponses dans ses ordinateurs; c'est convier chaque homme et tous les hommes à la fois à réaliser toutes leurs possibilités. De là l'importance du système d'enseignement et d'éducation dans la

*Il faut élaborer
une nouvelle
culture*

¹⁹ Edgar Morin : « Le Cinéma ou l'Homme imaginaire », les Editions de Minuit, Paris, 1956, p. 201.

La société contemporaine et la culture

formation des hommes, formation qui n'est plus seulement celle des serviteurs de l'Élite du Pouvoir. Avant qu'il ne se pose sur plan de la culture seconde sur plan des stylisations artistiques et littéraires, le problème de la culture doit être envisagé d'une façon plus fondamentale. Si, comme le dit Georges Canguilhem, « une culture est un code de mise en ordre de l'expérience humaine », il faut que cette expérience humaine soit la plus totale possible et laisse libre cours à toutes les virtualités de la perception, de la sensibilité et de l'imagination. En d'autres termes, il faut que l'homme s'engage dans la vie avec tous ses pouvoirs, toutes ses facultés; aucune n'est superflue pour qu'il réalise sa vocation de liberté et de création.

52 Si, par ailleurs, on réfléchit sur l'histoire des sociétés humaines et sur leur évolution, on ne peut qu'être frappé, comme Lévi-Strauss l'a remarqué, par le fait que la civilisation s'est toujours développée à partir d'un écart que les hommes établissaient dans les relations qu'ils entretenaient entre eux. « Nous avons vu cet écart s'établir avec l'esclavage, puis avec le servage, ensuite par la formation du prolétariat ». ²⁰ Voilà pour ce qui est de l'aspect social de la civilisation. Ce fut ensuite l'établissement de nouveaux écarts différentiels avec les pays colonisés, mais un « écart toujours provisoire comme dans une machine à vapeur qui tend à l'immobilité parce que la source froide se réchauffe et que la source chaude voit sa température s'abaisser ». ²⁰ Comme il semble que l'écart différentiel dans la société tend à diminuer avec la fin des empires coloniaux et l'intégration du prolétariat dans la nation, il faudra chercher dans la culture cet écart différentiel qui maintiendra le progrès. C'est ce que Lévi-Strauss appelle un transfert d'entropie de la société à la culture. Il écrit: « Je répète seulement après Saint-Simon que le problème des temps modernes est de passer du gouvernement des hommes à l'administration des choses. « Gouvernement des hommes », c'est: société, et entropie croissante; « Administration des choses », c'est: culture et création d'un ordre toujours plus riche et complexe ». ²⁰ Si culture veut dire relations avec le monde extérieur, il est de toute nécessité d'équiper l'homme pour qu'il puisse vraiment entrer en relation avec le monde, non seulement par l'entremise des mots, mais à travers tous ses sens, à travers tous les modes de connaissances.

*Écart entre
société et
culture.*

53 Il semble d'ailleurs que la technique moderne favorise justement cet engagement total de l'homme dans son milieu. « À l'âge de

*École publique et
école parallèle*

²⁰ Georges Charbonnier, in *Entretiens avec Lévi-Strauss*, Plon-Julliard, 1961, pp. 45-46.

La société, la culture et l'éducation

l'électricité, où notre système nerveux central se prolonge technologiquement au point de nous engager vis-à-vis de l'ensemble de l'humanité et de nous associer, nous participons nécessairement aux conséquences de chacune de nos actions.»²¹ Sans être aussi catégorique que l'auteur, ne retenons que ceci : que la participation au monde est possible, et faisons en sorte que l'utilisation des merveilles de la technique ne soient pas laissée à la fantaisie de l'école parallèle; il faut en imprégner l'école officielle et faire en sorte qu'elle soit aussi attrayante, aussi riche de possibilités que l'autre. Ce décloisonnement des connaissances et des techniques qu'on observe dans la société, devra tôt ou tard se répercuter dans les structures de l'enseignement et hâter la création d'interrelations entre les différentes disciplines et les facultés et départements qui les enseignent. Le développement de la technique a toujours retardé à se manifester dans les structures des systèmes d'éducation. Les enseignants ayant été eux-mêmes scolarisés à quelques décennies d'intervalle de leurs étudiants, résistent fortement aux pressions que la société globale exerce sur eux pour que les transformations du milieu se répercutent au niveau des enseignements et des pédagogies.

54 Les considérations précédentes nous font voir que, si la réalité qui nous entoure change, l'homme lui aussi change. Non seulement la vie de l'homme change-t-elle dans ses aspects matériels, mais aussi dans ses conduites les moins apparemment soumises à l'environnement. Il se produit un échange constant entre le milieu matériel et les façons dont l'homme s'appréhende lui-même et analyse le monde, la société et ses propres créations. De là la nécessité de toujours redéfinir les mots dont nous nous servons parce qu'ils évoluent avec la transformation de notre univers. Dans un rapport qui traite d'enseignement des arts, non seulement faut-il préciser dans quel type de société cet enseignement doit s'insérer, quelle sorte d'homme le système d'éducation veut former, mais aussi ce que sont les arts dans cet univers ainsi re-défini.

55 Il est bien évident que de nombreux lecteurs, qui raisonnent encore avec des notions empruntées au XIX^e siècle, ne verront dans la pratique et l'enseignement des arts qu'un élément qui vient s'ajouter à l'enseignement d'autres disciplines plus fondamentales et qu'une activité réservée à une catégorie particulière de citoyens dont les œuvres passeront peut-être un jour, des galeries d'art aux musées.

*Les arts et la vie
quotidienne*

²¹ Georges Charbonnier, in *Entretiens avec Lévi-Strauss*, Plon-Julliard, 1961, pp. 45-46.

²¹ Marshall McLuhan : *Pour comprendre les médias*, les éditions HMH, Montréal, 1968, pp. 20-21.

La société contemporaine et la culture

De plus en plus, cependant, avec l'extension des périodes de loisirs, on en vient à considérer que la pratique et l'enseignement des arts pourraient aider les individus à s'épanouir et à donner libre cours à leurs facultés créatrices. C'est à peu près là où s'arrêtent ceux qui acceptent d'accorder aux arts une fonction plus importante à l'école et dans la vie. On en reste quand même à l'idée que si les arts ont une importance accrue, ils sont encore comme en marge de la vie quotidienne et restent largement confinés à la vie privée. Nous essaierons de montrer que non seulement les arts jouent un rôle important dans la scolarisation des individus — l'art étant un mode de connaissance et une fonction de l'homme — et dans leurs activités de loisirs, mais qu'ils sont en train d'envahir toute l'organisation de l'espace et les réseaux de communication, et que leur intégration dans la technologie se fait à travers toutes les formes de *design*.

56 Aux premiers stades de la société industrielle s'est établie une dissociation très poussée entre les arts, d'une part, considérés comme une activité gratuite et sans conséquence et d'autre part, la vie quotidienne envisagée comme le domaine de l'utile, du travail, de l'important. Ce cloisonnement fait partie d'un compartimentage plus vaste entre le temporel et le spirituel, la politique et l'économie, l'Église et l'État, entre la morale et la science, l'art et la technique. « Alors comme l'esprit s'oppose au corps, l'irrationnel au rationnel, le subjectif à l'objectif, l'individuel au social : alors l'Art n'a d'autres fins que l'Art, et la poésie tend à la poésie pure (...) Plus la société moderne s'organisera logiquement, plus elle deviendra utilitaire, plus sa culture prétendra au gratuit (...) Jamais société n'a poussé aussi loin la dichotomie de l'esprit et du corps, du Beau et de l'Utile, de l'art et de la vie ordinaire. »²² On s'aperçoit aujourd'hui qu'un réaménagement des activités de l'homme est en train de s'opérer, sous l'impulsion des nouvelles techniques de production et de diffusion, et que ce qui avait été dissocié et isolé tend à se re-combiner avec d'autres éléments pour rejoindre la praxis globale de l'homme. La société moderne produit en masse des biens de consommation et de l'information qui ont tendance à être diffusés dans des couches de plus en plus nombreuses de la société. Le nombre d'objets et de messages qui forment le tissu même de notre vie quotidienne a tellement transformé notre univers socio-culturel et l'idée que l'homme se fait de lui-même, que toutes les activités de l'homme et les produits de ces activités sont aujourd'hui analysés comme un vaste réseau de com-

*Une culture
cloisonnée*

²² Bernard Charbonneau, in *Le Paradoxe de la Culture*, Denoël, 1965, p. 38.

La société, la culture et l'éducation

munication et de signification. Dans le domaine des moyens de communication (média), des aménagements et dans celui des objets, les arts jouent un rôle de premier plan et s'intègrent de plus en plus à la technologie.

Chapitre 3

L'art dans la vie quotidienne



L'art dans la vie quotidienne

I. Les arts et les média

57 Convenons d'appeler média « les formes artistiques que revêtent les divertissements populaires, l'information et la propagande, y compris la publicité ». Selon Harold Rosenberg, à qui nous venons d'emprunter cette définition des média, on assiste aujourd'hui dans l'art de l'environnement à une fusion, plus ou moins rapide selon les pays et les média, entre les arts de la rue, que Rimbaud appelait la « brocante poétique » et les Beaux-Arts traditionnels. Les emprunts que se font les uns aux autres, les arts et les média, et qui datent de plus loin qu'aujourd'hui, ont eu tendance à augmenter sans cesse depuis quelques décennies. D'une part, les média de communications de masse ont longuement diffusé des reproductions de peinture dans les revues et journaux, par l'utilisation des diapositives, photographies de cinéma et de télévision. L'immense popularisation des disques et des bandes magnétiques a fait pénétrer la musique dans tous les milieux. D'autre part, depuis quelques décennies encore, les arts traditionnels ont emprunté systématiquement aux arts de la rue en introduisant des formes et des média qui altéraient et disloquaient les œuvres qu'on rangeait dans les Beaux-Arts. « Le Pop-Art a porté ce processus de mélange vers une nouvelle étape (...) En fait, avec le Pop-Art, la notion traditionnelle d'arts commerciaux et populaires considérés comme des « ennemis » n'a plus cours. La vieille ruse de l'artiste qui pillait l'art de la rue pour ses effets et qui ramenait ensuite son butin dans une galerie d'art, a suggéré l'idée de s'adresser aux *mass-média* en concurrent amical ou même en collaborateur. »²³ On peut dire que média et arts s'intègrent chaque jour davantage pour former un nouvel art de l'environnement. Désormais, ce n'est plus seulement dans les musées que les œuvres d'art sont rassemblées, mais dans tout ce qui nous entoure; l'environnement lui-même se confond avec le musée qui devient « un mécanisme de communication populaire ». L'Exposition Universelle de Montréal en 1967 a bien mis en lumière le fait de l'environnement global qui tend à intégrer tous les média et dans lequel les arts sont eux-mêmes des média. « Une grande partie de l'art aujourd'hui n'est simplement que de l'artisanat devenu plus sophistiqué — et l'on pourrait dire plus argumentatif. »²³

*Brocante
poétique et
beaux-Arts*

58 Comme l'écrit Gilles Hénault, « l'artiste est devenu un technicien de la sensation. Son rôle est capital dans la vie moderne car seul, il exprime une sensibilité globale, il utilise les découvertes techno-

*Les arts dans
la vie quotidienne*

²³ Harold Rosenberg, in *L'Histoire de l'Art touche à sa fin, Rencontre internationale, Paris, janvier 1968.*

La société, la culture et l'éducation

logiques pour les transformer en moyens d'alimenter tous nos sens. Sans lui, le monde nous apparaîtrait comme une immense cacophonie. De tout ce désordre visuel, auditif ou tactile, il a seul le pouvoir d'en composer une mosaïque, de nous présenter sous des formes assimilables cet univers technologique... »²⁴ Les arts ont cessé d'être en dehors de la vie quotidienne; ils en sont maintenant un des plus importants éléments. « Pour surmonter l'aliénation que la technologie lui impose comme à nous tous, l'artiste doit créer à partir des moyens de la technologie; aussi espère-t-il effacer la dualité entre « poésie et progrès », entre ses forces créatrices et les moyens techniques. C'est le sens profond de sa modernité. »²⁴

II. L'art et l'industrie

59 Si au cours des récentes décennies, arts et média de communications se sont de plus en plus interpénétrés, on se rend compte que le même processus est à l'œuvre dans l'industrie. Ce qui avait été un divorce complet au début de la Révolution industrielle entre le faire artistique et le faire industriel est, encore là, en train d'être enté.

60 C'est d'abord en Angleterre, le premier pays à s'industrialiser, qu'on se rendit compte que les produits manufacturés remplaçaient petit à petit le milieu naturel et qu'ils moutaient nos sens et nos esprits. Au milieu naturel dans lequel l'homme avait largement vécu jusque là succédait un milieu artificiel rempli d'objets utiles mais qui détruisait les lignes et les formes de la nature. Si l'on ne voulait pas que ce nouvel environnement rendît l'homme semblable à lui-même, il fallait non seulement fabriquer des objets qui remplissent une fonction mais qui eussent une forme plus en harmonie avec celles que l'homme avait appris à aimer dans la nature. On voulut cesser de dissocier contenu et contenant, fond et forme. Les premières tentatives se bornèrent à l'adjonction d'éléments décoratifs aux produits manufacturés. Cette tendance devait aboutir vers 1900 au *modern style*. Il n'y eut aucune véritable synthèse entre la fonction et la forme; les deux furent juxtaposées dans un assemblage hétéroclite. Vers la même période, on voulut que l'objet manufacturé eût les formes de la nature et rappelât la faune et la flore du milieu. Ce fut un échec qui alla rejoindre celui du *modern style*.

*Nature et
industrie*

²⁴ Gilles Hénault, in *Modernité et technologie*, Rencontre internationale, Paris, janvier 1968.

L'art dans la vie quotidienne

61 Dans plusieurs pays les mêmes recherches apparurent pour tenter d'intégrer, forme, fonction et environnement... Sullivan et Lloyd Wright aux U.S.A., Muthesius en Allemagne, Perret en France, furent, parmi d'autres, ceux qui donnèrent la plus grande impulsion à des recherches de synthèse. C'est finalement en Allemagne, en 1919, que devait naître le mouvement qui, encore aujourd'hui, à cinquante ans d'intervalle, inspire les plus hardis novateurs en matière de design. On se rend de plus en plus compte de la portée de la révolution que le Bauhaus introduisit dans le domaine des arts et même de l'économie et de l'idéologie. Il faut peut-être expliquer l'importance de ce mouvement par le fait que ses analyses ont d'abord porté sur la réalité technique de la production industrielle. Ils ont épousé le mouvement même du développement de la production en série qui, pour être réalisée, doit partir d'une analyse de plus en plus poussée des produits et de leurs *éléments* composants. C'est justement sur cette notion d'*éléments* que devaient s'appuyer les fondateurs du Bauhaus : figure, couleur, matière, construction, geste. À partir de l'analyse de tous ces éléments, les membres du Bauhaus considèrent que le produit doit se présenter comme une synthèse qui re-structure tous ces éléments en une forme ouverte et fonctionnante. Il ne s'agit plus d'ajouter des éléments adventices au produit, mais de lui donner une forme qui émerge de ses éléments mêmes.

*Une révolution :
le Bauhaus*

62 Le Bauhaus est allé plus loin. Il visa à l'abolition des frontières entre l'artiste et l'artisan et favorisa l'intégration des arts. Comme l'écrit Van Lier, « Gropius a même vu que le *design* supposait une mobilisation économique et politique ». Le *design* moderne était né. Mais qu'est-ce donc que le *design* ? « Le vrai *design* consiste à s'attaquer à la nature même d'un produit : ses matériaux, sa technique, sa fonction, et de concevoir à partir de ses éléments, la forme neuve, pure, sans bavures qui l'accordera à cette fonction. L'esthétique logiquement en découle. »²⁵ Encore aujourd'hui cette notion de *design*, « comme toutes les idées neuves, charroie avec elle beaucoup d'équivoques, justement parce qu'elle appartient au futur, à ce qui n'a pas encore été pensé ». ²⁶

*Le design
entre en scène*

63 Si c'est en Europe que naquit le *design* industriel moderne, c'est aux États-Unis que les impératifs de la consommation de masse forcèrent les agents de la production à se préoccuper le plus de cette question d'une façon éminemment pratique : il leur fallait vendre les

*Style et
consommation
de masse*

²⁵ Colette Gouvion, in *l'Express*, Paris, 27 nov., 3 déc. 1967.

²⁶ Van Lier, in *Critique* no 247, Paris, p. 935, novembre 1967.

La société, la culture et l'éducation

produits qui ne cessaient de s'accumuler et de proliférer. Dans une économie de marché, qui de production en série devient aussi consommation de masse, la vente du produit est soumise à une double rhétorique : celle de l'objet et du discours, c'est-à-dire que l'objet devra séduire par lui-même, c'est la rhétorique de l'objet; d'autre part, on fera des discours sur ce qu'il est : c'est la publicité. C'est cette double démarche que Raymond Lœwry suivit aux U.S.A. vers les années 1930. C'est lui qui inventa le « styling ». Non seulement l'objet doit bien se présenter mais il doit vanter sa supériorité. « Comme le problème est d'assurer la rentabilité de la chaîne de montage, il faut que la nouveauté n'exige pas de modifications essentielles : c'est ce qu'on appelle le « vieillissement non technique (psychologique, sociologique) de l'objet. Dans ce jeu difficile, le « stylist » est heureusement soutenu par la complicité de l'acheteur, qui, avec des assaisonnements divers, souhaite d'habitude les mêmes plats. »²⁷ On peut donc dire que le « styling » ne repose que sur l'opportunisme du marché et que la forme n'entretient aucune relation intrinsèque avec le produit lui-même. Van Lier écrira que « l'objet de « styling » bloque la médiation entre l'individu et le monde, entre l'individu et autrui. Il est fétiche parce qu'il attire le désir d'un objet non médiateur — opaque ou vide — comme on veut. »²⁸ De plus, on s'aperçoit vite que le « styling » ne réussissait plus à faire vendre les produits. C'est surtout pour cette dernière raison que le problème de la rhétorique de l'objet a continué de se poser.

III. La technique et le « design » informationnel

64 Après la deuxième grande guerre, un nouveau seuil de l'industrie fut atteint. Jusque là on avait considéré la technique comme un phénomène quantitatif de production d'énergie, mais très tôt elle fut envisagée comme un processus d'information. Dans ce type de société industrielle avancée, le bien rare ne se définit plus exclusivement en termes quantitatifs mais bien plutôt en informations. « En vue de l'efficacité, la production massive devait faire place à une production différenciée, ou l'adaptation des objets au terrain et entre eux était aussi impérative que leur nombre et leur puissance brute. La permanence de la chaîne de montage, déjà compromise par les caprices du marché, l'était donc également par la synergie croissante du réseau à laquelle tendaient les techniques de tous ordres. »²⁹

²⁷ Van Lier, *ibidem*, p. 940.

²⁸ Van Lier, *ibidem*, p. 941.

²⁹ Van Lier, *ibidem*, p. 943.

L'art dans la vie quotidienne

65 La société industrielle avancée, où les phénomènes d'information et de communication deviennent des éléments de plus en plus importants, donnera naissance par un jeu dialectique subtil, où l'analyste et l'analysé réagissent l'un sur l'autre, à des philosophies, à des sociologies et à des modèles d'analyse et d'interprétation, eux-mêmes fondés sur l'information et la communication. Lévi-Strauss écrit par exemple : « De plus en plus, les phénomènes sociaux et les sociétés humaines nous apparaissent comme de grandes machines de communication. Et qu'il s'agisse de la communication des hommes d'un groupe social à l'autre par les prohibitions et les préférences matrimoniales, ou bien de la communication des biens et des services dans le domaine de la vie économique, ou bien de la transmission des messages dans le langage... nous avons intérêt à envisager tous les phénomènes sociaux comme des phénomènes de communication. »³⁰ En considérant les produits industriels comme des communications, on adopte, par le fait même, la démarche et la terminologie de la théorie de la communication. On parle donc de message, de code et de redondance. Se servant de cette terminologie, Van Lier voit que le message c'est le prototype; le code c'est l'ensemble de structures générales et de formes qui met en rapport chaque produit avec les autres; la redondance, ce sont les éléments du produit qui ont pour fonction de rendre le produit perceptible et manipulable, de séduire l'acheteur et de l'insérer dans un univers culturel. Nous voilà donc avec les outils nécessaires pour analyser le *design*, comme un élément de la théorie de la communication. La seule notion qui nous reste à dégager est celle de *métadesign*, directement reliée au code. « Sur la toile de fond d'un *métadesign*, l'objet est aperçu comme un cas particulier d'une structure en évolution (munie de son groupe de transformations), c'est-à-dire avec une dimension temporelle qui lui permet de varier dans la cohérence; inscrit d'emblée dans une famille de courbes nettement élucidées, un miroir « dessiné » par Max Bill prévoit des variations sans obliger à des refontes du projet initial, les supports d'un siège de G. Rietveld sont conçus à un niveau de généralité qui comprend déjà leur niveau de fonctionnement dans des meubles différents. Et cette économie dans la conception se reflète dans la rentabilité de la chaîne de montage, laquelle suppose que les matrices des machines-outils se renouvellent sans interventions artisanales (trop onéreuses) et donc selon des programmes cybernétiques simples (les programmes spéciaux revenant aussi chers que l'artisanat); or une analyse judicieuse permet précisément de trouver dans le voisinage des courbes souhaitées, celles qui, non seulement

**Code, message
et redondance**

Le métadesign

³⁰ Claude Lévi-Strauss, *Les Lettres françaises*, no 1222, Paris, 1968.

La société, la culture et l'éducation

résistent le mieux à l'usure mais encore, réductibles à des droites et des arcs de cercles, se produisent cybernétiquement à peu de frais. Enfin, le *metadesign* pallie peut-être nos déséquilibres les plus graves, ceux qui surviennent dans les « ensembles » techniques par les déplacements des centres consécutifs au progrès; comme pour lui il existe moins des choses que des éléments, ou mieux des structures opératoires, toujours réorganisables dans l'espace et le temps, il détourne le créateur et l'utilisateur de la fascination de l'objet pour l'ouvrir à la continuité du réseau. Bref, le *metadesigner* bardé de géométrie topologique, de physique des usures, de *human engineering* renoue avec les perspectives du Bauhaus en les élargissant. » ³¹

66 On voit facilement quelle importance revêtent ces notions et de quel poids elles sont dans l'enseignement du *design*. Pour les participants du Séminaire de l'I.C.S.I.D., « l'objet n'a pas d'abord une valeur esthétique mais sémantique, et que former un *designer* ou un architecte (qui dans notre architecture de préfabrication est pour une large part un designer), c'est moins spéculer sur le nombre d'or au Parthénon ou même à la cité radieuse que développer une plus vive conscience de nos rapports sociaux tels qu'ils se cherchent dans la ville, la demeure, le meuble, le vêtement, l'outil, à la fois dictés et rendus possibles par les nouveaux matériaux et les moyens d'information. » ³²

*Valeur esthétique
et sémantique*

67 En dépit de ce qui précède, il n'en reste pas moins que le produit sera toujours soumis, en définitive, à la dynamique du marché. Il faut que le produit se vende dans son pays d'origine et qu'il puisse affronter la concurrence sur les marchés internationaux. On se rend compte que l'analyse du produit en termes de la théorie de la communication est insuffisante dans la mesure où, pour séduire le public, le code est à ré-inventer chaque fois. C'est en ce sens qu'il faut revenir à la théorie plus générale, celle de l'information, parce que le *design* doit sans cesse ajouter au code et au message des redonnances qui, dans la mesure où elles sont émergentes, ressortissent à un nouveau code, qui n'est pas pré-établi, comme dans la communication. C'est donc au niveau de la redonnance que le produit doit être resémantisé, c'est-à-dire que dans sa visée de signification, il doit s'insérer dans un univers de valeurs et de symboles. Nous retrouvons ici le problème que nous avons abordé dans le premier chapitre de notre rapport. Comment insérer des valeurs, des significations dans une culture qui s'est elle-même érodée de part en part ? Dans plusieurs

*Resémantisation
et participation*

L'art dans la vie quotidienne

domaines et pour plusieurs leaders novateurs d'ici et d'ailleurs, la réponse est dans la participation du plus grand nombre à une re-définition collective des buts que doivent poursuivre les sociétés modernes. Van Lier arrive à la même conclusion que les gens de théâtre ou de cinéma. « On se plaint, écrit-il, dans les pays de haute industrie, à l'Est comme à l'Ouest, d'une désaffection de la masse à l'égard de la politique. Mais en même temps, le grand nombre, et plus seulement les élites, commence à se rendre compte de deux choses : d'abord que l'« architecture » du monde par la technique et l'industrie constitue nos conditions de vie, notre paysage, et que d'autre part, ce facteur essentiel relève presque entièrement d'instances de décisions sur lesquelles la collectivité n'a point prise... Il est donc urgent que le citoyen partage, ou en tout cas contrôle ces décisions qui engagent une bonne partie et bientôt la presque totalité de son espace-temps, c'est-à-dire de sa destinée... Même dans les pays de la parole, on se rendra compte qu'à côté de la langue et de la mathématique nouvelle, la sémantique des objets constitue notre troisième apprentissage fondamental. »³³

³³ Van Lier, *ibidem*, pp. 951-52.

Chapitre 4

La réforme culturelle

La réforme culturelle

68 Il peut sembler présomptueux et inefficace qu'à l'occasion d'un rapport d'une commission d'enquête sur l'enseignement des arts on remette en cause des réalités aussi vastes que celles de la société et la culture, et que pour suggérer des réformes dans ces enseignements on fasse des détours théoriques aussi longs. Pourtant c'est bien du problème de la culture et d'une politique culturelle qu'il s'agit dans notre mandat. Or, il arrive que c'est aussi le problème majeur des sociétés de la fin du XX^e siècle. Avant même que les problèmes sociaux et économiques — apparus avec la société industrielle — aient été réglés, on se rend compte qu'un problème plus fondamental et plus global surgit, celui de la culture, c'est-à-dire l'élaboration « d'un code de mise en ordre de l'expérience humaine... » Qu'est-ce à dire ? Les sociétés doivent assurer à leurs citoyens les moyens qui leur permettront de reconstruire un homme accordé à la problématique de leur époque et de trouver des réponses collectives à tous les grands défis que pose la société technologique. Il est bien évident que l'éducation renferme une des clés maîtresses de cette recherche d'une culture, « d'un code de mise en ordre de l'expérience humaine... » ³⁴ Et dans cette éducation nouvelle, nous sommes assurés que la formation artistique doit occuper une place plus proportionnée à son importance. Mais la vie ne s'arrête pas à l'école. Il faut que tous les citoyens participent à cette recherche et à cette élaboration d'une nouvelle culture. Il ne s'agit pas d'aller diffuser le bon message à des masses considérées comme incultes mais de mettre tous les citoyens en mesure de participer à la création de la bonne vie et de la bonne société de notre époque.

³⁴ Canguilhem, *op. cit.*



Deuxième partie

pourquoi l'art ?



Chapitre 1

L'art, l'homme et la société



L'art, l'homme et la société

Nous avons modifié si radicalement notre milieu que nous devons nous modifier nous-mêmes pour vivre à l'échelle de ce nouvel environnement.

Norbert Wiener

In a time when knowledge, constructive and destructive, is advancing by the most incredible leaps and bounds into a fantastic atomic age, genuinely creative adaptation seems to represent the only possibility that man can keep abreast of the kaleidoscopic change in his world.

Carl R. Rogers

L'avenir ne peut être prédit mais il peut être inventé.

Dennis Gabor

I. La culture « ouverte »

69 Nous écrivions plus haut que les sociétés jouissent d'une certaine marge de liberté et que leurs projets collectifs d'exister peuvent influencer sur la façon dont elles vont vivre leur vie. En effet, si nous ne pouvions concevoir un projet, ni croire que nous pouvons agir sur le destin de notre collectivité, il serait vain de s'attaquer au problème majeur que soulève notre culture; celui du type d'éducation dont a besoin l'homme d'aujourd'hui pour ne pas être terrassé par le progrès accéléré; progrès qu'il n'est d'ailleurs pas en mesure d'arrêter, tant qu'il vivra dans cette civilisation scientifico-technologique. Toutefois, autant l'homme a pu modifier rapidement son environnement, autant il semble incapable de s'y adapter vraiment. Si bien qu'il y a une sorte d'abîme dans l'homme, entre cet être qui virtuellement peut toujours penser comme l'homme du Paléolithique supérieur,³⁵ et celui qui accentue, par la création de multiples prothèses, dont l'ordinateur, le phénomène de distanciation entre lui et la nature, phénomène qui est d'ailleurs apparu avec la pensée même, dès le commencement. Aujourd'hui, comme le remarquait Gilbert Simondon, « nous ne pouvons plus aller à la nature première sans passer par la nature intermédiaire qu'est le réseau technologique ». ³⁶ Il ne faudra donc pas at-

³⁵ André Leroi-Gourhan l'a bien compris quand il affirme que les techniques se développent comme des espèces vivantes et que l'évolution socio-économique prolonge tout simplement l'évolution biologique qui est, à tout considérer et selon

les lumières de la science, relativement arrêtée.

³⁶ Selon Gilbert Simondon, cité par Jean LeMoyne, in *La Cybernétique et Nous*, C.B.F., 24 avril 1968.
Cf. Jean Hyppolite, in *Le Concept d'Information dans la Science contemporaine*.

Pourquoi l'art ?

tendre d'avoir subi, comme le prévoit la Rand Corporation pour l'an 1998, « l'injection directe d'information dans le cerveau », pour retrouver le pouvoir d'une pensée totalisante qui « renfermait en elle une multitude virtuelle d'interprétations possibles »³⁷ Nous verrons d'ailleurs plus loin qu'il nous faut peut-être précisément retourner aux sources de notre pensée et de notre art, afin d'affronter l'esprit *ouvert* le type de culture *ouverte* dans laquelle nous entrons.

70 Au seuil d'une problématique, et singulièrement dans notre démarche vers quelques solutions, nous devons toujours demeurer conscients de deux choses; d'une part, aujourd'hui toute problématique ne peut que rester ouverte, c'est-à-dire, qu'en soi elle doit demeurer une ouverture sur l'imprévisible ou sur le surgissement incessant de nouveaux problèmes; d'autre part, on ne peut plus s'aventurer dans une problématique sans avoir une attitude prospective, sans être capable d'interroger intensément l'avenir. Au fond, ce n'est qu'en scrutant l'avenir, que nous pouvons mieux comprendre le présent. Il nous faut un minimum de distanciation pour nous saisir. De plus, comme l'a bien exprimé Gaston Berger, « nous avons à vivre non pas dans un monde nouveau (...) mais dans un monde mobile. Il s'agit de ne pas se figer dans une attitude, de devenir souples, disponibles (...) d'apprendre à être heureux dans la mobilité »³⁸ Nous sommes impliqués dans une dialectique où le phénomène observé et l'observateur sont tous les deux en mouvement.

*Le monde
mobile*

71 Précédemment nous avons considéré le problème de la culture selon une perspective sociologique. Nous voudrions maintenant aborder la culture nouvelle dans son aspect de communication, en la comparant cette fois-ci à la culture humaniste traditionnelle.

72 L'une des analyses les plus pénétrantes de cette mutation, le terme n'est sans doute pas trop fort, nous semble celle d'Abraham A. Moles dans son ouvrage *Sociodynamique de la culture*.⁴⁰ La culture humaniste, sur laquelle a reposé tout notre système d'éducation, disposait d'une théorie très explicite de la connaissance, qui rendait les opérations de la pensée relativement plus faciles. Toute doctrine proposait d'abord sa propre mise en ordre des concepts en mettant en valeur plus précisément les concepts « généraux » intégrateurs. Il s'agissait d'un réseau de concepts majeurs auxquels se greffaient

*La culture
humaniste*

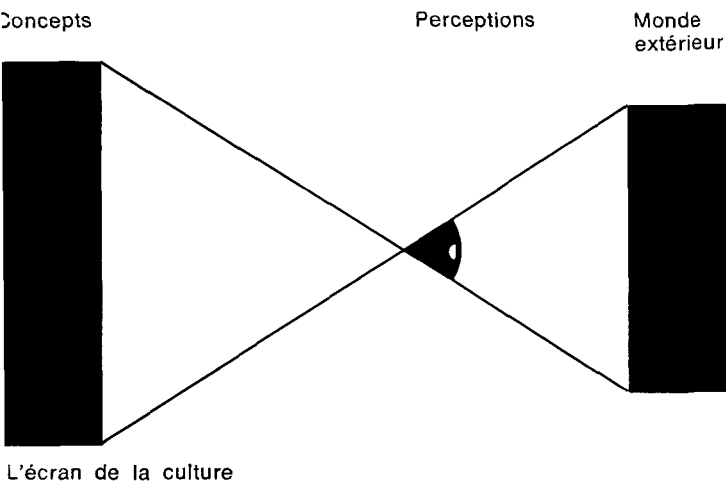
³⁷ (Colloque de Royaumont), Coll. Information et cybernétique, Gauthier-Villars, éditeurs, Paris, 1965, p. 43.

³⁸ Gaston Berger, in *Etapes de la prospective*, P.U.F., Paris, 1967, p. 175.

³⁹ Extrait de : Abraham Moles, *Sociodynamique de la Culture*, Mouton, Paris, La Haye, 1967, p. 28.

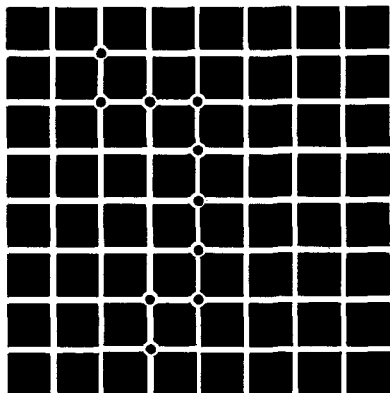
⁴⁰ Cf. Figure I-A.

Figure 1. A

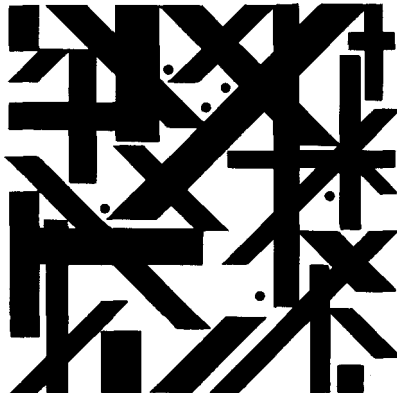


Le rôle de la culture est de fournir aux perceptions de l'individu regardant le monde extérieur, un écran de concepts sur lequel il projette et repère ses perceptions. Cet écran conceptuel avait, dans la culture traditionnelle, une structure réticulaire rationnelle, organisée d'une façon presque géométrique. On passait par un réseau intégrateur harmonieux des porcelaines de Chine aux carburateurs à injection ascendante (HUXLEY): on savait disposer des concepts nouveaux par référence aux concepts anciens. La culture moderne que nous appellerons « mosaïque » nous offre un écran de référence semblable à une série de fibres accolées au hasard: les unes longues, les autres courtes, les unes épaisses, les autres fines, placées, à l'extrême, dans un désordre total. Cet écran s'établit par la submersion de l'individu, dans un flux de messages disparates, sans aucune hiérarchie en principe: il sait tout de tout: la *structuration de sa pensée*

La culture traditionnelle



La culture moderne



est extrêmement réduite. Les mathématiciens expriment l'opposition de ces 2 types de structures par les concepts d'*ordre proche* (culture mosaïque) ou les *culturèmes* sont liés par des probabilités d'association p_{ij} dites de Markov, etc., *ordre lointain* où les concepts sont ordonnancés et hiérarchisés par des structures d'ensemble (structures syntactiques entre autres).

* Extrait de:
Abraham Moles,
Sociodynamique de la Culture, Monton, Paris,
La Haye, 1967, p. 28.

L'art, l'homme et la société

sans cesse des concepts secondaires.⁴¹ La conscience était une sorte d'écran sur lequel se projetait toute perception, laquelle était immédiatement saisie par quelque concept intégrateur qui la distribuait selon les lois d'économie de son système. Il suffisait de changer les concepts intégrateurs et nous passions d'un système clos à un autre. C'était une modification de réseau. Chaque système, que ce soit le cartésianisme ou la pensée des Encyclopédistes, par exemple, avait son état-major ou ses centres de commande. Bien entendu, l'apparition d'un nouveau système impliquait une contestation profonde, puisqu'il mettait en question la structure du système qu'il contestait. Ainsi, comme on le sait, le *cogito* cartésien est une contestation radicale de la pensée scolastique. Cependant, il s'agissait, en fait, d'une substitution de structure, d'une substitution de système, et non pas la nécessité même d'un système de pensée que l'on réfutait, pas plus que le mode d'acquisition par intégration d'éléments secondaires dans un réseau selon certaines lignes directrices. C'est pourquoi, malgré le caractère dialectique qu'implique l'apparition d'un nouveau système, malgré cette force dynamique qui provoque l'évolution de la pensée, l'on ne peut vraiment pas parler de culture « ouverte ».

73 La culture humaniste a en quelque sorte secrété une méthode éducative qu'on a appelé les *humanités*. Par ce mot on désignait une conception de l'homme cultivé qui avait des connaissances étendues sur la plupart des activités des hommes, en somme, une conception selon laquelle rien de ce qui était humain ou fait par l'homme ne devait être étranger. Ce savoir devait être acquis par l'étude des arts dits libéraux et par la maîtrise des langues anciennes. Aussi, les maîtres, pénétrés de la pensée cartésienne, disaient donc : « pour faire un homme cultivé, enseignons-lui quelques grands concepts, ces concepts carrefours : principes de la géométrie, éléments du latin et de langues étrangères, grandes idées philosophiques; il disposera d'un fil d'Ariane, d'une trajectoire, d'un mode d'emploi, qui lui permettront d'appréhender les événements, de les jauger, de les mesurer, de les coordonner dans son esprit par rapport aux autres, de leur trouver une place toute préparée dans l'ameublement de son cerveau ». ⁴² En fait non seulement les systèmes clos servaient une classe, mais ils emprisonnaient la pensée même. Ainsi, l'infirmité majeure de la pensée rationnelle est sa linéarité, imposée par le fait que le cerveau ne peut

Les
« Humanités »

⁴¹ Louis Couffignal rapporte le cas de M. Belin-Milleron qui s'intéressa tout particulièrement à la pensée de la Révolution. Ce dernier inventoria trois mille textes de cette époque afin d'en saisir la structure. Il s'est alors rendu compte que la

pensée passait par treize concepts-carrefours, tels que Patrie, Liberté, Ordre social, etc. Cf. *Le Concept d'Information*, op. cit., p. 39.

⁴² In *Sociodynamique de la Culture*, Mouton, Paris, La Haye, 1967, p. 22.

Pourquoi l'art ?

saisir qu'une pensée claire à la fois. Voilà la raison principale pour laquelle cet outil est loin d'être accordé à la complexité de l'univers sensible.⁴³

74 Ce furent les Encyclopédistes, comme le souligne Moles, qui firent le bilan de cette culture humaniste. De nos jours, cette conception encyclopédiste est périmée pour deux raisons. Premièrement parce que le point de vue encyclopédiste se fonde sur une fonction quantitative de la connaissance. Or nous savons aujourd'hui à quel point le cerveau est limité devant la somme de connaissances qui le sollicitent. Il est impossible de tout connaître même dans le champ de sa spécialité. Deuxièmement parce qu'on « supposait que l'homme pouvait, par une connaissance approfondie des langues anciennes, pénétrer dans le royaume des idées et connaître la plupart des objets « couverts » par les mots. » En fait, on se référait à une « culture philologique ». Or, comme nous le savons maintenant, la structure de notre pensée a profondément changé depuis lors.

Bilan de la culture human.

75 Aujourd'hui, les systèmes clos ont éclaté. Nous sommes en mouvement dans un univers mobile. Nous sommes, en quelque sorte, des errants dans quelque région d'ambiguïté, de contradictions, d'aléatoire. Avec cette nouvelle société scientifico-technologique et ses mass-média de communication, nous entrons dans l'univers de l'ouverture.⁴⁴ Ces produits de la culture humaniste que sont le lycée ou le collège dit classique, n'ont plus de poids dans la vie réelle, puisque le cerveau humain est beaucoup plus moulé par la rue, la télévision, le journal et les conversations. Les quelques concepts qui s'imposent encore à l'homme, le font plus par voie statistique que par le chemin de l'éducation rationnelle « à degré de cohérence élevé ». Le monde ne se laisse plus saisir en catégories définitives.⁴⁵

L'univers de « l'ouverture »

⁴³ Cf. Jean Fourastié, *Les Conditions de l'esprit scientifique*, coll. Idées, Gallimard, Paris, 1966, p. 119.

⁴⁴ A moins d'accepter de vivre dans une « culture philologique » où le monde est enfermé dans les mots, où les doctrines de reconnaissance ne collent plus à la réalité.

⁴⁵ « C'est au hasard, par un processus d'essais et d'erreurs, que nous découvrons le monde qui nous entoure, et le fait que nous possédions un certain nombre d'informations exactes sur une œuvre ne signifie nullement que nous possédons la structure fondamentale de connaissances qu'elle implique (...) Nos connaissances d'ensemble sont d'ordre statistique; elles viennent de la vie, des journaux (...) Nous allons de l'occasionnel à l'occasionnel : quelquefois cet occasionnel est

fondamental (...) les fragments de notre connaissance sont des bribes sans ordre, liées au hasard par de souples relations de proximité, d'époques, d'acquisition, d'assonance, d'associations d'idées, sans structure définie, donc, mais avec une cohésion qui peut, autant que la liaison logique, précédemment évoquée, assurer une certaine densité de l'écran tramé que nous proposait l'éducation humaniste. Nous dénommerons une telle culture : « culture mosaïque » puisqu'elle se présente comme essentiellement aléatoire, comme un assemblage de fragments, par juxtaposition sans construction, sans point de repère, où aucune idée n'est forcément générale, mais où beaucoup d'idées sont importantes (...) » Abraham A. Moles, *op. cit.*, p. 29.

L'art, l'homme et la société

76 Dans ce type de culture, le facteur prépondérant n'est pas l'enseignement mais les *mass-média*. Le rôle de l'école est de moins en moins important dans la transmission directe d'informations. On a souligné dans une publication de l'UNESCO que l'enfant de six à seize ans passait une moyenne de six mille à douze mille heures devant l'écran de télévision. Or ce dernier total correspond à peu de choses près au nombre d'heures passées à l'école. Donc l'école de la vie « surclasse l'école tout court ». La dissociation entre la vie quotidienne et l'enseignement risque de s'accroître dangereusement, et le décalage ira croissant, à moins que l'on repense la fonction même de l'éducation, qu'on la définisse à nouveau. Il nous faudra affronter, non seulement la multitude écrasante d'informations qui nous assiegent, mais également la complexité, par expansion, de certains types de connaissance.⁴⁶

Les mass-média

77 Jusqu'ici, en décrivant cette « culture mosaïque », nous avons beaucoup plus montré l'impact de certains processus cumulatifs de connaissance, c'est-à-dire que nous avons parlé davantage d'information quantifiable et mémorisable par l'ordinateur. Mais qu'advient-il du sujet enculturé, de son comportement ? Ici, il faut esquisser quelques traits d'une phénoménologie du sujet déjà marqué par les effets de la « culture mosaïque », ou culture ouverte.

78 L'homme se rend compte d'un fait : le temps biologique est vaincu, puisque le temps de réaction de l'ordinateur est supérieur à celui de l'homme. Après la révolution de l'atome il s'agit de la révolution de la microdurée. Si le concept d'énergie marqua le XIX^e siècle, le concept d'information domine le XX^e. D'autre part, l'espace est conquis. La terre est couverte d'un réseau de communication de plus en plus complexe et l'insécurité psychologique de l'homme en est augmentée d'autant. L'homme perd le sens des cycles. Les cycles vécus sont de plus en plus courts; la possibilité de prévision est presque nulle. Cet homme, qui avait été façonné par les cycles lents et prévisibles de la nature, et par une stabilité prédominante de la culture, se retrouve soudain devant un avenir de plus en plus insaisissable

*Information
et état
d'instantanéité*

⁴⁶ Un spécialiste américain qui a publié un rapport pour la Commission de la Science et de l'Astronautique de la Chambre des Représentants, sur les conséquences humaines des activités spatiales pacifiques, écrivait : « Nos écoles fourniront probablement à une plus grande partie de la population une éducation meilleure qu'aujourd'hui, mais la plupart de nos citoyens seront incapables de comprendre le monde « cybernétisé » dans lequel ils vivront. Peut-être comprendront-ils les rudiments du calcul, de la biologie, de la physique

nucléaire et des humanités. Mais le domaine de la recherche des savants, les problèmes du gouvernement et les interférences entre ces deux secteurs seront inaccessibles même à l'intelligence de nos licenciés. En outre, la plupart des gens devront reconnaître que, lorsqu'il est question de logique, les machines sont capables de penser mieux qu'eux-mêmes. » Donald N. Michael, *Un conquérant silencieux : la cybernation*, in *Economie et Humanisme*, Paris, janvier-février, 1965, p. 76.

Pourquoi l'art ?

qui influe sur tous ses actes. De plus, « le cycle socio-culturel apparaît désormais comme la pièce essentielle d'une machine à faire les désirs. »⁴⁷ Ainsi, coupé du passé, inquiet de l'avenir, soumis à la pression des désirs que l'on suscite en lui, cet homme pénètre dans le champ total des régimes d'images et de signes; mais c'est un champ sémantique qui se déplace vers le pôle du « signal ». ⁴⁸ Si bien que son pouvoir de symbolisation n'en est pas renforcé, bien au contraire. ⁴⁹ Il devient en quelque sorte victime d'un processus de « pré-digestion » et de réduction du stock d'images, lesquelles sont finalement aimantées par quelques pôles, tels que l'agressivité, la sexualité, pour n'en souligner que deux. En effet, les spécialistes des mass-média lui proposent des images totalement figurées et limitées. Il se retrouve donc diminué et en état d'*instantanéité*. Être éphémère, sollicité par l'éphémère, il se livre à la spontanéité, au présent, mais cette spontanéité est beaucoup plus une crainte des vides qu'un ressourcement profond. Ainsi, le yé-yé qui agit sur le corps en état de spontanéité n'est pas sans rapport avec le macumba brésilien, mais il est vidé de valeurs religieuses ou symboliques. L'*action painting*, le *happening*, la musique aléatoire sont d'autres manifestations de ce besoin d'expression; sorte d'accentuation, que l'on voudrait intense, d'un présent fuyant. Le *candid eye*, le cinéma vérité, le *hot line*, le *hot seat* en sont également d'autres signes. De plus en plus l'homme risque d'être surpris dans son individualité spontanée, et dépossédé du langage. ⁵⁰

*Information
et état
d'instantanéité*

79 L'instantanéité et le champ total des régimes d'images font apparaître l'interdépendance de toutes choses, la chaîne des répercussions. Et cela est valable pour la réflexion, le faire ou l'action. Nous pouvons nous interroger sur la qualité de cet état de spontanéité mais il restera toujours quelques sages, quelques savants, quelques artistes marginaux et exemplaires pour qui la spontanéité sera un état de création, un acte global et totalement humain. N'est-ce pas ce qu'on appelait la vie vécue intensément, ou selon l'expression de Fernand Léger, la vie vécue en état de guerre !

*Spontanéité et
état de création*

⁴⁷ In *sociodynamique de la culture*, op. cit., p. 311.

⁴⁸ Henri Lefebvre, in *Critique de la vie quotidienne*, tome II, l'Arche, Paris, 1961, p. 301.

⁴⁹ Leroi-Gourhan a souligné très pertinemment : « ...L'imagination est la propriété fondamentale de l'intelligence et une société où la propriété de forger des symboles s'affaiblirait, perdrait conjointement sa propriété d'agir. Il en résulte, dans le monde actuel, un certain déséquilibre individuel ou, plus exactement, la tendance vers le phénomène qui marque l'artisanat : la perte de l'exercice de

l'imagination dans les chaînes opératoires vitales. Le langage audio-visuel tend à concentrer l'élaboration totale des images dans les cerveaux d'une minorité de spécialistes qui apportent aux individus une matière totalement figurée. In *Le Geste et la Parole*, tome I, Technique et langage, Albin Michel, Paris, 1965, p. 296.

⁵⁰ Le langage, qui avait quitté l'homme, dans les œuvres de sa main par l'art et l'écriture marque son ultime séparation en confiant à la cire, à la pellicule, à la bande magnétique les fonctions intimes de la phonation et de la vision ». Leroi-Gourhan, in op. cit., p. 300.

L'art, l'homme et la société

80 Nous disions, dès le début, que notre société, depuis le commencement de l'ère industrielle, tirait son dynamisme et sa force de l'exploitation rationalisée de tous les processus cumulatifs, lesquels pourchassent les processus non cumulatifs, l'art comptant au nombre de ces derniers. Dans un pays comme le nôtre, nous pouvons toujours espérer qu'il nous reste un choix; celui d'une *économie de création et de solidarité*. Cette économie « (...) s'attaque à engendrer des valeurs durables, de caractère collectif, en général sans rentabilité mesurable, où s'expriment les aspirations et parfois le style d'une époque. En simplifiant à l'extrême, elle est à l'économie de consommation ce qu'est la civilisation de la cathédrale à la civilisation du gadget. Ses instruments sont les investissements « qualitatifs » destinés à la santé, à la culture, à la spiritualité (...) L'économie de solidarité s'attache à réduire les inégalités qui, dans une société libérale, sont inséparables d'une croissance rapide, mais dont l'excès met en péril l'unité de la nation, qu'il s'agisse des différences de conditions entre les hommes ou des écarts de croissance entre les régions. »⁵¹ Ce qui signifie que nous avons le choix de fonder sur l'homme, sur la qualité, et pour l'homme la *culture ouverte*. Nous voyons que, dans une culture où l'imprévisible est maître, surgissent comme des éclairs, des concepts qui peuvent devenir opératoires et aussi humanisés que ceux de l'économie de création et de solidarité.

*Une économie
de création*

81 Il demeure difficile d'essayer de définir la *culture ouverte*. Il était tout de même plus simple de cerner le mot « culture » lorsqu'on le porta au dictionnaire allemand, en 1793. Le Rapport Parent, comme nous l'avons souligné précédemment, parle d'univers polyvalents de connaissances, chacun de ces univers correspondant à un mode de perception du réel et à des attitudes mentales, morales et spirituelles qui lui sont propres. On pourrait comparer entre elles une multitude de définitions.⁵² Il reste cependant un point qu'il importe de souligner. La culture, comme le remarquait Sol Tax, en 1960, « fait partie de la

*Culture et
biologie*

⁵¹ Pierre Massé, in *Etapes de la Prospective*, op. cit., pp. 125-127.

⁵² Pour le philosophe Paul Ricoeur, interprétant Freud, la culture n'est qu'un autre nom du surmoi qui, « (...) outre sa tâche d'interdire et de corriger, (la culture) a aussi celle de protéger l'individu contre la suprématie de la nature. » Cf. *De l'interprétation, essai sur Freud*, Seuil, Paris, 1965, p. 244. Pour Ralph Linton, elle est « une configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée. » In *Le Fondement culturel de la Personnalité*, Dunod, Paris, 1965, p. 33.

Pour Georges Canguilhem, une culture est « un code de mise en ordre de l'expérience humaine sous un triple rapport linguistique, perceptif, pratique ». In « Mort de l'homme ou épuisement du cogito ? », *Critique*, no 242, Paris, Juillet 1966, p. 604. Pour le révolutionnaire Trotski, la culture est « la somme organique de connaissances et de savoir-faire qui caractérise toute la société ou tout au moins sa classe dirigeante. » In *Littérature et Révolution*, Julliard, collection Dossier des « Lettres nouvelles », Paris, 1965, p. 173. Pour l'anthropologue M. J. Herskovits, elle est « l'élément appris du comportement humain. » Cf. *Les Bases de l'Anthropologie culturelle*, Payot, Paris, 1952, p. 15.

Pourquoi l'art ?

biologie de l'homme, bien sûr, même si elle est transmise par la société et non par les gènes. C'est une caractéristique de notre espèce, aussi caractéristique que le long cou de la girafe (...) L'homme évolue continuellement en tant qu'espèce, peut-être plus rapidement maintenant que n'importe quelle autre espèce.»⁵³ En fait, l'évolution biologique et l'évolution culturelle font partie d'un seul et même phénomène naturel. Darwin, dans *De l'origine des espèces*, fait apparaître l'idée que tout change, que tout évolue. On s'est rendu compte que l'évolution de l'homme résulte d'une interaction incessante entre les phénomènes biologiques et les phénomènes culturels. Aussi, la culture est-elle un « instrument d'adaptation infiniment plus efficace que le processus biologique qui a conduit à son ébauche et à son progrès ».⁵⁴ Il importe alors de se rappeler que la culture est indissociable du biologique. Comme nous le verrons plus loin, la sensibilité et l'art ont les mêmes racines.

82 Abraham A. Moles nous propose une définition de la culture plus proche de son caractère dynamique et global. Elle est « une force agissante du champ social, écrit-il. Plus encore que l'écran de référence utilisé par l'individu pour encadrer ses perceptions, elle est le produit essentiel et cumulatif de son activité, elle est la trace permanente des facteurs d'évolution, mais elle est aussi possibilité d'action sur la société par l'intermédiaire du cycle culturel. »⁵⁵ Dans quelle mesure de nouveaux éléments surgiront-ils, qui nous faciliteront l'adaptation à ce nouvel environnement ? Moles affirme : « À toute science correspond une technologie, c'est le développement d'une technologie des sciences humaines qui paraît devoir être le nouveau facteur de l'évolution de l'humanité. »⁵⁶ Ces nouvelles techniques seront-elles aussi puissantes dans l'amélioration du sort de la condition humaine que les sciences appliquées et les techniques l'ont été dans la modification de l'environnement ? On peut douter du succès certain de ces techniques qui, prolongeant les sciences humaines, s'empareront de l'homme comme d'un objet malléable, quantifiable, dépersonnalisé. Et ce noyau de qualité très dense qu'est le *Désir* indéfinissable au profond de l'homme ! Il vaudrait peut-être mieux confier la qualité de l'homme à ce qui est essentiellement qualité. Pour ce faire, il n'est pas inutile de retourner au commencement, à l'homme du Paléolithique, alors que langage, technique et art n'étaient pas

*Culture :
définition*

⁵³ Rapporté par Theodosius Dobzhansky, in *l'Homme en évolution*, collection Nouvelle bibliothèque scientifique, Flammarion, Paris, 1966, p. 34.

⁵⁴ Theodosius Dobzhansky, in op. cit., p. 32.

⁵⁵ In op. cit., p. 310.

⁵⁶ In op. cit., p. 311.

L'art, l'homme et la société

dissociables. Quel pourrait être le rôle de l'art dans cette adaptation ? ⁵⁷

II. L'art

A) Le commencement

83 Lorsque nous avons écrit plus haut que nous voulions retourner au commencement afin d'essayer de saisir le sens de la fonction artistique chez l'homme, il ne s'agissait pas de confondre ce commencement avec quelque *origine* imprégnée du mystère d'un âge d'or disparu. Certes non. « Un commencement, c'est autre chose qu'une origine; le commencement est historique et procure aux successeurs une quantité croissante d'éléments fournis par le travail intellectuel déjà accompli. Tandis que l'origine, c'est la source d'où jaillit constamment l'impulsion à philosopher. » ⁵⁸

*Commencement
et origine*

84 Dès le commencement, « l'art » est indissociable du langage et de la technique. ⁵⁹ Il est une fonction double dont les aspects langage et technique, semblent neurologiquement liés. De plus, il apparaît immédiatement comme une transposition symbolique du verbe et de la main en état de recherche. Une relation symbolique surgit qui s'enracine dans la matière et dans la parole. Toutefois, au commencement, l'art est encore beaucoup plus près de l'écriture que de « l'art ». C'est vers 29,000 que l'art se détache de la véritable écriture et suit « une trajectoire qui, d'un départ dans l'abstrait, dégage progressivement la convention de formes et de mouvement, pour atteindre à la fin de la courbe le réalisme, et sombrer. Cette route a tant de fois été suivie par les arts historiques qu'il faut bien admettre qu'elle corresponde à une tendance générale, à un cycle de maturation, et que l'abstrait soit réellement à la source de l'expression graphique ». ⁶⁰ Ainsi l'art abstrait, projection symbolique, apparaît dès le commencement comme une sorte d'éclatement de l'écriture, comme une quête de l'image qui possède une plus grande « liberté dimensionnelle ». « L'expression graphique restitue au langage la dimension de l'inexprimable. » ⁶¹

*Art, langage
et technique*

⁵⁷ Dobzhansky souligne que « l'hypothèse d'un accroissement de la valeur adaptative des populations humaines grâce à l'activité artistique explique, ce qui serait autrement inintelligible, que l'art se soit manifesté de bonne heure au cours de leur évolution ». In op. cit., p. 253.

⁵⁸ Karl Jaspers, in *Introduction à la philosophie*, Plon, Paris, 1962, p. 15.

⁵⁹ André Leroi-Gourhan affirme : « On peut donc dire que si, dans la technique et le

langage de la totalité des Anthropiens, la motricité conditionne l'expression, dans le langage figuré des Anthropiens les plus récents la réflexion détermine le graphisme. Les traces les plus anciennes remontent à la fin du Moustérien et deviennent abondantes vers 35,000 avant notre ère. » In *Le Geste et la Parole*, tome I, Technique et langage, Albin Michel, 1964, p. 262.

⁶⁰ In op. cit., pp. 268-269.

⁶¹ In op. cit., p. 275.

Pourquoi l'art ?

85 À ce stade nous pouvons dégager une première conclusion : c'est que l'apparition du graphisme, puis de l'image est un signe d'ouverture, c'est-à-dire une quête de la pensée totalisante, d'un plus grand espace de possibles, d'une plus grande densité d'interprétations. Il faut bien se rendre compte que lorsque nous parlons de pensée archaïque, il ne s'agit pas de pensée simple.⁶² Ce que l'on peut dire, c'est que l'homme du commencement possède, d'une certaine façon, la pensée ouverte par excellence, pensée qui se rétrécira graduellement par la mort des symboles, pour aboutir à l'esprit expérimental de la science d'aujourd'hui. On pourrait presque parler d'un trajet qui commence avec le *symbole*, passe par le *signe*, pour mourir dans le *signal*. La question n'est pas de faire disparaître les signes et les signaux, la question est de permettre aux *symboles* d'apparaître et de vivre. Précisément parce que, par définition, le symbole est une ouverture. Or il nous semble évident que l'ensemble des fonctions artistiques ont pour tâche de maintenir le symbole à la surface. Il ne faut pas oublier que l'observation de Leroi-Gourhan, à propos de l'art graphique, est également valable pour la musique, la danse, la poésie, et cela il y a 30,000 ans. Ces formes d'expression n'étaient pas moins complexes. Seules les traces nous manquent. Chose certaine, la transposition symbolique se manifeste immédiatement dans toutes les activités que l'on peut qualifier d'humaines.⁶³

Art et
symbole

86 Ainsi, dès le commencement, naissant du langage et de la technique, l'art se propose également comme une nouvelle façon de connaître, comme l'indice d'une nouvelle appropriation du monde, un indice de plus de la profonde tendance à la *distanciation*. De tout temps l'homme a cherché à étendre son espace de façon à subir moins l'environnement physique. Cette tendance vers la plus grande distanciation aboutira à la création de ces prothèses du cerveau que sont les ordinateurs. C'est donc le premier signe d'une volonté d'appropriation par une extension des sens, une extension de la pensée dans

Art et
connaissance

⁶² Comme l'a bien souligné Giorgio de Santillana, le grand historien des sciences du M.I.T., « le cas de la pensée archaïque est celui d'une pensée extrêmement complexe qui, peu à peu, se réduit à la pensée simple que nous possédons actuellement. » In *L'Historien et la Théorie de l'Information*, cf. le Concept d'Information dans la Science contemporaine, op. cit., p. 19.

⁶³ Le langage et la figuration « relèvent de la même aptitude à extraire de la réalité, des éléments qui restituent une image symbolique de cette réalité. Mais alors que les figures verbales, dans les mots et dans

la syntaxe, sont comme l'équivalent des outils et des gestes manuels, destinés à assurer une prise efficace sur le monde de la matière et des relations, la figuration se fonde sur un autre champ biologique qui est celui de la perception des rythmes et des valeurs, commun à tous les êtres vivants. Outil, langage et création rythmique sont bien par conséquent trois aspects contigus du même processus. » In op. cit., tome II, p. 210. Cf. *Le Geste et la Parole*, tome II, La Mémoire et les Rythmes, Aibin Michel, Paris, 1965, pp. 217-218.

L'art, l'homme et la société

l'objet, que ce soit l'outil ou le symbole graphique.⁶⁴ L'art du paléolithique est essentiellement un autre mode d'appropriation, de prolongement, de connaissance. Sauf que peut-être ne peut-on pas encore parler d'« art », au sens strict; en ce sens, dirait Jean Duvignaud, qu'on ne peut parler d'un art, comme nous l'entendons aujourd'hui, s'il n'engage pas totalement l'être de celui qui s'y adonne.⁶⁵ L'homme des cavernes ne « fait pas de l'art », il exprime sa pensée religieuse, la prolonge au delà du verbe dans un système d'images.⁶⁶

87 Le deuxième point qu'il importe de souligner est le suivant : au commencement, il n'y a pas d'autre art qu'*utilitaire*. Ce qui signifie que l'homme du Paléolithique, par exemple, ne catégorise pas ses activités. Le danseur qui mime le comportement d'un animal mythique ne dissocie pas le rite et le théâtre. Il n'y aurait pas de rite sans le support de la danse, comme il n'y aurait pas de danse s'il n'y avait pas une signification transmise par le danseur, c'est-à-dire une même valeur commune et au danseur et au spectateur. La *danse*, suite de symboles gestuels, signifie, comme le masque, symbole figuré. Au commencement, il y a autant de figurations sur parois que d'objets décorés. Le sceptre du roi comme la fresque répondent à des nécessités pratiques. La gratuité n'est pas dans les mobiles,⁶⁷ mais dans la floraison du langage des formes. Lascaux est aussi inséré dans la vie socio-religieuse de la préhistoire que la Chapelle Sixtine peut l'être dans celle de la Rome du XVI^e siècle. Ainsi, « la double nature de l'art, collective et personnelle, fait qu'il est impossible de séparer complètement le « payant » du « gratuit », l'art pour quelque chose de l'art pour l'art, comme il est impossible, sinon aux extrêmes, de séparer radicalement figuratif et décoratif. »⁶⁸

L'Art utilitaire

88 Une troisième conclusion que nous pouvons tirer, c'est que l'essence de l'art « qui attribue la variété infinie de l'expression hu-

L'essence de l'art

⁶⁴ Cela correspond à la pensée de J. Jenkins, philosophe américain, pour qui la prise de conscience du monde par l'homme « a trois composantes fonctionnelles; l'esthétique qui se concentre sur la « particularité » (individualité) des choses, l'affective, qui se concentre sur leur valeur, et la cognitive, qui aperçoit leurs conséquences (...) La fonction de la composante esthétique « est de nous garder sensibles à la chose ou à la situation devant laquelle nous nous trouvons (...) L'expérience esthétique est alors un aspect nécessaire de notre rencontre avec le monde et avec nous-mêmes. » (Cité par Theodosius Dobzhansky, in *L'Homme en Evolution*, op. cit., p. 252.)

⁶⁵ Cf. *La Sociologie de l'art*, P.U.F., Paris, 1967, p. 107.

⁶⁶ « Les figures des cavernes, nous dit Leroi-Gourhan, comme celles qui sont gravées sur des plaques, expriment une pensée religieuse cohérente (...) In op. cit., t. II, p. 218.

⁶⁷ Leroi-Gourhan, in op. cit., t. II, p. 208.

⁶⁸ « Si nous cherchons à resaisir la pratique vivante de l'art, nous devons prendre cette dernière telle qu'elle est, enracinée dans la trame de l'expérience collective où l'individu qui l'assume cherche peut-être des raisons, des excuses, des justifications mais doit, en fin de compte, affronter une activité spécifique dont l'évolution continue, la primitivité ni le sacré ne sauraient rendre compte ». Jean Duvignaud, *Sociologie de l'art*, op. cit., p. 19.

in op. cit., t. II, p. 108.

Pourquoi l'art ?

maine soit à une fonction mentale absolue, transcendante à ses manifestations particulières, soit à une essence détachée de toute réalité charnelle et transposée dans le ciel des idées pures » est un *mythe*.⁶⁹ Il nous faut de toute évidence changer de concepts opératoires. Nous ne pouvons plus ni sacraliser la fonction de l'artiste ni hiérarchiser les arts. Il nous semble impossible de soutenir les anciennes catégories d'art pur et d'art appliqué. Cela, même un esthéticien comme Etienne Souriau s'y refuse. Mais nous reviendrons plus loin sur cette question. Il nous faut d'abord essayer de mieux comprendre ce qu'est l'œuvre d'art et la ou les fonctions artistiques.

B) L'œuvre d'art

89 Comme nous l'avons vu plus haut, il nous faut admettre que, dès le commencement, l'œuvre ou l'objet d'art, c'est-à-dire ce que nous considérons comme tel, aujourd'hui, est un espace ouvert, un objet ouvert qui se définit d'abord par la matière. Henri Focillon disait bien que l'art n'échappe à la matière qu'en consentant à la matière. Il n'est pas inutile de cerner ce paradoxe. Il n'y a pas d'art, écrit-il, qui ne soit porté, nourri par la matière. Tous les matériaux appellent une « vocation formelle ». Ils ont une consistance, une couleur, un grain, etc. La forme brute des matériaux suggère d'autres formes. Cependant, cette apparition d'une nouvelle forme dans l'œuvre d'art n'est pas déterminée par le matériau, elle agit par réaction sur le matériau d'où elle émerge. Il y a passage de la nature à l'art; il y a mutation, changement d'univers. Un nouvel ordre est instauré. Ainsi, le marbre de la *Pieta* n'est plus le marbre de la carrière. La lumière ne révèle plus le même matériau. De plus, il est très important de souligner que les matériaux ne sont pas interchangeables. Une *pieta* en bois, par exemple, n'a pas de rapport avec la *Pieta* de marbre. Ce sont deux œuvres différentes. L'œuvre ne peut pas échapper aux déterminations du matériau. La tapisserie, la peinture à l'huile ou la mosaïque sont des *univers* différents. Ce qui accentue le caractère d'unicité des œuvres d'art. L'œuvre d'art est toujours une incarnation unique, dans tel matériau. De plus, on peut dire que le sort de l'œuvre est lié à la viabilité même du matériau. Si la fresque s'effrite, l'œuvre peu à peu disparaît. La *Cène* de Léonard de Vinci que nous voyons aujourd'hui n'est pas celle que lui-même et ses contemporains ont vue. De même la lecture d'une traduction de Danse n'est pas la lecture de l'œuvre de Dante. Il y a eu transformation, réduction, amoindrissement.

*Matière et
œuvre d'art*

⁶⁹ Jean Duvignaud, *In op. cit.*, p. 7.

L'art, l'homme et la société

90 Chaque matériau implique le recours à une technique précise dans son devenir en œuvre d'art. On pourrait dire que les matériaux *passent* par l'oreille ou l'œil, par la main qui les modèle, les transforme dans une recherche de l'être unique. La technique supporte l'action transformatrice. La technique respecte le matériau, comme celui-ci cède à la connaissance de la main. Ainsi la main et l'œil ne connaissent pas la couleur et la lumière de la même façon dans l'aquarelle ou dans l'huile. Cependant les interactions entre techniques ouvrent le matériau, écartent ses frontières, ses limites. Nous voyons donc à quel point l'œuvre d'art, comme nous le disions plus avant, est indissociable du langage et de la technique. Il est ridicule, comme on le voit, de perpétuer les antinomies fond-forme, etc.

*Technique et
matériau*

91 Si maintenant nous nous approchons de l'œuvre d'art, objet accompli, nous voyons qu'il se caractérise comme un objet sensible et corporel. Ce nouvel objet n'a pas d'autre fin que d'être. Il est à lui-même son être et sa fin. Dans son passage du matériau à l'œuvre, il a acquis une densité artistique qui, bien que se fondant sur la perception, échappe à la perception. Il s'agit de beaucoup plus que d'un objet sensible, corporel; par exemple, une forme humaine surgissant du marbre est un objet qui « signifie » et exprime. Si bien qu'on peut parler d'une dialectique entre l'objet physique et le phénomène. C'est dans la mesure où il est objet physique qu'il est perçu, mais s'il n'était qu'objet physique, il ne pourrait « exprimer ». Or l'œuvre d'art se caractérise par la pluralité de ses significations. En ce sens que, dès sa constitution comme être, la perception ne peut l'épuiser. C'est précisément parce qu'il ne peut pas être saisi, épuisé par la perception qu'il la transcende et qu'il *signifie*, qu'il est plus qu'une forme de marbre, qu'il est à lui-même son être et sa fin, bref qu'il est un objet esthétique.

*L'objet
esthétique*

92 Affirmer que l'œuvre d'art est riche de significations, c'est dire que l'œuvre est imprégnée de symboles, c'est également souligner son caractère subjectif. Pour Roland Barthes, le symbole est « moins une forme codifiée » de communication, qu'un instrument (affectif) de participation.⁷⁰ De même pour Piaget, le symbole est « un système de signifiants plus individuels et plus motivés ».⁷¹ Nous savons d'ailleurs que pour le psychologue suisse, il existe une fonction symbolique plus large que le langage, et englobant, outre le système de signes

*Dimension
symbolique de
l'œuvre d'art.*

⁷⁰ Cité par Robert L. Delevoy, in *Dimensions du XXe siècle*, coll. Art, Idées, Histoire, Editions d'Art Albert Skira, Genève, 1965, p. 118.

⁷¹ In *Six études de psychologie*, coll. Méditations, Editions Gonthier, 1964, p. 102.

Pourquoi l'art ?

verbaux, celui des symboles au sens strict; il dira même que la source de la pensée est à chercher dans la fonction symbolique.⁷² Cette constatation de Piaget correspond parfaitement à la nature de la pensée totalisante, de l'objet ouvert qui est apparu vers 29,000, comme l'a montré Leroi-Gourhan. Par conséquent l'œuvre d'art que nous n'avons pas encore définie, mais que nous considérons ici selon le sens commun et la tradition, a d'abord une dimension symbolique. De telle sorte que si elle était réductible au sensible, elle serait épuisée par la perception. Or, elle échappe à la perception qui procède par découpages, par épuisement des détails, et qui ne permet jamais un saisissement global; précisément parce que le symbolique « veut exprimer avant toute chose la non-immédiateté de notre appréhension de la réalité (...) Vouloir dire autre chose que ce que l'on dit, voilà la fonction symbolique. »⁷³ De plus, il n'y a pas de symbole « sans début d'interprétation (...), l'interprétation appartient organiquement à la pensée symbolique et à son double sens. »⁷⁴ Comme on le voit, en soi l'œuvre d'art appelle l'expérience de l'*autre* qui, en quelque sorte, la fondera dans l'être. Il importe de souligner ici que la dimension symbolique ne suffit pas à la constitution de l'œuvre d'art. Car si la fonction symbolique entre autres, est à l'origine de l'œuvre d'art, elle est également à la naissance de certains objets symboliques qui ont d'autres fonctions. Il suffit, pour s'en convaincre, de penser aux multiples objets du rite ou du culte.

93 Nous avons vu que l'objet d'art est à la fois collectif et individuel; nous venons de mieux cerner sa portée symbolique. Précédemment, nous avons également observé que l'art est indissociable du langage et de la technique. En effet, il n'y a pas d'objet d'art sans *homo faber*.⁷⁵ Il n'y a pas d'objet d'art en esprit sans le *faire*, sans l'apparition d'un objet sensible et unique.⁷⁶ Bref, pour résumer, on peut dire de l'œuvre d'art qu'elle est *matérielle*, *corporelle* et *phénoménale*. Premièrement, elle est *matérielle*, c'est-à-dire qu'elle est faite d'un ou de plusieurs matériaux; ainsi elle est soumise à la « vocation formelle » de la matière brute. Elle est asservie, limitée, déterminée, en ce qu'elle est liée aux prédéterminations du sensible non artistique

Caractères de l'œuvre d'art

⁷² In op. cit., p. 104.

⁷³ Paul Ricœur, in *De l'interprétation*, op. cit., pp. 20-21.

⁷⁴ Paul Ricœur, in *De l'interprétation*, op. cit., p. 27.

⁷⁵ Kant dira que l'art « se distingue de la nature comme faire (facere) d'agir ou effectuer en général (agere) et le produit ou la conséquence du premier, l'ouvrage (opus) se distingue de même des effets (effectus) de la seconde (...) L'art, habileté de l'homme, se distingue aussi de

la science (comme pouvoir de savoir) comme la faculté pratique de la faculté théorique, la technique de la théorie (...) » In *Critique du Jugement*, Vrin, 1960, p. 124.

⁷⁶ « Toute œuvre d'art a une matière, qui est proprement le sensible. On peut la distinguer du matériau qui produit ce sensible. » Mikel Dufrenne, in *Phénoménologie de l'expérience esthétique*, tome 1, PUF, Paris, 1953, p. 377.

L'art, l'homme et la société

et du matériau. Deuxièmement, elle est *corporelle*, ce qui signifie qu'elle est un corps, un sensible qui est à lui-même son être et sa fin; en tant que corps, il profite de la « vocation matérielle » de la forme. Ainsi, elle est libérée, illimitée, indéterminée. Comme on le voit, fond et forme sont deux polarités corrélatives d'une seule œuvre. Enfin, elle est *phénoménale*, c'est-à-dire qu'elle signifie et exprime. En effet, il ne suffit pas, comme nous venons de le voir, qu'elle soit sensible et corporelle, puisqu'elle ne peut pas être épuisée par la perception. Il y a donc dans son être une qualité qui échappe à l'objet sensible et qui la spécifie comme objet. Cette spécification, cet achèvement se constitue dans *l'objet esthétique*.

94 Comme nous l'avons vu plus haut, l'œuvre d'art est portée, nourrie par la matière. Les matériaux appellent une « vocation formelle ». On peut ici faire une distinction entre *matière* et *matériau*. La matière est le matériau accompli, c'est le sensible dans la gloire de l'œuvre d'art, celle-ci existe dans sa splendeur matérielle. En ouvrant, en déployant toute sa richesse sensible, le matériau s'efface, il s'esthétise. Il est, dit Mikel Dufrenne, « exalté comme matière ». L'organisation du matériau est polarisée par une finalité qui est la matière ou le sensible de l'œuvre d'art. Nous retrouvons ici les caractères de matérialité et de corporéité que nous avons soulignés précédemment.

*Matière et
matériau*

95 Toutefois, il n'est pas inutile de rappeler ici que l'œuvre d'art reste nature et chose du monde. C'est précisément dans la mesure où elle est matière, objet dans le monde, dans l'espace-temps, que l'œuvre d'art est saisie tantôt par l'histoire, tantôt par la psychologie ou la sociologie, etc. C'est également parce que l'œuvre d'art est dans l'histoire que souvent elle a été mise au service de l'exaltation du tyran ou du déploiement glorieux du culte. C'est dans la mesure où, existentiellement, l'œuvre d'art est physique, c'est-à-dire un corps dans le monde, et phénoménale, c'est-à-dire une irradiation de signification et d'expression, qu'apparaît une dialectique où le physique et le phénoménal s'appellent et se repoussent, une dialectique de l'œuvre d'art et de l'objet esthétique.

*L'œuvre d'art :
objet dans le
monde*

96 Le problème auquel nous nous confrontons est que l'œuvre d'art est un objet qui est dans le monde parmi d'autres objets qui peuvent être esthétisés, telle une fleur, par exemple. Qu'est-ce qui différencie un objet esthétique d'une œuvre d'art ? Tout d'abord, qu'est-ce qu'un objet ? On peut rappeler cette notion en disant que tout objet est objet pour la conscience, mais non nécessairement par

*Objet esthétique
et œuvre d'art*

Pourquoi l'art ?

la conscience. Un objet ne peut se donner à lui-même son propre corrélat, sa finalité d'objet différencié. Un objet est médiateur entre la conscience et la conscience, entre la conscience et le monde. L'objet, en soi, a sa finalité extérieure à lui-même. Or l'objet esthétique, au contraire, se présente à la conscience pour lui-même, comme une fin finale. Mais cela n'est soutenable que de l'objet esthétique constitué sur une œuvre d'art. Quelle différence alors entre l'objet esthétique constitué sur une œuvre d'art, (*la Cène* de Léonard de Vinci), et l'objet esthétique constitué sur une chose naturelle ou artificielle, une fleur ou une automobile ?

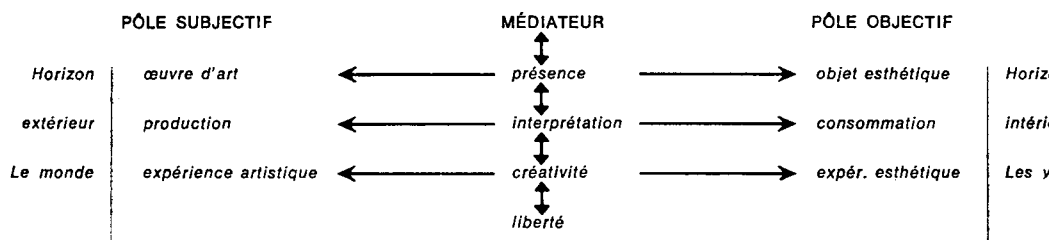
97 Certes nous pouvons appréhender une racine, une femme ou un couchant comme des objets esthétiques dans la mesure où ces objets sont saisis comme esthétiques dans une expérience par un sujet et considérés comme tels par lui. Mais l'arbre n'a pas pour fin d'être d'abord saisi comme objet esthétique. Or l'œuvre d'art s'ordonne structuralement à une intentionnalité esthétique. Elle est cet objet, ce « quasi-sujet » qui en appelle spécifiquement à l'esthétisation. C'est pourquoi l'œuvre d'art n'est telle que dans la mesure où un sujet, dans l'expérience esthétique, la considère comme telle. Ainsi, objectivement, elle se propose à notre conscience comme une œuvre d'art et subjectivement elle est considérée par la conscience comme un objet esthétique.⁷⁷

*Œuvre d'art
et expérience
esthétique*

98 Dans notre société industrielle, l'art pénètre toutes les couches. Il est devenu produit de consommation. En fait, tout ce qui est produit de l'homme ne peut pas être entièrement étranger à l'art. Toutefois, qu'est-ce qui distingue une poterie d'un poème, un tableau d'un pont ou d'un ustensile ? Comme nous l'avons vu plus haut, selon Leroi-Gourhan, l'œuvre d'art n'est jamais tout à fait pure ou gratuite.

*Consommation
l'œuvre d'art :
de la couleur au
poème*

77



L'art, l'homme et la société

On pourrait presque dire, en radicalisant, qu'il y a deux tendances dans toute œuvre d'art, une tension profonde entre ce qui est tour à tour, et à la fois, polarisé par le social et par l'individuel. Ce mouvement dialectique provient de la double nature de l'art. Ainsi, dans l'œuvre dite de « design », ou l'utilité l'emporte sur la dimension imaginaire, l'œuvre est artistique par surcroît. Nous pourrions dire que, d'une certaine façon, l'art s'écarte de sa finalité dans la mesure où il se socialise et devient une fonction, un objet *au service de*. Mais tout objet, en lui-même, est une ouverture, même l'ustensile. Ce qui varie et polarise plus ou moins notre jugement affectif, c'est la dimension existentielle, c'est l'ouverture sur l'imaginaire. Il y a dans le poème plus de pensée totalisante, plus d'ouverture sur l'homme dans sa totalité le bel ustensile lui, demeure un objet beau et, comme tel, il est objet de l'expérience esthétique. Un beau son, une belle couleur, en soi, peuvent, par le canal d'un sens, être l'objet d'une expérience esthétique, mais cette expérience risque fort de se réduire à la stimulation du sens touché, et aux souvenirs qui peuvent surgir de l'inconscient. Ce qui fera dire au peintre Fernand Léger : « ... De la rue considérée comme l'un des beaux-arts ? » Léger avait raison en ce sens que la distinction entre beaux-arts et arts mineurs n'a pas de sens; elle ne correspond pas à l'expérience des œuvres uniques enracinées dans les couches de la vie quotidienne. Le concept « beaux-arts » apparaît implicitement dès que l'artiste de la Renaissance se met à la recherche d'un « beau sujet ». C'est alors que l'artiste a creusé un abîme entre l'artisan et lui. Nous voyons pourquoi le concept « beau » ne nous a jamais semblé utile pour comprendre l'œuvre d'art. C'est précisément en s'en tenant aux qualités abstraites de perfection, de proportion et de splendeur chères à Thomas d'Aquin, que l'on a établi les pierres angulaires sur lesquelles se fonderont les Beaux-Arts. Ce qui ne signifie pas que soit absente dans l'œuvre d'art « cette lumière du paraître ordonnée à l'œuvre » dont parle Heidegger. Mais elle n'est pas le fondement de l'œuvre comme on l'a cru. Maritain dira : « la perversion propre des beaux-arts — produire la beauté (...) ». Il ajoute même : « Un forgeron de village, s'il a de la sensibilité dans son âme et dans ses mains, crée, parce qu'il obéit à un instinct de poésie, quelque chose de plus beau que la plupart des produits dont sont généralement capables les studieux étudiants de nos écoles des beaux-arts. »⁷⁸

99 Bref, pour conclure, il ne s'agit pas ici de définir ce qui échappe à la définition, il nous suffit d'approcher l'œuvre d'art dans son dyna-

*L'art au cœur
de la créativité*

⁷⁸ In *L'Intuition créatrice dans l'art et dans la poésie*, Desclée de Brouwer, Paris 1966, p. 163.

Pourquoi l'art ?

misme. « À vrai dire, écrivait Kant, on ne devrait nommer art que le produit de la liberté (...) »⁷⁹ L'art correspond au désir freudien, il est au cœur de la créativité, il est projet du possible.⁸⁰ Ricœur dira que l'œuvre d'art est un « symbole prospectif de la synthèse personnelle et de l'avenir de l'homme. »⁸¹ Ainsi l'œuvre d'art ouvre l'espace, le champ des possibles. « C'est là que gît l'importance sociale de l'art, écrit Jung, il travaille continuellement à l'éducation de l'esprit du temps en faisant surgir les formes qui lui font le plus défaut... »⁸²

C) L'art et la société

100 Nous venons de voir que pour Jung, l'art travaille à l'éducation de l'esprit du temps. De par sa double nature, dès le commencement, l'art est un fait social. Il est facteur d'intégration de l'homme à l'homme, de l'homme à la société, de l'homme au monde. Dès que l'œuvre d'art apparaît dans son unicité, elle polarise l'expérience, elle polarise la participation, sans laquelle elle ne peut se révéler telle qu'elle est dans son acte unique d'ouverture. En lui-même l'art n'est pas un facteur de cohésion sociale ou de dissolution. Si parfois il reflète l'ordre de la société, généralement il le conteste et anticipe un nouvel ordre. Il surgit si profondément du soi dans l'expérience d'un manque qu'il ne peut que contester.

*L'art :
un fait social*

101 En effet, l'œuvre d'art est un ressourcement, par l'expérience de la mort des symboles sociaux. L'artiste est le témoin de la mort des symboles. Dans une expérience profonde, il affronte en quelque sorte la codification des valeurs, leur organisation dans un système qui vise à la stabilité de la société. Celle-ci tend naturellement à la stabilité par une consolidation de toutes ses valeurs et de ses institutions. Or les forces vivantes sont en quête continue d'un nouvel équilibre; elles sont les éléments dynamiques du devenir. N'est-ce

*Art et devenir
de la société*

⁷⁹ In op. cit., p. 124.

⁸⁰ C'est ce qui fera dire à Jean-Paul Sartre que l'œuvre d'art est un irréel dans la mesure où « l'irréel est produit hors du monde, par une conscience qui reste dans le monde et c'est parce qu'il est transcendentialement libre que l'homme imagine. » In *L'Imaginaire*, coll. Bibliothèque des Idées, Gallimard, Paris, 1965, p. 237.

⁸¹ Duvignaud ajoutera : « Cela engage l'existence de l'homme sur tous ses plans et à tous ses niveaux. Car nous ne faisons pas que sentir ou applaudir; nous participons à travers le signe que nous adresse l'œuvre d'imagination à une insaisissable société ultérieure. » In *Sociologie de l'art*, op. cit., p. 4.

⁸² Il n'est donc pas étonnant, remarque Jacques Maritain, que contrairement à l'Orient, « l'art occidental a progressivement mis l'accent sur le Soi de l'artiste et, dans ses dernières phases, il a plongé de plus en plus profondément dans l'univers individuel et incommunicable de la subjectivité créatrice. La divulgation du Soi a complètement supplanté en importance la représentation de la beauté extérieure. » (In *L'Intuition créatrice dans l'art et dans la poésie*, Desclée de Brouwer, Paris, 1966, p. 29).

^{**} In *L'Âme et la Vie*, Buchet-Chastel, Paris, 1966, p. 269.

L'art, l'homme et la société

pas le propre de la vie ? Si bien qu'elles entrent dans une relation dialectique avec la société qui cherche à survivre en se fermant, ou du moins en contrôlant avec une prudence énorme les changements. Cependant, comme nous l'avons vu, l'art par définition, est *liberté*. Il est une ouverture sur l'imaginaire, une réorganisation des symboles revivifiés ! Par le fait même d'apparaître, une nouvelle organisation de symboles met en question la nature même de toute codification qui cherche la sécurité dans les signes. Si bien que l'œuvre d'art, dans son action profonde, traumatise la société et la défie, en l'obligeant à se remettre en question, à se situer en relation avec de nouvelles valeurs. Or cette remise en question est une nécessité vitale pour la société, sans quoi la codification des valeurs est une mort lente et certaine. La société, comme l'organisme, ne peut survivre qu'en s'ouvrant aux modifications, au devenir.

102 Ainsi l'œuvre d'art est agissante mais elle ne peut agir que selon ses propres lois. Cette adéquation de l'œuvre à elle-même est un signe d'authenticité. Pas plus que la science, l'art ne peut subir, une direction qui le ferait dévier de sa propre finalité, de sa loi propre dans la constitution de son être unique. Si le savant impose sa démonstration à notre intelligence, comme le moraliste ses règles à nos volontés, dit Gaston Berger, l'artiste se borne à proposer sa création. Son œuvre existe ou non; il y a ou non expérience d'un sujet. « Le sentiment que quelque chose est créé, est doué de vie, est au-dessus du beau ou du laid, c'est l'unique critère en matière d'art. »⁸³ Ainsi donc, l'œuvre d'art trouve sa liberté profonde dans le fait d'être. Et la tâche du public est « d'accomplir cet être ». ⁸⁴ D'une certaine façon, comme l'artiste se donne entièrement à l'acte d'ouverture du monde, il lui faut d'une autre façon « être dans son œuvre plutôt que dans le monde et dans l'histoire (...) L'œuvre est un destin pour l'artiste (...) »⁸⁵

*L'art agit
selon sa finalité*

103 L'art n'a pas d'autre engagement que lui-même. En ouvrant le monde, c'est notre vie quotidienne dans toutes ses dimensions qu'il fait éclater.⁸⁶ En fait l'artiste n'est pas le reflet de son époque puisqu'il la conteste, la rêve différente. Toutefois, il comprend plus

*L'art et
l'époque*

⁸³ Georg Büchner, in *Les Romantiques allemands*, coll. Bibliothèque européenne, Desclée de Brouwer, Paris, 1963, p. 694.

⁸⁴ Mikel Dufrenne, in *op. cit.*, p. 82.

⁸⁵ Mikel Dufrenne, *ibidem*, p. 159.

⁸⁶ « Quand il a composé une œuvre, dit Duvignaud, l'artiste paraît y inclure une communauté invisible, un fantôme de société où se cristallise cette substance sociale, ce « mana » qui compose la trame de notre

existence à venir, peut-être parce que la plénitude de la jouissance ne nous en sera jamais donnée (...). L'œuvre d'art recompose derrière moi une unanimité qui resoudra les parcelles d'une humanité divisée. Non pas dans une absurde et vague idée de l'homme, mais dans une participation et une communication réalisable où notre liberté trouve sa place ». In *op. cit.*, pp. 4 et 3.

Pourquoi l'art ?

profondément sa société et les implications les plus lointaines. C'est pourquoi il donne toujours l'impression de devancer son époque. En fait, il fait sa propre synthèse des éléments les plus divers qui transparaissent dans l'activité et les produits des hommes. Il « sent son espace »⁸⁷ D'une certaine manière, on peut dire que l'anticipation apparaît dans la totalisation qui transcende ce qui est éparé.

104 Comme nous le verrons plus loin, il n'y a pas d'activité créatrice sans imagination. L'imagination est le pouvoir d'une représentation anticipante. Elle est un mode de connaissance, une double ouverture sur la connaissance et sur l'action. C'est précisément parce que l'activité artistique a l'imagination comme force dynamique interne, qu'elle a ce pouvoir d'anticipation. Nous avons vu précédemment que l'œuvre d'art est une réorganisation, ce qui signifie qu'elle ne peut apparaître que dans la mesure où le créateur est capable d'atteindre à une nouvelle synthèse qu'il se représente plus ou moins consciemment. Or, bien entendu, la nouvelle représentation concrétisée dans une œuvre d'art est, en elle-même, l'anticipation de nouvelles formes possibles, puisqu'elle existe préalablement au devenir de la société. Nous pourrions ajouter que l'œuvre d'art anticipe le déploiement de ses propres virtualités dans le surgissement de multiples formes qui naîtront d'elle. D'autre part, pour que de nouvelles formes naissent d'elle, cela suppose qu'elle est une anticipation pour toute personne qui n'a pas fait le chemin vers la nouvelle synthèse qu'elle constitue, pour toute personne qui n'a pas apprivoisé l'œuvre d'art dans une expérience esthétique. Or, le pouvoir de synthèse nourri par l'imagination est si fort chez l'artiste, qu'il faut d'autant plus d'années pour refaire le chemin, pour assimiler cette nouvelle synthèse, que la représentation est singulière et radicalement originale. Il faut alors bousculer beaucoup d'habitudes, et même renaître profondément. C'est pourquoi on dit couramment d'une grande œuvre d'art qu'elle devance son époque de cinquante ans, ou encore qu'elle était prégnante de formes futures, d'une direction d'évolution; c'est le cas, par exemple, chacun à leur façon, de Léonard de Vinci et de Mondrian, ou de Varèse. En effet, ces grandes œuvres sont génératrices de formes qui ne se répandront, dans la vie collective et quotidienne, que beaucoup plus tard.

105 L'expérience artistique se présente donc comme totalisante en s'enracinant dans la totalité de l'artiste et de la société qui le porte. Il n'y a pas d'art sans cet engagement total. Mais cet engage-

*Art et
anticipation*

*L'art : une
expérience
totalisante*

⁸⁷ Cet espace « devient une projection sur l'expérience possible, une aventure de l'es-

prit qui anticipe les émotions actuelles ». Jean Duvignaud, *In op. cit.*, p. 3.

L'art, l'homme et la société

ment s'enracine, comme toute activité d'homme, dans l'épaisseur même de la culture.

D) « L'œuvre ouverte »

106 Gaston Bachelard disait : « Nous ne nous reconnaissons pas le droit d'imposer le continu quand nous constatons partout le discontinu. »⁸⁸ Le continu correspond parfaitement à la conception des univers clos et sécurisants qui sont le propre de la plupart des œuvres et des doctrines fondées, comme on l'a vu, sur les certitudes armées par la logique et le rationnel. Toutefois, si nous retournons à la vie et aux organismes vivants, nous constatons, en biologie, que l'organisme est un « système ouvert » en ce sens précisément qu'il ne conserve sa forme qu'au travers d'un flux continu d'échanges avec le milieu.⁸⁹ Ce qui, comme le remarque Piaget, rend, bien sûr, le système ouvert sans cesse menacé. Il appelle un effort continu vers l'équilibre. L'intelligence elle-même, comme l'a souligné Piaget dans un ouvrage précédent, est également un système ouvert.⁹⁰

*Discontinu et
ouverture*

107 Umberto Eco, sur qui nous nous appuyons maintenant, dégage les deux voies, les deux sens de *l'ouverture*. Pour lui, le plaisir que procure n'importe quelle œuvre d'art, repose sur ces mécanismes d'intégration qui fondent la connaissance. C'est ce qu'il appelle « l'ouverture » au premier degré. Deuxièmement, il montre que les poétiques contemporaines « se proposent de revenir sur ces mécanismes et placent le plaisir esthétique moins dans la reconnaissance finale d'une forme que dans la saisie du processus continuellenent « ouvert » qui permet de découvrir en une forme toujours de nouveaux profils et de nouvelles possibilités. »⁹¹ Voilà pour l'ouverture au deuxième degré. Comme on le voit, ce second sens correspond plus précisément à notre cheminement depuis qu'est apparue la pensée totalisante de l'homme archaïque, Eco observe, par la suite, en quoi l'art de tous les temps peut être une provocation d'expé-

*Les deux sens
de l'ouverture*

⁸⁸ Cité par R. L. Delevoey, in *Dimensions du XXe siècle*, op. cit., p. 83.

⁸⁹ Jean Piaget, *Biologie et Connaissance*, Gallimard, Paris, 1967, p. 401.

⁹⁰ L'intelligence constitue l'état d'équilibre vers lequel tendent toutes les adaptations successives d'ordre sensori-moteur et cognitif, ainsi que tous les échanges assimilateurs et accommodateurs entre l'organisme et le milieu. » in *La Psychologie de l'Intelligence*, Colin, Paris, 1947, p. 17. Umberto Eco prolonge la pensée de Piaget lorsqu'il écrit : « L'intelligence tend à constituer des structures « Réversibles » dont l'équilibre, l'arrêt, l'homéostasie, ne sont que la phase

terminale, indispensable au niveau de l'efficacité et de la pratique. En elle-même l'intelligence présente tous les caractères de ce que nous appelons un processus « ouvert ». Le sujet procède par une série d'hypothèses et de tentatives, que guide l'expérience, pour aboutir non aux formes statistiques et préformées des gestaltistes, mais à des structures mobiles et réversibles, qui lui permettent, après avoir réuni les deux éléments d'un rapport, de les dissocier à nouveau et de se retrouver à son point de départ ». In *L'Oeuvre ouverte*, Seuil, Paris, 1965, p. 97.

⁹¹ In op. cit., pp. 98-99.

Pourquoi l'art ?

riences volontairement incomplètes, le montage d'expériences interrompues à l'improviste, afin d'éveiller par une attente frustrée, notre tendance naturelle à l'achèvement.⁹² Se référant au psychologue Léonard Meyer, il affirme : « La perception d'un tout n'est pas immédiate et passive : c'est un acte d'organisation, qu'on apprend à conduire à l'intérieur d'un contexte socio-culturel déterminé; les lois de la perception cessent donc d'être naturelles et innées; elles se constituent à partir de certains *patterns de culture*, formes acquises, schémas d'assimilation, ensembles organisés de préférences et d'habitudes, convictions intellectuelles et tendances émotives, qui résultent de l'éducation, elle-même fonction du milieu naturel, historique et social. »⁹³ Ceci est valable pour la perception esthétique. Dans certaines cultures, par exemple en musique, on aura tendance à préférer certaines solutions à d'autres, et cela est le résultat d'un apprentissage. Qu'on pense à quel point la musique japonaise ou hindoue sont des univers différents de la musique dite classique d'Occident au XVIII^e siècle. La culture auditive tonale nous éloigne trop souvent de ces musiques. Aujourd'hui, avec les recherches de Varèse, Boulez, et le dodécaphonisme, les musiques d'Orient et d'Occident sont beaucoup plus près. L'oreille se cultive. On a montré que les styles sont des systèmes de probabilités. La connaissance de la probabilité est implicite chez l'auditeur qui risque des prévisions.⁹⁴ Ainsi resurgissent de nouveau certains points majeurs de la *Théorie de l'information*. Plus un événement est probable, moins il informe, moins il est original. La musique tonale, parce qu'elle possède un taux de redondance beaucoup plus élevé que la musique atonale, doit continuellement briser l'ennui de la probabilité. On peut toujours se poser la question de l'incertitude désirable ou indésirable. Mais, bien entendu, l'audition d'une œuvre de musique moderne nous plonge dans un espace où la probabilité est peu fréquente, où l'incertitude et l'attente règnent. Cette œuvre d'art « ouverte » nous met directement dans une situation où nous devons faire l'apprentissage de l'imprévisible. On pourrait faire la même remarque pour l'œuvre picturale,

Perception
et culture

⁹² Comme le rapporte Eco, le psychologue Léonard Meyer a montré comment « un champ stimulant se présente à l'attention de l'auditeur comme ambigu, inachevé, et détermine l'attente d'une satisfaction; il crée en quelque sorte un état de crise qui oblige l'auditeur à trouver un point fixe où résoudre l'ambiguïté. (In op. cit., p. 99) « En se prolongeant, l'inhibition fait naître le plaisir de l'attente, qui est comme un sentiment d'impuissance devant l'inconnu; et plus la solution est inattendue, plus le plaisir est intense (...) les solutions que l'auditeur attend ne sont pas des solutions évidentes mais des solutions inhabituelles, des entorses à la règle (...) (In op. cit.,

p. 100). Selon Meyer, ces problèmes de l'attente, du genre de crise, des solutions satisfaisantes seront résolues par la Gestalt-théorie.

⁹³ Ibid., p. 101.

⁹⁴ La musique est un système d'attractions tonales — un système donc, où chaque événement musical enveloppe une probabilité déterminée, pour tout autre événement de le suivre —, un événement qui répond exactement à l'attente naturelle de l'oreille passe inaperçu; et l'incertitude, l'émotion qui en découlent — donc aussi l'information — diminuent. » (In op. cit., pp. 102-103).

L'art, l'homme et la société

l'œuvre poétique ou l'irruption de la spontanéité dans le *happening*. L'œuvre d'art moderne a fait le saut hors de la stabilité, comme d'ailleurs tout l'univers de la culture.

108 L'acquis, Eco a raison de le souligner, doit certes demeurer *structuré*, mais il n'en doit pas moins se réorganiser, c'est-à-dire se modifier. Comme nous l'avons vu, il s'agit dans le processus même de l'adaptation à l'imprévisible, d'une loi de l'organisme et de l'intelligence. *L'imprévisible* est pour l'esprit, ce qu'est le défi de Toynbee pour la civilisation. Toute œuvre d'art, dans le passé, a plus ou moins transgressé son système. Aujourd'hui, ce sont les systèmes mêmes qui ont éclaté. Umberto Eco nous dit que « l'accent est mis sur le processus, sur la possibilité de saisir *plusieurs ordres*. Dans la réception d'un message structuré de façon ouverte, l'attente implique moins une *prévision de l'attendu* qu'une attente de l'imprévu. » Il montre bien que, dans notre culture, la discontinuité de l'expérience se substitue comme valeur à une continuité devenue conventionnelle. Nous retrouvons ainsi la pensée de Bachelard.⁹⁵ Enfin, Eco nous achemine vers ce que nous croyons être l'une des solutions capitales soulevées par notre problématique; problématique qui a voulu d'abord analyser la nature de notre culture ouverte. Il affirme : « On peut dès lors se demander si l'art contemporain en nous habituant à une continuelle rupture des modèles et des schèmes — en prenant pour modèle et pour schème le caractère périssable de tout modèle et de tout schème, et la nécessité de leur alternance non seulement d'une œuvre à l'autre, mais à l'intérieur de chaque œuvre même — ne remplirait pas une fonction pédagogique précise, s'il n'aurait pas une fonction libératrice. S'il en était ainsi, l'art contemporain viserait au delà du goût et des structures esthétiques, et s'insérerait dans un discours plus vaste: il représenterait pour l'homme moderne une possibilité de salut, la voie vers une reconquête de l'autonomie, au double niveau de la perception et de l'intelligence. »⁹⁶

L'imprévisible

109 Il n'est pas inutile, à ce stade, d'essayer de faire le point sur le concept d'*ouverture* qui est l'un des concepts fondamentaux de notre problématique. Nous avons vu que, dès le commencement, l'apparition du graphisme, puis celle de l'image, sont un signe d'ou-

*L'œuvre ouverte
et l'art moderne*

⁹⁵ « La valeur de l'expérience esthétique nous apparaît alors non quand une crise, après d'être ouverte, se referme conformément à des habitudes stylistiques acquises, mais quand — après nous être plongés dans une série de crises continues, dans un processus dont l'improbabilité est la dominante — nous exerçons un libre choix. » (In op. cit., pp. 105-106).

⁹⁶ Eco souligne pertinemment que « la crise que traverse la civilisation bourgeoise tient pour une part à l'incapacité de l'homme moyen de se soustraire à des systèmes de formes acquises, qui lui sont fournis de l'extérieur et qu'il n'a pas conquises par son exploration personnelle de la réalité. » (Ibid., pp. 107-108).

Pourquoi l'art ?

verture, une quête de la pensée totalisante, d'une forme à plus grande densité d'interprétations. Et précisément dans la mesure où le symbole, sur lequel se fonde ce type d'œuvre et de pensée, est une ouverture. Nous avons remarqué, également, que, dans le milieu de cette nouvelle culture qui est la nôtre, et que nous qualifions d'ouverte, les concepts s'imposent davantage par voie statistique que par l'éducation rationnelle, bref que le monde ne se laisse plus saisir en catégories définitives. Nous venons de voir avec Eco que, dans l'œuvre d'art moderne, le plaisir esthétique naît moins dans la reconnaissance finale d'une forme que dans la saisie du processus continuellement « ouvert » qui permet de découvrir dans une forme, toujours de nouveaux profils et de nouvelles possibilités. Ainsi, nous rappelons que dans la réception d'un message structuré de façon ouverte, l'attente implique moins une prévision de l'attendu qu'une attente de l'imprévu. Toutefois, avant de continuer, il est nécessaire de souligner la distinction que nous constatons entre l'œuvre ouverte de l'art moderne et l'œuvre d'art traditionnelle. Bien entendu, par définition, toute œuvre d'art est ouverte puisqu'elle ne se laisse pas épuiser par la perception et que son épaisseur de signification n'est pas transparente. Cependant l'œuvre d'art traditionnelle, fondée sur une structure ou respectant des canons, suppose une connaissance implicite de la probabilité chez le sujet qui fait l'expérience de l'œuvre. Ainsi, Mozart, par exemple, se sert de formes, que ce soit le concerto ou la sonate, il obéit plus ou moins à des règles qui ne découlent pas du matériau-son, mais des conventions. Tandis que dans l'œuvre moderne il n'y a pas de structure modèle. Varèse ne coule pas *l'ionisation* dans le moule de la sonate ou de la symphonie; l'œuvre implique un consentement à l'absence de prévisibilité, un consentement à l'insécurité que suppose l'attente de l'imprévu. Nous trouvons des exemples frappants de ce type d'œuvre chez les surréalistes.

110 Aussi, nous croyons que l'œuvre d'art ouverte permet l'apprentissage à l'ouverture, à l'imprévu. Une expérience profonde permet à l'homme rompu à l'imprévu de cheminer dans le devenir d'une culture ouverte, de relever le défi que lui pose l'effondrement des systèmes et des doctrines. Certes, l'homme qui fait cet apprentissage marche toujours vers l'équilibre, mais il sait que cet équilibre sera rompu parce que c'est la loi même de la vie. La société industrielle a en quelque sorte secrété son propre anticorps. L'œuvre d'art moderne trace une voie vers l'apprentissage de notre culture et de notre monde mobile. Autant le déterminisme newtonien et le transformisme ont suscité de nouvelles pédagogies (celle d'Herbart, par exemple), autant l'art d'aujourd'hui, précédant la théorie de l'information, nous appa-

La pédagogie ouverte

L'art, l'homme et la société

rait comme le fondement par excellence d'une *pédagogie ouverte*. L'œuvre d'art peut, dans l'apprentissage profond de l'expérience esthétique qu'elle permet, servir de modèle (prenant pour modèle le caractère périssable de tout modèle) à la pédagogie, à l'éducation qui est aussi un art.

111 Nous venons de dire que l'œuvre ouverte est considérée, par hypothèse, comme un modèle d'apprentissage à l'imprévisible, au discontinu. Quand nous appliquons ce concept à la pédagogie, nous proposons, en fait, une analogie fonctionnelle. Bien entendu, le processus de l'éducation même est ouvert. Le maître transmet un message que, par définition, l'élève ne peut prévoir. Pour l'élève, fondement et cœur de la pédagogie active, l'action pédagogique opère sur lui selon des tendances non prévisibles. La pédagogie met sans cesse l'élève dans un état de déséquilibre pour l'acheminer vers l'équilibre d'une nouvelle acquisition qui le replongera dans le déséquilibre du mouvement. Une pédagogie vraiment ouverte devrait par conséquent familiariser l'élève avec le devenir qui implique l'innattendu et le discontinu. Aussi l'enfant mis en contact avec l'œuvre d'art, ou l'enfant s'exprimant sans cesse en pénétrant dans des mondes différents comme le jeu dramatique ou l'expression plastique, sera mieux préparé à accueillir cette nouvelle pédagogie qui est, au fond, la pédagogie de la vie même. La vie plonge l'être humain dans l'imprévisible et le discontinu. Or, pourquoi l'enfant devrait-il apprendre selon des méthodes différentes de celles de la vie ? Ce n'est que la mémoire que l'on développe, lorsque l'on confronte l'enfant avec les catégories ordonnées d'un manuel qui ne respecte pas la vie. Par conséquent, l'œuvre d'art ouverte et la diffusion de l'art par les *mass-média*, par l'environnement dans la vie quotidienne, sont deux des modèles d'une pédagogie qui se fonde sur le devenir.

*Pédagogie
et avenir*

Chapitre 2 L'art et l'éducation

L'art et l'éducation

Le devoir le plus pressant qui s'impose à l'homme d'aujourd'hui : inventer. Nous ne vivons pas dans un monde vieilli, fatigué et qui aurait déjà produit ses fruits les plus précieux, mais dans un monde qui au contraire, ne cesse de rajeunir, parce qu'il se renouvelle de plus en plus vite.

Gaston Berger

L'imagination est plus importante que la connaissance.

Einstein

La manière d'enseigner est plus importante que les connaissances qui en font l'objet.

John Vaizey

I. L'imagination

112 L'art peut devenir un sujet d'éducation, une « matière » de base autant pour l'élève que pour la formation du maître, dans la mesure où il est essentiellement un certain mode de connaissance, un type de conscience au sens où l'entend Jean-Paul Sartre, c'est-à-dire une structure psychique particulière. Sartre montre bien, en effet, qu'il y a trois types de conscience pour lesquels un même objet est donné : la perception, la conception et l'imagination. Dans la *perception*, l'objet est saisi dans une série de « profils, de projections ». Dans la *pensée conceptuelle*, l'essence concrète d'un objet est saisie dans un seul acte de conscience. Finalement, dans l'*imagination*, l'objet se donne tout entier pour ce qu'il est, dès son apparition. Le savoir est immédiat. L'image est un acte synthétique qui unit à des éléments « plus proprement représentatifs un savoir concret, non imagé. Une image ne s'apprend pas (...) elle se donne tout entière pour ce qu'elle est dès son apparition. »⁹⁷ Sartre ajoute : « L'image est une conscience *sui generis* qui ne peut en aucune façon faire partie d'une conscience plus vaste (...), elle est spontanée et créatrice; elle soutient, maintient dans une création continue les éléments sensibles de son objet. »⁹⁸

*L'imagination :
mode de
connaissance*

113 Le psychologue allemand Adolf Busemann exprime un point de vue qui complète celui de Sartre. Il montre que, si l'expérience objectivisante (distanciation, différenciation et identification) sert à la

*Imagination et
représentation
anticipante*

⁹⁷ In *L'Imaginaire*, Gallimard, Paris, 1965, pp. 18, 19, 20 et 21. ⁹⁸ In *op. cit.*, p. 27.

Pourquoi l'art ?

maîtrise psychique du milieu, l'expérience imaginaire est tout d'abord indispensable pour la représentation de l'avenir, notre comportement futur ou notre future destinée. Busemann remarque que l'incapacité d'une représentation anticipante est une entrave à l'action. La satisfaction des besoins vitaux, par exemple, instincts ou manifestations psychiques directes (émotions, désirs) ne pourrait plus être individuellement orientée vers des objets particuliers et selon des modes déterminés. Sans imagination, nous souffririons de la faim sans pouvoir désirer tel aliment précis. Il en serait de même pour toute activité. Car l'excitation motrice nécessite, pour son application à un but déterminé la représentation anticipante de son effet et donc, de l'avenir. La représentation de l'*avenir* n'est jamais une simple représentation d'objets, de faits, de personnes, mais toujours en même temps, et essentiellement, une projection de soi-même dans ce futur, vécu comme une présence et en tant que sujet. » Busemann observe également que c'est par un transfert dans la situation d'autrui que nous avons la possibilité d'aller au-delà du simple contact mimique et de comprendre les émotions, les aspirations et les pensées d'un autre. « Sans imagination, par conséquent, ni une communauté humaine, ni une action dirigée ne sont possibles (...) Comme nous n'observons aucun comportement de cette sorte chez les animaux. L'imagination peut être considérée comme génétiquement récente. À cela s'accorde le fait que le petit enfant n'est pas capable d'imagination, ni du souvenir imagé, ni de former des projets ou de se fixer des buts; ni de se projeter à la place des autres (...) Du fait qu'elle est une faculté génétiquement récente, l'imagination présente de grandes différences individuelles (...) Étant donné que les opérations intellectuelles essentielles, complexes, supposent une capacité normale d'imaginer, la faiblesse d'imagination est donc également une déficience intellectuelle. »⁹⁹

114 Nous retiendrons de cette réflexion, avec Sartre et Busemann, *primo* que l'image est une structure psychique particulière par laquelle un certain objet se donne à nous tout entier, de plus, que cette image est spontanée et créatrice, bref, qu'elle est un mode de connaissance; *secondo*, l'imagination est la capacité d'une représentation anticipante, impliquant non seulement un objet mais le sujet imaginant; et enfin, *tertio*, l'imagination est la totalité psychique qui nous différencie, peut-être le plus, de même qu'elle nous individualise.

*Caractéristique
de l'imagination*

⁹⁹ Cf. *Psychologie des déficiences intellectuelles*, PUF, Paris, 1966, pp. 372, 373, 374.

115 L'image et l'imagination ont toujours été très suspectes aux philosophes d'Occident. « Il faut attendre J.-P. Sartre pour que l'image soit décrite comme un acte de pensée authentique. »¹⁰⁰ Qu'est-ce que l'imagination ? Elle est essentiellement dynamique. Elle représente le psychisme « dans son ensemble avec tout son dynamisme orienté vers le possible et parfois vers l'Irréel. »¹⁰¹ « L'originalité de la fonction imaginative est dans cette fusion entre l'esprit et le sentiment, elle implique vraiment la collaboration du psychisme dans sa totalité. »¹⁰² Pour le psychologue Philippe Malrieu, l'imagination est également un processus de connaissance. « Elle est le moment de la découverte des possibles, moment fondamental pour l'atteinte de la vérité (...) Différent de la connaissance perceptive, l'imaginaire se distingue de la connaissance conceptuelle, tant par son caractère de transfert concret que par l'immédiateté du transfert symbolique. C'est une connaissance qui, même au terme d'une recherche, comme dans l'art, s'offre à certains égards comme une révélation (...) La connaissance imaginative, loin d'apparaître comme étrangère à la connaissance intellectuelle en pose les fondements. L'imagination est un moment de l'ouverture à autrui (...) double ouverture, sur le plan de la connaissance et sur le plan de l'action. »¹⁰³

*La connaissance
imaginative*

116 L'imagination apparaît donc comme un moment d'ouverture, comme une conscience totalisante, se réalisant dans sa liberté. Mais nous pouvons dégager d'autres caractères qui vont étoffer cette première définition.¹⁰⁴ Gilbert Durand remarque que « l'imagination humaine semble vierge de toute prédétermination catégorielle », ce qui accentue le caractère de liberté que nous avons relevé chez

*L'imagination :
liberté de la
conscience*

¹⁰⁰ Jeanne Bernis, in *l'Imagination*, coll. Que sais-je, PUF, 1961, p. 6.

¹⁰¹ In *l'Imagination*, op. cit., p. 98.

¹⁰² Ibidem, p. 115.

¹⁰³ In *La Construction de l'imaginaire*, coll. Psychologie et Sciences humaines, Charles Dessart, éditeur, Bruxelles, 1967, pp. 227, 228, 229, 233.

Ibidem, p. 115.

Avant d'aller plus loin, il faut bien distinguer et souligner que nous n'avons pas l'intention de nous attarder à la représentation imagée, mais à l'imagination créatrice, à la conscience imaginante dont le corrélatif est l'imaginaire et non à la conscience imageante. Piaget vient d'ailleurs de publier un ouvrage sur cette dernière. (Cf. *l'Image mentale chez l'Enfant*, PUF, 1967). Il dira dès le début de cet ouvrage qu'il ne s'occupe pas des images mentales intervenant dans le jeu symbolique, dans le dessin spontané (...). Notre objectif n'est pas, dit-il, « l'imagination créatrice » de l'enfant, magnifique sujet qui reste à explorer ».

Sartre va dans le sens de la liberté : « L'imagination n'est pas un pouvoir empirique et surajouté de la conscience, c'est

la conscience tout entière en tant qu'elle réalise sa liberté (...). Il est aussi absurde de concevoir une conscience qui n'imaginerait pas que de concevoir une conscience qui ne pourrait effectuer le cogito (...). (L'imagination) est la condition nécessaire de la liberté de l'homme empirique au milieu du monde. » (In op. cit. pp. 236, 237 et 239). Nous verrons plus loin que la créativité est en grande partie déterminée par l'imagination.

¹⁰⁴ Henri Leleuvre remarque qu'elle est la fonction du possible. (In *Critique de la Vie quotidienne*, l'Arche éditeur, Paris, 1961, p. 289). Pour Duvignaud, l'imaginaire est une conduite existentielle qui par des symboles et des signes, tente de s'approprier l'expérience la plus vaste que l'homme puisse éprouver et par conséquent, au-delà de l'émotion présente, elle évoque les émotions à venir (...). La création imaginaire est une anticipation sur l'existence réelle, elle constitue donc une hypothèse formulée sur le possible et, partant, sur ce que peuvent être la vie et l'expérience des collectivités et des individus. » (In *Sociologie de l'Art*, op. cit., p. 137).

Pourquoi l'art ?

Sartre. Comme elle n'est pas prédéterminée, elle est en quelque sorte, pour le *connaître* et le *faire*, la liberté fondamentale, comme la volonté l'est pour l'*agir*. Il n'est pas étonnant qu'elle soit à l'origine de toute création de l'esprit humain. Selon Durand, elle constitue « l'essence de l'esprit, c'est-à-dire l'effort de l'être pour dresser une espérance vivante envers et contre le monde objectif de la mort (...) L'imaginaire non seulement s'est manifesté comme activité qui transforme le monde, comme imagination créatrice, mais surtout comme transformation euphémique du monde (...) comme ordonnance de l'être aux ordres du meilleur. »¹⁰⁵ Gaston Bachelard nous permet d'atteindre à une formulation englobante. « L'imagination dynamique, dit-il, est un amplificateur psychique (...) L'imagination est dans le psychisme humain, l'expérience même de l'ouverture. L'infini est sa région. »¹⁰⁶ L'imagination nous apparaît donc comme le psychisme humain s'actualisant librement, totalement dans une ouverture sur les possibles. Nous revenons toujours à notre concept opératoire fondamental. L'imagination et l'imaginaire sont au cœur même du processus de la création artistique.

117 Il est souhaitable, ici, de bien prendre conscience que la rêverie n'est pas le seul ni le plus important domaine de l'imagination. Certes, la rêverie, ou le jeu libre des images qui émergent à la conscience, prépare l'imagination à une action concrète, la familiarise avec le champ éventuel de son activité. Cependant, l'imagination n'est vraiment *éducatrice* que lorsqu'elle opère dans la pensée ou dans le faire d'une nouvelle forme concrète. Il n'y a pas d'autre façon de prendre la mesure du pouvoir de l'imagination, que de l'obliger à se confronter avec des matériaux, que ce soient des mots ou des couleurs, des sons ou des gestes. En fait, l'imagination ne s'accomplit que dans un jeu ou un travail dialectique avec la matière. Elle se confronte alors sans cesse au possible. Elle sent le précipice infranchissable entre le souhaitable et le possible. C'est dans la mesure où l'imagination doit se battre pour préserver l'intuition originale ou la représentation idéale, qu'elle fait l'expérience profonde de la carence, de l'insatisfaction, du vide. En ce sens, l'imagination révèle à l'homme qu'il est un feu inextinguible, un être en marche vers une plénitude qui le fuit. Il n'est donc pas inutile de se rappeler qu'il n'y a d'imagination féconde et véritable que dans la lutte, parfois terrible, avec la matière, afin que celle-ci cède au rêve, à l'esprit qui veut l'habiter.

*L'imagination
et le faire*

¹⁰⁵ In *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, PUF, Paris, 1963, p. 466.

¹⁰⁶ Cf., *L'Air et les Songes*, José Corti, pp. 7, 12 et 21.

L'art et l'éducation

118 Il nous suffit maintenant de comprendre le processus de l'éducation pour nous rendre compte qu'il ne peut pas y avoir d'éducation de l'être humain (un processus totalisant) sans que l'imagination ne soit intégrée comme achèvement essentiel même du processus. Sans quoi, il n'y aura pas d'être humain total, capable d'affronter notre culture ouverte et les exigences d'un monde mobile. Sans l'apprentissage de cette puissance qui est l'*ouverture* même, il ne peut y avoir d'apprentissage du dynamisme même de la vie.¹⁰⁷ Or l'art est précisément l'activité humaine qui correspond le plus parfaitement, le plus entièrement au psychisme totalisant, s'ouvrant sur les possibles et transformant le monde. Si bien que, pratiquer un art, vivre l'expérience artistique, c'est faire l'expérience la plus profonde, dans sa conscience et dans son être, du mouvement même de l'imaginaire ouvrant le monde. L'art est la voie royale de l'apprentissage de l'imagination, c'est-à-dire une voie de la connaissance.

*Imagination
et éducation*

L'attitude synthétique de l'esprit ouvert demande comme base d'éducation la synthèse de l'art.

Irena Wojnar

L'éducation est avant tout l'art de l'adaptation et de l'ouverture à autrui.

Henri Hartung

II. L'Éducation

119 Les définitions de l'éducation sont multiples. Si l'éducation est si complexe, c'est que l'homme ne vit pas « selon les lois de la raison ». S'il ne s'agissait que de l'apprentissage de modes de connaissance qui procède par signes formels (mathématiques) ou signes conceptuels (pensée rationnelle), l'éducation serait un peu plus simple puisque l'on pourrait confier à l'ordinateur toutes les tâches de la pensée asservie, c'est-à-dire les tâches où la pensée rationnelle et les mathématiques ne sont que des instruments dans la démarche vers un but fixé par l'homme. L'homme, toutefois, n'appréhende pas le monde que par signes. Comme nous venons de le voir, il y a aussi l'imagination qui est un dynamisme se nourrissant de symboles, il y a la perception, et au fond de tout cela, l'inconscient, l'affectivité, les

*Complexité de
l'éducation*

¹⁰⁷ Car tout être vivant, a écrit Théodosius Dobzhansky est « une expérience créatrice de la nature, qui essaie un nouveau mode

de vie. » (In « l'Évolution créatrice », *Dio-gène*, no 58, Gallimard, Paris, avril-juin 1967, p. 67).

Pourquoi l'art ?

sens, etc. Bref, pour agir sur un être total et sur un psychisme totalisant, l'éducation ne peut être qu'un processus totalisant.¹⁰⁸

120 Selon cette perspective, il n'est pas inutile d'essayer de comprendre l'éducation dans toutes ses dimensions, jusqu'à son mouvement dialectique avec la société et le monde. Durkheim écrivait : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états psychiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. »¹⁰⁹ Bien entendu Durkheim appuie tout le poids de sa définition sur le caractère social de l'éducation. Il s'éloigne de la définition d'une action *sui generis* qui est celle de Kant : « Le but de l'éducation est de développer dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible. »¹¹⁰

Éducation
et société

121 L'éducation est-elle un art ? Est-elle une science ? Pour le cybernéticien Helmar Frank, elle est à la fois une science et l'expression d'une idéologie normative. « Ces deux questions nous font découvrir les deux questions essentiellement différentes qui sont à la base de la pédagogie. La première vise à savoir comment : (on peut transmettre les connaissances et développer les aptitudes), donc, il s'agit de la recherche scientifique. La seconde question, par contre, tend à savoir *quoi* : (quel doit être le but de l'éducation de la jeu-

Éducation :
art ou science

¹⁰⁸ Ce que nous considérons comme une faiblesse du Rapport Parent, c'est de n'avoir vraiment considéré que l'ouverture des structures, c'est-à-dire la polyvalence qui est un champ de possibles dans les orientations, et non suffisamment l'ouverture du processus de l'éducation, de la pédagogie comme telle. Ainsi, dans ce rapport, l'apprentissage de la connaissance se fonde explicitement sur l'apprentissage des signes. Le besoin de savants et de techniciens semble être la préoccupation fondamentale qui se dégage de ce rapport. D'aucune façon l'art, par exemple, n'a été considéré au même titre que les mathématiques ou la langue, comme matière de base. L'art n'est tout au plus qu'un mode d'expression. A peu près jamais, il n'a été considéré comme étant une voie majeure de la connaissance. Sans doute parce que c'est une connaissance, en apparence, moins immédiatement utilitaire. Et pourtant, nous l'avons vu, on ne peut pas connaître vraiment sans imagination, on ne peut pas être un homme total sans l'art. L'apprentissage de l'imagination chez l'enfant n'est pas réductible à l'expression. Il est à la base même des opérations de l'intelligence, de la pensée totalisante,

c'est-à-dire du mouvement psychique s'ouvrant sur les possibles. D'autre part, il y a de fortes chances que la subjectivité, totale par tendance, s'actualise par l'ouverture du psychisme total et libre.

¹⁰⁹ Cité in *Education et Sociologie*, PUF, Paris, 1966, p. 4.

¹¹⁰ Cité in *Education et Sociologie*, op. cit., p. 32.

Un pédagogue aussi actuel que Gaston Mialaret choisit comme définition de base, celle de Durkheim, pour y ajouter que l'éducation est du domaine de l'art : « L'art de créer les conditions favorables à cette action profonde susceptible d'orienter l'évolution d'un sujet, l'art de manier certaines techniques d'action, l'art de mener vers des objectifs déterminés ceux dont on a la charge. » (In *Introduction à la pédagogie*, PUF, Paris, 1964, p. 4). Pour Dewey l'éducation est la « somme totale des processus par lesquels une communauté (...) transmet ses pouvoirs et ses objectifs acquis afin d'assumer sa propre existence et sa croissance continuelle. (Cité in *Traité de pédagogie*, René Hubert, PUF, Paris, 1965, p. 3). Comme on le voit, c'est un type de définition qui n'est pas très loin des définitions de la culture.

nesse.) »¹¹¹ Et Frank montre que la pédagogie normative déduit de certaines exigences fondamentales quelles sont les méthodes qui peuvent et doivent être appliquées. Bien entendu, la conception de Frank est beaucoup trop polarisée par le caractère informationnel de la transmission des connaissances pour nous satisfaire. Elle est, au fond, un outil de *comment*.

122 Nous retiendrons comme définition de l'éducation celle qui, selon nous, correspond le mieux au processus d'ouverture qui caractérise vraiment l'éducation. Il nous semble que ce soit celle d'Arthur Tremblay; définition qu'il explicitait dans une étude soumise à la Commission royale d'Enquête sur les problèmes constitutionnels. Il y définit l'éducation comme étant un « système d'échanges réciproques qui s'établissent entre le maître et l'élève en vue du développement ou de la formation de l'élève. » On saisit immédiatement le caractère opératoire de cette définition, dans la distinction que l'on peut établir, par exemple, entre la télévision éducative et la télévision culturelle. On voit à quel point, pour employer des expressions de cybernétique, les notions de contrôle et de rétroaction (feedback) sont nécessaires dans le processus d'éducation.

Définition

123 Nous nous demanderons maintenant quel est le rôle de l'éducation face au monde mobile dans lequel nous sommes plongés. L'un des meilleurs guides nous semble être le groupe du Centre de Prospective de Paris. Les questions qu'il se pose nous intéressent au premier point. « Est-il possible que les hommes inventent, adoptent et propagent des comportements compatibles avec les dimensions, l'accélération et la complexité d'un monde toujours plus efficace et plus scientifique, mais compatibles aussi avec leur nature propre, les limites et le « temps de réponse » de leur faculté d'adaptation, la constance de leur capital génétique et la fixité des capacités et des facultés qu'il recèle ? Quelle contribution demander à l'éducation ? ».¹¹² Si nous suivons cette démarche, le Centre de Prospective pose le problème principalement dans deux directions. Dans la première : il remarque qu'il est probable que les enfants d'aujourd'hui exerceront des fonctions très spécialisées, très partielles. Ils seront, dit-on, tour à tour des « fonctions » et des « personnes ». Le rôle de l'éducation consiste alors à leur faire acquérir deux degrés de mobilité : celui qui concerne les « spécialités », elles-mêmes variées et changeantes, et celui qui leur procure une démarche aisée entre l'approfondissement

L'éducation et le monde mobile

¹¹¹ In *Pédagogie et Cybernétique*, Gauthier-Villars, Paris, 1967, p. 12.

¹¹² In *Etapes de la prospective*, op. cit., p. 189.

Pourquoi l'art ?

de ces spécialités et celui de la personnalité globale. Dans la deuxième question, le centre affirme que, pour que cet accroissement de la formation soit possible, il faut de toute évidence renoncer définitivement à l'idée traditionnelle d'après laquelle chacun doit avoir reçue, avant l'âge adulte, la totalité de la formation nécessaire pour le reste de sa vie. La formation permanente apparaît alors comme une réponse non seulement à l'accélération du progrès technique qui stérilise des connaissances périmées et en exige de nouvelles, mais comme la condition première d'une « mobilité » indispensable entre deux sortes d'activités.¹¹³

124 Un système d'éducation est un tout. Il ne suffit pas de mettre un peu moins de latin et un peu plus de mathématiques.¹¹⁴ En fait, une éducation, comme l'a affirmé Helmar Frank, s'enracine toujours plus ou moins dans une idéologie. Elle se propose de former un certain type d'hommes qui corresponde à cette idéologie, qu'elle soit explicite ou implicite. Nous revenons toujours à notre question fondamentale : quel type d'homme pour un monde mobile ? Les pédagogues du dernier Colloque d'Amiens ont répondu : l'école doit *apprendre à devenir*, et non plus *apprendre à apprendre*. En effet, comme première esquisse de réponse, nous dirions qu'un système d'éducation qui serait incapable de rendre l'être humain efficace dans son adaptation au mouvement, à l'imprévisible serait un échec. Nous ne croyons pas que cette adaptabilité se fonde surtout sur les connaissances cumulatives ou le savoir. Qu'on réfléchisse à l'affirmation de Donald N. Michæl : « On ne voit pas clairement dans quelle mesure l'éducation et la technique peuvent être coordonnées, ne serait-ce qu'en raison de notre ignorance, même pour le monde d'aujourd'hui, des critères permettant de juger de la concordance ou de la discordance entre notre système d'éducation, de comportement et de travail. Nous pensons que les différents éléments du système social sont fâcheusement désaccordés les uns par rapport aux autres et que, considéré comme tout, le système est de moins en moins capable de faire face aux problèmes qu'il soulève. »¹¹⁵ Pour nous, un système d'éducation qui ne fonde pas sa démarche au niveau élémentaire, sur les apprentissages de base, tels que la perception, les signes formels et con-

*Apprendre à
devenir*

¹¹³ Nous croyons que les structures préconisées par le Rapport Parent permettent d'acquérir le premier degré de « mobilité » ; les spécialités par le réseau polyvalent. Mais nous sommes moins certains que ce rapport permette le deuxième degré qui procure une démarche aisée entre l'approfondissement de ces spécialités et celui de la personnalité globale de l'être.

¹¹⁴ « Le système éducatif apparaît donc comme un vaste damier. Le déplacement d'un pion change l'équilibre interne du jeu » (Michel Vermot-Gauchy, « Développement de l'éducation et Croissance des Sociétés », In *Education et Société, Prospective*, 14, PUF, Paris, 1967, p. 140.

¹¹⁵ In « Un Conquérant silencieux : la cybernation », *Economie et Humanisme*, Paris, janvier-février 1965, p. 74.

L'art et l'éducation

ceptuels, l'imagination, l'expression, l'éducation physique, est voué à l'échec. Tout le primaire ne peut être qu'un champ d'apprentissages, d'ouverture de l'être. Cela suppose une réforme des contenus, et singulièrement, une remise en question de la formation des maîtres qui se destinent plus particulièrement à ce niveau. Cette tendance à une éducation dynamique, en mouvement, est également valable pour le niveau secondaire. Croire encore que l'éducation a pour tâche de transmettre des connaissances cumulatives, c'est s'imaginer que l'école peut suivre le rythme accéléré du développement des connaissances, le rythme de l'école parallèle que sont les *mass-média*. C'est oublier que la profondeur de l'intelligence n'est pas dans son étendue, mais dans sa capacité d'association et de synthèse de relations nouvelles.

125 Cette créativité, nourrie par l'imagination est la qualité même de l'être humain. L'Américain Paul Eaton dira que « La suprématie économique de notre pays dépendra dans un proche avenir bien plus de l'aptitude créatrice de nos concitoyens que de nos abondantes richesses naturelles. »¹¹⁶ On doit demeurer conscient que la course à l'an 2,000, entre l'U.R.S.S. et les U.S.A. est principalement une guerre de cerveaux créateurs.¹¹⁷ Mais l'industrie privée américaine ne l'oublie pas. Ainsi, l'Aluminum Company a adopté le mot « *imagineering* ». Il n'est pas inutile de donner d'autres exemples, car ceux-ci nous semblent des signes très révélateurs d'un mouvement profond. Ce sont des décisions qui relèvent de la haute gestion américaine. Ces hommes ont une conscience aiguë de la réalité de l'économie et de la technologie. Harold Mangelsdorf, de la Standard Oil Company, prétend que, parmi les qualités les plus importantes que l'on puisse trouver chez un chef, il y a « la faculté d'adaptation, l'aptitude à déceler les particularités et les nuances de chaque situation et à s'y conformer de manière à les maîtriser. »¹¹⁸ On a remarqué que, depuis quelques années, plus de sept cents ingénieurs et directeurs techniques de la General Electric suivent des « séminaires d'approche créative » où ils s'initient à des processus imaginatifs applicables aussi bien à l'art qu'à la science. « On donnera plus de poids à la formation qu'à l'information, on s'attachera davantage aux méthodes qu'aux faits; l'allure de la science croissante rend toute cristallisation illusoire et force l'ouverture des esprits. La culture générale a fait sa grande entrée dans l'enseignement post-universitaire des chefs d'industrie

*Créativité et
imagination*

¹¹⁶ Cité par A. F. Osborn, in *L'Imagination constructive*, Dunod, Paris, 1965, p. XIV.
¹¹⁷ Cf. Fritz Baade, *La Course à l'An 2000*, PUF, Paris, 1963, et plus particulièrement, l'An 2000, de H. Kahn et A.-J. Wiener, Laffont, Paris, 1968, p. 248.

¹¹⁸ In Joseph Basile, *La Formation culturelle des Cadres et des Dirigeants*, Marabout, 1965, pp. 117, 118.

Pourquoi l'art ?

par le *Sloan Program* du M.I.T., centre mondial le plus élevé pour les études de direction. »¹¹⁹ Comme on le voit, la solution à l'accélération du développement de la masse de l'information n'est pas dans une course à l'information effrénée, mais dans un approfondissement de la formation globale. De plus, comme on le sait, sont apparues dans l'industrie des techniques pour mettre en branle l'imagination comme le *brainstorming*. Il peut être utile ici de souligner quelques hypothèses de la théorie de la *synectique* (intégration de divers individus dans un groupe chargé de poser et de résoudre un problème). On affirme que le processus d'invention peut être décrit de façon concrète; que les manifestations culturelles de l'invention dans le domaine des arts et dans celui de la science sont de même nature. On admet également que l'aptitude à inventer puisse être considérablement augmentée et développée chez les sujets, à condition qu'ils comprennent quels sont les mécanismes psychiques qui jouent en eux; dans le processus créateur, l'élément émotionnel compte davantage que l'élément intellectuel, et l'irrationnel l'emporte sur le rationnel; ce sont des éléments irrationnels que l'on peut et que l'on doit saisir si l'on veut accroître la probabilité de réussite en face d'un problème à résoudre.¹²⁰

126 La capacité d'invention, l'élément émotionnel, l'élément irrationnel, voilà autant de facteurs du dynamisme de l'expression artistique. Car la démarche même de l'expression artistique, comme on l'a vu, est totalisante. Nous reviendrons plus loin sur l'objectif et les effets de l'éducation artistique. Il nous suffit pour le moment d'avoir montré la nécessité d'intégrer l'imagination et l'art (comme son mode d'expression le plus total) dans le pouvoir dynamique de la connaissance et du faire. Il ne faut jamais perdre de vue, comme nous le rappelle le grand philosophe Martin Buber, que ce que l'enfant désire, c'est participer au devenir des choses et être le sujet du processus de production. Il a « un instinct d'auteur », le désir d'être à l'origine de quelque chose. « Ce que nous appelons éducation, éducation sue et voulue, signifie *sélection du monde agissant par l'homme* (...) c'est seulement dans l'éducation que le monde devient le véritable sujet de son action (...) La fonction éducatrice a perdu le paradis de la pure spontanéité (...) Le genre humain commence à chaque heure. »¹²¹ Puis Martin Buber conclut : « (...) les forces fondamentales des arts (...) sont à développer et c'est sur elles, c'est-à-dire sur une activité naturelle et spontanée, qu'il faut édifier l'éducation de toute la

Art et
éducation

¹¹⁹ Joseph Basile, in op. cit., p. 159.

¹²⁰ Cf. Joseph Basile, « Les Structures de Communication et les Effets de la synectique », in *La Nuova Critica*, no 17, Rome, 1966-67.

¹²¹ in *La Vie en dialogue*, Aubier, 1959, pp. 222, 223, 228 et 229.

L'art et l'éducation

personne. » ¹²¹ Ces paroles furent prononcées à la troisième Conférence Internationale de Pédagogie, à Heidelberg, en 1925.

III. L'éducation artistique et l'enseignement des arts

127 On peut dire que c'est parce qu'il n'est pas toujours artistique que l'art peut s'enseigner; mais dans la mesure où il est artistique, l'art est un grand éducateur. En effet, dans sa créativité même, l'art est un sujet d'éducation plutôt qu'un objet d'enseignement. Afin d'éviter la confusion dans ce qui doit être opératoire, nous ne retiendrons que trois expressions : *l'éducation artistique*, *l'enseignement des arts* et *les techniques artistiques*.

A) L'éducation artistique

128 L'éducation artistique est une éducation de base, prioritaire à toute spécialisation, au même titre que les mathématiques et la langue maternelle. Au tout début, nous croyons qu'il s'agit beaucoup plus de l'éducation de la spontanéité créatrice au sens de Piaget : « l'éducation artistique, écrit-il, 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 contenter de la transmission et de l'acceptation passive d'une vérité ou d'un idéal tout élaborés : la beauté, comme la vérité ne vaut que recréée par le sujet qui la conquiert. » ¹²² Après avoir observé le développement des fonctions mentales et des aptitudes chez l'enfant, Piaget relève deux faits : « Lorsqu'on étudie les fonctions intellectuelles ou les sentiments sociaux, on constate un progrès plus ou moins continu, tandis que, dans le domaine de l'expression artistique, on a, au contraire, l'impression fréquente d'un recul. Le second de ces faits (...) consiste en ceci, qu'il est beaucoup plus difficile d'établir des stades réguliers de développement dans le cas des tendances artistiques que dans celui des autres fonctions mentales. » ¹²³ Il arrive à la conclusion que le jeune enfant parvient spontanément à extérioriser sa personnalité, grâce aux divers moyens d'expression tels que le dessin, la représentation théâtrale, le symbolisme du jeu, etc., mais que « sans une éducation artistique appropriée qui parvienne à cultiver ces moyens

*Spontanéité,
jeu symbolique*

¹²² In *L'Éducation artistique et la Psychologie de l'enfant*, Art et Education, UNESCO, Paris, 1954, p. 23.

¹²³ In *op. cit.*, p. 22.

Pourquoi l'art ?

d'expression et à encourager ces premières manifestations de la création esthétique, l'action de l'adulte et les contraintes du milieu familial ou scolaire aboutissent en général à freiner ou à contre-carrer de telles tendances au lieu de les enrichir (...) il n'est que trop évident qu'un problème se pose qui engage en fait tout notre système usuel d'éducation. »¹²⁴ Cet auteur indique clairement à quels besoins fondamentaux correspondent les manifestations initiales de l'expression artistique chez l'enfant. L'étude du jeu symbolique montre que la pensée et la vie affective de l'enfant sont orientées par deux pôles opposés : la *réalité matérielle ou sociale* à laquelle l'enfant doit s'adapter, et le *moi* avec ses conflits, ses désirs. Or, le jeu symbolique permet précisément à l'enfant dans une dialectique de l'accommodation et de l'assimilation, d'atteindre à l'équilibre. C'est une recherche d'harmonie précaire. Ainsi l'art, « parce qu'il draine tout le matériel de la fonction symbolique, contribue à établir l'équilibre avec le langage verbal et formalisé ».

129 L'éducation artistique commence donc par susciter chez l'enfant un jeu symbolique plus ample de même que l'expression de la spontanéité artistique et de la capacité de création. Comme on l'a dit dans un mémoire « l'expérience artistique a pour objectif la symbolisation par l'individu de son connu et de son acquis au moyen de ses ressources et de ses capacités innées. L'expérience artistique peut ainsi activer la connaissance parce qu'elle permet à l'individu de communiquer ce qu'il sait à partir de sa propre symbolique. » Un dessin, disait Henri Wallon, « c'est une surface où l'enfant joue avec ses émotions. »¹²⁵ Bien entendu cette éducation artistique est une initiation, jamais terminée, à soi-même, aux autres et à l'univers. L'art devient vraiment agent éducateur. L'enfant commence par griffonner, mais dès cet instant, il est en marche vers l'expérience esthétique comme telle. L'éducation artistique n'a pas de fin. Elle est toujours en quête de l'œuvre d'art unique ; elle est sans cesse une invitation à la participation et à l'expérience profonde et totale. Si bien qu'il ne peut pas y avoir de véritable éducation artistique sans que, graduellement, l'enfant ne soit mis en contact avec de véritables œuvres d'art. Autant l'enfant doit pouvoir être actif et s'exprimer lui-même, autant il doit se confronter *peu à peu* avec l'œuvre d'art comme telle. Bien entendu le contact avec l'œuvre ne peut jamais être passif. En effet, il n'y a pas d'expérience véritable sans participation. Ferdinand Alquié n'a-t-il pas défini l'expérience comme « une relation

*Expression et
expérience
esthétique*

¹²⁴ In *op. cit.*, pp. 22-23.

¹²⁵ Cité par Robert Gloton, in *L'Art à l'école*, PUF, Paris, 1965, p. 48.

L'art et l'éducation

dialectique de l'action et de la passion », mais où cette dernière caractérise l'état d'expérience. L'expérience est une conversion à autre que soi. » On a eu bien raison de souligner que cette pédagogie de l'esprit ouvert, reste toujours à élaborer.

B) L'enseignement des arts

130 L'enseignement des arts est en fait l'intégration, dans l'éducation, de ce qui peut être enseigné dans un art. C'est donc avant tout, d'une certaine façon, l'apprentissage des techniques propres à chaque art, tant pour la création comme telle, que pour l'interprétation lorsqu'il s'agit d'un art qui nécessite des médiateurs. Toutefois, cet enseignement n'est concevable que dans la mesure où il y a une injection incessante d'éducation artistique. Car si on peut observer une éducation artistique qui ne débouche jamais sur l'enseignement des arts, il est inconcevable que l'enseignement des arts puisse se dissocier de l'éducation artistique.¹²⁶ Trop souvent dans le passé l'enseignement d'un art n'était que la transmission de certaines techniques sans aucun souci d'une expérience artistique véritable. La subjectivité devait s'incliner devant l'habileté du maître et la vie devant l'académisme.

*L'enseignement
des arts et
l'éducation
artistique*

C) Les techniques artistiques

131 Parallèlement à l'éducation artistique et à l'enseignement des arts, il est également très important de souligner que les techniques artistiques comme telles sont des auxiliaires de premier ordre dans la pédagogie dite active de toutes les autres disciplines. Nous sommes persuadés qu'une pédagogie active sans l'intégration des techniques artistiques serait un non-sens. En effet, l'éducation doit toujours demeurer un processus totalisant. Et c'est toujours l'accomplissement de l'homme total que doit viser toute discipline. Ceci dit, il importe malgré tout de ne pas confondre l'éducation artistique, telle que nous la concevons, et l'utilisation des techniques artistiques. Les arts, considérés comme des techniques utilisées par d'autres disciplines, restent finalisés par des buts qui sont extérieurs à l'art en soi, qui est envisagé comme sujet d'éducation. C'est pourquoi en insistant sur l'importance de l'utilisation des techniques artistiques, il ne faut

*Techniques
artistiques et
pédagogie*

¹²⁶ De plus, sans l'enseignement des arts, on diminue le champ des possibles, des choix que doit avoir un élève dans son orien-

tation. Ce serait une atteinte grave aux droits de l'individu, dans une saine démocratie.

Pourquoi l'art ?

jamais perdre de vue l'essentiel qui demeure la véritable *éducation artistique*. Bien entendu nous croyons que l'utilisation de ces techniques par d'autres disciplines est partie intégrante du processus général de l'éducation artistique. Toutefois il faudra que l'éducateur explicite clairement que l'utilisation de techniques artistiques et *l'expérience esthétique* sont deux choses bien distinctes.¹²⁷

IV. L'objectif et les effets de l'éducation artistique

132 Nous croyons qu'il y a peu de domaines dans l'éducation où la confusion soit aussi considérable. Il nous semble qu'on a jamais sérieusement réfléchi à ce que pouvait être un objectif singulier, irréductible, en pensant à l'intégration de l'art dans l'éducation. On a confondu sans cesse les objectifs généraux de l'éducation et les effets que l'on pouvait attribuer à l'éducation artistique comme telle. Vincent Lanier, de l'Université Southern California, a montré que cette confusion remonte au début du siècle. En effet, on a pratiquement toujours considéré, traditionnellement, le développement de la créativité comme l'objectif même de l'éducation artistique. Cela correspondant bien entendu, à l'esprit pragmatique et utilitariste. Lanier remarque que cet objectif est apparu dès 1899 dans le rapport du Committee on Drawing of The National Education Association. Le but de l'éducation artistique est alors de développer la créativité. Depuis, on peut dire que, statistiquement, c'est l'objectif que l'on peut relever le plus souvent dès qu'il s'agit d'éducation artistique ou « d'éducation par l'art ». Tout cela, à notre point de vue, vient de la confusion entre objectif et effet. On peut définir l'objectif comme une fin connue et recherchée pour elle-même, et *l'effet* comme une résultante prévisible jusqu'à un certain point et qui de soi n'est pas forcément souhaitable.

Objectif et eff

133 Dans cette perspective, nous en tenant à une définition rigoureuse de l'éducation artistique, celle-ci ne peut avoir qu'un *objectif* irréductible, spécifique : *l'expérience esthétique*. Si l'éducation artistique, en soi, dans sa spécificité, ne tend pas à permettre l'expérience esthétique (et l'expression artistique dans la mesure du don), c'est-à-dire l'expérience avec l'œuvre d'art saisie comme objet, aussi bien dire que l'art n'a rien de spécifique ou n'a pas de finalité propre ; aussi bien dire que l'art est étranger à l'homme. Lanier a donc raison d'écrire que pour lui le rôle unique de l'art visuel est de permettre

*Objectif :
l'expérience
esthétique*

¹²⁷ Il importe de dissocier cette remarque de la nécessité d'une recherche interdisciplinaire, d'un décloisonnement, et de l'inven-

tion des structures d'enseignement fondées sur une conception de l'interdisciplinaire.

L'art et l'éducation

une expérience esthétique visuelle.¹²⁸ Dès que l'on établit rigoureusement cet objectif irréductible et que l'on s'y tient, le chaos disparaît. Alors peuvent être analysés les multiples effets de l'éducation artistique.

Les plus importants de ces effets nous semblent :

1. Le développement de la créativité
2. Le développement de l'affectivité
3. Le développement de la perception
4. Le développement du sens social

A) Le développement de la créativité

134 « L'activité créatrice, écrit Lewis Mumford, est finalement la seule affaire importante de l'humanité, la justification principale et le fruit le plus durable de son séjour sur la planète. »¹²⁹ Cependant, l'humanité n'a pas toujours pensé ainsi. L'on se souvient que les Grecs avaient divisé les activités humaines en trois catégories : celle de la *contemplation* (theoria), (spéculations intellectuelles et savoirs); celle de la *pratique* (praxis), (actions transformatrices du réel sous leurs multiples aspects); enfin, celle de la *création* (poïesis), (inventions, novations créatrices, etc.). Cohen-Séat et Fougeyrollas ont souligné que l'antiquité avait accordé le primat à la contemplation sur la pratique et que la modernité l'avait conféré à la pratique sur la contemplation. Toutefois, il n'est pas inutile de le rappeler, nous sortons à peine d'un humanisme fondé sur le verbe, et nous sommes actuellement sous l'emprise de la pratique, de l'efficacité selon, peut-être, deux tendances, la praxis révolutionnaire d'une part, et le pragmatisme d'autre part.

*Contemplation,
action et
création*

135 Comment affronter le phénomène de massification, la mobilité, le devenir, le choc de l'audio-visuel qui frappe sans la protection du réseau verbal ? Gilbert Cohen-Séat et Pierre Fougeyrollas annoncent : « *Au commencement était la création* »¹³⁰ Affirmation majeure, pierre d'assise d'un véritable « nouvel âge », cela ne fait aucun doute pour nous. Toute notre problématique tend à mettre en évidence la nécessité d'une certaine mutation, qui permettrait à l'homme de passer de l'état d'*individu*, dans la masse, au pouvoir de la *personne* se créant et créant le monde. Aujourd'hui, tout converge à mettre en relief la

*L'activité
créatrice et la
personne*

¹²⁸ Cf. « Schismogenesis in Contemporary Art Education », in *Studies in Art Education*, automne 1963, p. 15.

¹²⁹ In *Technique et Civilisation*, Seuil, Paris, 1950, p. 352.

¹³⁰ Cf. *L'Action sur l'homme : cinéma et télévision*, essai, Denoël, Paris, 1961.

Pourquoi l'art ?

nécessité d'une transformation de l'homme, de la société et de la pédagogie fondée sur la création. L'activité créatrice nous apparaît comme le seul support d'une adaptation profonde au monde de la mobilité et de l'audio-visuel. Aussi, nous faisons nôtre cette assertion de Carl R. Rogers, psychologue américain : "I maintain that there is a desperate social need for the creative behavior of creative individuals."¹³¹

136 Cette nécessité d'une nouvelle attitude d'esprit, restructurant un nouvel homme, peut sembler évidente aujourd'hui. Et pourtant, il a fallu le lancement du sputnik pour que les États-Unis, par exemple, se rendent compte que leur pouvoir créateur était menacé, à moins de repenser l'esprit même de leur système d'éducation. Là, comme ici d'ailleurs, le conformisme était de règle.¹³² Être original, différent était presque une insulte à la perfection de la société et de ses dirigeants. Si bien qu'on en était presque venu à tuer toute pensée, ou toute tentative de pensée. Ce n'était pas un climat qui rendait possible l'ouverture à l'expérience, à l'imaginaire. Ainsi, la société et sa culture risquaient tout simplement de mourir d'asphyxie. Car le destin d'une culture, comme l'a dit Moreno, est lié au pouvoir créateur de ceux qui la nourrissent. Or, nous entrons dans une phase de l'humanité et une période du développement de nos sociétés où seuls les esprits créateurs demeureront libres. Le défi est énorme.

L'écueil du conformisme

137 En partant des travaux distincts de Viktor Lowenfeld et de J.P. Guilford, Robert Gloton a mis en relief le fait que « la science et l'art travaillent sur la même matière et mettent en œuvre les mêmes fonctions mentales et créatrices. » En effet, les deux séries de travaux révèlent que « les forces créatrices dans le domaine de l'art sont soumises aux mêmes principes que dans le domaine des sciences, à savoir : la faculté sensitive ou capacité pour l'homme de se sensibiliser au monde et à ses propres problèmes; la faculté de rester en état de réceptivité; la mobilité ou faculté de s'adapter rapidement à des situations nouvelles; l'originalité, la faculté de transformation d'une forme dans une autre pour l'adapter à une nouvelle fin; la faculté d'analyse; la faculté de synthèse; l'organisation cohérente. »¹³³ Comme nous le voyons la créativité ne pouvait pas être l'objectif spécifique de l'éducation artistique puisque nous la retrouvons, dans

Créativité : art et science

¹³¹ In *Creativity and its Cultivation*, Harper & Row, New York, 1959, p. 69.

¹³² « Nul n'a le droit de consacrer son attention aux « belles choses » par goût personnel tant que les besoins du pays n'ont pas été satisfaits correctement. » Cette

interprétation d'une pensée de John Adams, second président des États-Unis, est révélatrice des tendances puritaines et stoïques de l'Américain. Cf. *L'An 2000*, op. cit., p. 278.

L'art et l'éducation

toute activité de l'homme, dans toute recherche. Toutefois, il semble évident pour nous que la créativité artistique développe toutes les formes de créativité, en ce sens que nous croyons qu'elle est la forme de créativité la plus englobante, celle qui engage le plus totalement l'homme, (comme l'art, d'ailleurs, est pour nous l'activité la plus totale). Ainsi nous sommes convaincus qu'il ne peut pas y avoir de médecins, d'administrateurs ou d'ingénieurs qui soient valables, sans créativité. Or, non seulement l'expression artistique est plus englobante, mais elle est certainement plus à la portée de l'éducation, pour développer la créativité, que l'expérience et la recherche scientifiques. Dans son processus fondamental, l'expression artistique est une recherche, une mise en branle de l'imagination et de tout l'être. Il suffit de quelques mots, de quelques gestes ou de quelques couleurs. Et la recherche commence.

138 Le nombre de recherches sur la créativité, particulièrement aux États-Unis, est considérable. On n'a qu'à considérer les multiples études qu'analysent, par exemple, Morris I. Stein et Shirley J. Heinze dans leur ouvrage : *Creativity and the Individuals*, ou encore celui de Harold H. Anderson dans *Creativity and its Cultivation*. Qu'il s'agisse d'hérédité, de traits de caractère, des conditions d'une créativité constructive ou encore des conditions qui protègent le don créateur, les sciences humaines se sont presque toutes attaquées à ces problèmes. Il serait impossible ici de reconstituer ce dossier considérable que, pourtant, la pédagogie expérimentale se doit d'assimiler.

*Créativité
et pédagogie*

139 Pour résumer, nous pouvons dire que l'homme recrée son milieu depuis que le langage et la technique se sont coordonnés dans des actes, depuis que l'homme est apparu. La créativité est plus que l'adaptabilité. Une adaptation trop parfaite de l'homme à son milieu aurait tué en lui toute velléité d'acte créateur. La *création* implique le résultat d'une action qui appellera l'*adaptation*. Elle est sans cesse à la recherche d'un nouvel ensemble de conditions; l'*adaptabilité* est le pouvoir de répondre, la capacité de s'harmoniser à ce nouvel ensemble. La poussée et l'extension de la civilisation occidentale montre bien le pouvoir de l'homme en état de création.

*Création
et adaptation*

140 Si nous avons surtout insisté sur les notions de création et d'adaptation, il ne faut pas perdre de vue, cependant, la notion fondamentale qu'est l'*assimilation*. Au sens large, selon Piaget, l'assimilation

L'assimilation

¹³³ In *Art et Formation générale, Éducation nouvelle et Monde moderne, sous la dir. Gaston Mialaret, PUF, Paris, 1966, p. 78.*

Pourquoi l'art ?

est « une intégration à des structures préalables, lesquelles peuvent demeurer inchangées ou sont plus ou moins modifiées par cette intégration même, mais sans discontinuité avec l'état précédent, c'est-à-dire, sans être détruites en s'accommodant simplement à la nouvelle situation. » ¹³⁴ Ce qui suppose que tout changement doit avoir un régulateur qui, lui, n'est pas affecté de changement, une sorte de mémoire ou le nouveau changement n'annule pas le précédent. Comme le dit Piaget, la notion d'assimilation est double. Elle implique d'une part celle de signification, ce qui est essentiel puisque toute connaissance porte sur des significations. D'autre part, elle exprime ce fait que toute connaissance est liée à une action et que connaître un objet ou un événement, c'est les utiliser en les assimilant à des schèmes d'action. En effet, « connaître ne consiste pas à copier le réel, mais à agir sur lui et à le transformer, de manière à le comprendre en fonction des systèmes de transformation auxquels sont liées ces actions. » ¹³⁵ On peut donc dire qu'assimiler implique à la fois l'adaptabilité et la créativité dans une interaction continue.

141 Cela nous amène à une autre considération. En elle-même, la créativité est *aveugle*. Elle est une force qui peut être mise au service de n'importe quelle tâche ou de n'importe quelle idéologie. Martin Buber a raison, nous semble-t-il, d'écrire : « La libération de forces ne doit pas être plus qu'une condition préliminaire à toute éducation. » ¹³⁶ En fait, la créativité s'enracine dans l'unicité de l'être libre. Or l'être libre est toujours en situation, il est engagé dans des relations, il a des liens. On peut dire que la créativité est au service de l'extension du réseau d'un être libre. La créativité travaille à l'établissement de nouvelles relations, elle a par conséquent son contre-poids dans la responsabilité qu'impliquent ces nouveaux liens. Elle est au service d'une liberté responsable. Il s'agit donc de savoir quel type d'homme nous voulons. La créativité ne pourra répondre : elle ignore que sa force, qui tend à la vie, peut servir à la mort; par exemple, elle n'a pas distingué l'idéologie nazie d'un rêve de communauté authentique entre les hommes. Elle est donc au service de la liberté, mais la liberté elle-même est au service d'un but sur lequel influe profondément l'éducation. Aussi, notre système d'éducation a-t-il une grave responsabilité dans l'image du type d'homme qu'il propose. En ce sens, on pourrait dire que le système d'éducation ne se modifie pas vraiment si la société ne se modifie pas elle-même. D'autre part, l'éducation est un facteur prépondérant dans l'évolution

*Créativité
et liberté*

¹³⁴ In *Biologie et Connaissance*, Gallimard, 1967, p. 13.

¹³⁵ In *op. cit.*, p. 15.
¹³⁶ In *op. cit.*, p. 227.

de la société. Éducation et société sont donc en relation dialectique continue.

142 Enfin, pour conclure au sujet de cette question fondamentale de la créativité, nous aimerions ajouter plus concrètement que des méthodes actives qui ne seraient pas fondées sur l'art, ni sur la créativité n'auraient aucun sens. Ce serait des méthodes sans racines dans l'humain, inévitablement vouées à l'échec. En poursuivant cette question, on oserait encore se demander ce que pourrait signifier l'utilisation de méthodes actives par des maîtres qui n'auraient aucune formation artistique, des maîtres en qui la créativité serait à peu près morte, parce qu'engluée dans l'habitude et la routine. On voit que l'éducation artistique et son corrolaire, la créativité, sont à la base même de toute réforme sérieuse de l'éducation.

Les méthodes actives

B) Le développement de l'affectivité

143 Nous avons été tentés d'écrire : le développement de la sensibilité. C'était oublier que l'un des sens du mot « sensibilité » est précisément d'être « l'ensemble des phénomènes affectifs ». De plus, selon le *Vocabulaire Lalande*, la sensibilité implique une finesse des sens, une « délicatesse dans le discernement des nuances qualitatives voisines ». Ce qui devient pratiquement un acte de l'intelligence appliquée au qualitatif comme la conçoit Dewey. C'est dire l'extrême équivoque des acceptions de ce mot.

144 Il importe peut-être de rappeler cette réflexion de Leroi-Gourhan : « Les références de la sensibilité esthétique, chez l'homme, prennent leurs sources dans la sensibilité viscérale et musculaire profonde, dans la sensibilité dermique, dans les sens olfacto-gustatifs, auditifs et visuels, enfin dans l'image intellectuelle, reflet symbolique de l'ensemble des tissus de sensibilité. » ¹³⁷

145 Le développement de l'affectivité, comme source créatrice, comprend une évolution qui va de l'adaptabilité à des situations nouvelles jusqu'à l'expression du moi personnel. Nous sommes ici au ras de la créativité fondamentale, celle qui est auto-constitutive du sujet aux prises avec l'extériorité du monde et des autres sujets et avec l'intériorité des représentations que le sujet se donne de lui-même. Le développement de l'affectivité se fera, en éducation artisti-

¹³⁷ In *Le Geste et la Parole*, tome II, op. cit., p. 83.

Pourquoi l'art ?

que, sur le terrain du développement physique. Toute coordination sensori-motrice à un niveau qui dépasse (en l'intégrant) la réflexe, vise à la projection du *moi corporel* dans l'acte créateur. Le violon de l'enfant devient une extension du corps, le lien symbolique (et concret) où l'enfant s'investit comme producteur. L'éducation artistique vise (avec le jeu et le sport) à ce que l'on sache quoi faire avec son corps. L'éducation artistique a justement pour objectif d'insérer l'affectif jusque dans le plus formalisé, le plus abstrait, et ce par la co-présence active, ouvrière du monde concret (la matière) et de l'homme concret (le corps). Rien, ni les mathématiques, ni la langue maternelle, ni les autres disciplines d'enseignement, ne peut mieux et avec plus de richesses suggestives atteindre cet objectif, que l'éducation artistique et l'enseignement des arts.

C) Le développement de la perception

146 Le développement de la perception procède du développement de l'affectivité. Une bonne perception s'inscrit dans un réseau complexe de réponses à des stimuli. Développer la perception, c'est promouvoir l'organisation progressive des expériences kinesthésiques, rendant ainsi la communication plus diversifiée, plus sélective, plus fine, plus libérée. Il le faut de plus en plus et de mieux en mieux, dans une civilisation qui s'achemine vers le conditionnement perceptif et représentatif. Lowenfeld, d'ailleurs, montre bien en quoi l'éducation artistique assure le réveil et la croissance de la vitalité perceptive : « Le développement des facultés perceptives se révèle dans la sensibilité croissante du sujet aux expériences tactiles extrêmement subtiles qu'impliquent le modelage, la sculpture ou tout autre art plastique. Les systèmes d'éducation orientés vers l'enseignement intellectuel tendent à négliger les qualités vitales inhérentes aux expériences perceptives. »¹³⁸ Nous ne pouvons pas oublier non plus que la perception s'insère constamment dans le contexte de l'apprentissage. Dans une large mesure, percevoir est un acte qui s'apprend.

Perception et apprentissage

147 Quoi qu'il en soit, le sentiment, qui est la condition de toute cohérence affective, ne peut trouver à s'épanouir que si la perception, sans se couper de la réflexion, mobilise tout le corps, constamment le somme de trouver de nouvelles combinaisons de la réalité sensible. L'éducation artistique a donc pour effet d'apprendre à penser avec

Penser avec son corps

¹³⁸ *In Art et Education, UNESCO, Paris, 1954, p. 36.*

L'art et l'éducation

ses doigts, avec sa paume, avec ses yeux et ses oreilles, avec le corps; mieux : apprendre à faire en sorte que le corps soit pensant. On ne doit jamais oublier comme l'écrit Philippe Malrieu, que les « créations imaginatives, pour si originales qu'elles soient, doivent puiser leurs éléments dans les expériences perceptives du sujet. »¹³⁹

D) Le développement du sens social

148 Disons en première approximation que le travail créateur collectif est certainement un moyen privilégié qui assure l'inclusion du moi et d'autrui, de leurs affinités et de leurs différences, dans une communauté de tâches objectives-subjectives. La socialité a une chance alors de devenir sociabilité.

*Travail
collectif*

149 Enfin, il faut se rappeler que l'art influence autant la vie sociale, que la société l'influence. Toutefois, tout ceci risque de paraître accessoire, dans une société matérialiste où l'art n'est accepté qu'en étant utilitaire et monnayable comme tout produit de consommation. Tant que la société ne comprendra pas que les artistes veulent entraîner l'homme dans un processus d'humanisation croissante, elle n'aura rien compris à l'art... et à l'homme. L'artiste, comme nous l'avons vu, est celui qui ouvre la voie des possibles à sa société. Sans le créateur, qui fonde pour elle des projets, elle se désintégrerait. Les hommes ne peuvent pas vivre longtemps dans une société où l'humain est banni.

*Art et
humanisation*

¹³⁹ In *La Construction de l'Imaginaire*, op. cit.,
p. 5.



Troisième partie

les arts en eux-mêmes

Introduction

INTRODUCTION

150 Après avoir étudié les relations qui s'établissent entre l'homme, la société et l'art, nous avons prolongé notre réflexion en montrant l'impact possible d'une véritable intégration des arts dans le processus d'éducation d'un être humain. Tout cela pourrait sembler un long chemin si nous ne croyions que cette intégration entraînera une remise en question profonde de l'éducation elle-même et préparera ainsi un homme plus conscient de l'homme et du monde.

*Art et
éducation*

151 Jusqu'ici nous avons tenté de cerner l'*art* en mettant en relief plus précisément les notions d'*objet esthétique* et d'*ouverture*. Comme nous l'avons vu la notion d'objet esthétique et son corollaire, l'expérience esthétique, que nous avons considérée comme l'objectif principal d'une éducation artistique, nous a permis de cheminer à travers les idées ambiguës d'*art pur*, d'*art utilitaire* et de *beau*. Afin d'émerger de la confusion actuelle, il nous a fallu souvent retourner aux sources de l'activité artistique elle-même, alors qu'elle n'était ni consciente ni catégorisée. C'est pourquoi avant d'aborder les questions très générales d'une structure pédagogique, d'une structure administrative et surtout les problèmes de l'éducation artistique générale et de la formation professionnelle, il nous semble nécessaire de tenter de saisir les arts en eux-mêmes, dans ce qu'ils ont d'irréductible, d'unique et d'essentiel. Certes nous reviendrons plus loin sur une description plus concrète, par exemple, de l'éducation musicale ou dramatique. Toutefois, auparavant, nous croyons devoir proposer une réflexion sur les arts dans ce qui les constitue comme force dynamique traversant l'homme.

*Les arts en
eux-mêmes*

152 Il ne faudra pas s'étonner si nous avons senti parfois le besoin de remonter aux sources mêmes d'une activité, afin de retrouver en quelque sorte la parole du commencement, l'énergie vive qui permet la véritable co-naissance. Certes le problème était différent dans les arts plus récents comme le cinéma. De même nous soulignerons plus loin les interactions possibles entre les arts dans la recherche de nouvelles synthèses qui caractérisent notre époque. Pour le moment nous remontons à l'homme, alors qu'il se servait de son corps pour incarner son dialogue avec les dieux, le soleil, les animaux, les plantes et les hommes.

*Retour aux
sources*

Chapitre 1

La danse

La danse

LA DANSE

153 La danse, comme l'art graphique, dès le commencement au Paléolithique, a dû se détacher du verbe pour inventer ses propres symboles vivants (hauteur d'un saut, rapidité ou lenteur d'un mouvement, d'un pas, etc.) dans son évolution vers la stylisation des gestes que nous connaissons aujourd'hui. En effet ce qui a été démontré pour la représentation graphique¹⁴⁰ doit être aussi significatif pour l'évolution de tous les arts, bien que des arts comme la danse n'aient pas laissé de traces.

Le symbole vivant

154 Jaques-Dalcroze a écrit que la danse est « l'art d'exprimer les émotions à l'aide de mouvements corporels rythmés ». On peut dire que la danse est à la fois une « plastique du mouvement » (Lifar) et le rythme intérieur d'une musique jouée par le corps. (Tandis qu'au théâtre on peut dire plus facilement qu'il s'agit d'une parole jouée par le corps.)

Définitions

155 Est-ce la première forme d'expression de l'homme ? Ces pieds foulant le sol... dans ce lieu institué par les pas mêmes... Dès que le danseur archaïque porteur de masque, ou décor vivant, surgissait, il créait un espace imaginaire en relation avec le ciel et les enfers, d'où émanaient de terribles forces qui rayonnaient à l'intérieur du village. Aujourd'hui le danseur n'est plus un symbole collectif, il projette symboliquement sa propre subjectivité.

Danse et subjectivité

156 Il faut distinguer ici la *danse* du *ballet* dont Serge Lifar a dit qu'il est une union de la danse et de la peinture. En effet, le ballet est d'abord un spectacle ordonné selon une chorégraphie qui elle-même s'appuie sur un code de mouvements. De cette façon on peut dire que le ballet est le prolongement profane des danses sacrées et rituelles. Cependant, il demeure essentiel qu'à côté du ballet vive une danse plus libre, moins enfermée « dans le cadre étroit des cinq positions ». La danse est une forme d'expression plus souple et qui peut convenir plus particulièrement à l'extériorisation de la personnalité dans l'esprit d'une éducation artistique globale. Si bien que nous n'emploierons le mot *ballet* que pour distinguer cette forme de danse qui débouche sur une profession. Alors on pourra toujours parler de ballet classique ou de ballet moderne.

Danse et ballet

¹⁴⁰ Chapitre précédent.

Chapitre 2

La musique

La musique

LA MUSIQUE

157 On peut certes écrire que la musique, comme tous les arts d'expression fondamentaux, est apparue avec l'homme. On pourrait même dire, en se laissant envoûter par les grands récits mythologiques, que le son est créateur du monde, créateur de l'homme. Selon ces récits, même la lumière serait apparue un matin à la suite d'un long chant nocturne. C'est pourquoi un chant polynésien (Maori) dira : « La force de la procréation, la première extase à vivre et la force de la joie devant la croissance firent passer le silence de la contemplation au son. » On ajoute : « Ce son créa le ciel et la terre qui crûrent comme les arbres. » Bref, dès que « la genèse du monde est décrite avec la précision désirée, un élément acoustique intervient au moment décisif de l'action. »¹⁴¹ Ainsi l'homme est né du son et son essence restera toujours sonore. Chaque individu a même un « son fondamental. » Il est une « chanson individuelle ». L'homme est un chant comme les dieux. Même les instruments de musique, selon cette parole très ancienne, sont des dieux issus du sacrifice. Il n'est donc pas étonnant que des chants rituels présidaient à la naissance ou fondaient en quelque sorte les rites saisonniers, les rites de mariage ou les rites de guérison. Le rite tirait son efficacité de la musique même.

*Le son, créateur
du monde*

158 Comme on le voit, si la pratique de la musique est attestée dès le Paléolithique, le problème de l'origine de la musique est essentiellement mythologique, indissociable de la démarche de l'imaginaire.

« L'origine »

159 Au commencement, l'homme invente surtout des instruments de rythme, afin de pallier à l'insuffisance de la voix pour marquer le rythme. Dès cet instant l'homme a une tendance générale à dénaturer le son. Un historien dira : « La plupart des instruments semblent avoir été suggérés ou justifiés par tout ce qui résonne d'étrange dans la nature, en tout cas d'étranger à l'homme (...) une qualification des sons s'est opérée en correspondance avec une représentation ordonnée, religieuse, du monde. »¹⁴² Ainsi, même dans la recherche du timbre, qui fut très rapidement une obsession, on constate chez l'homme un effort de distanciation. Le timbre étrange, singulier a la même fonction que le masque. Il est un masque sonore. Il est la voix d'un dieu. C'est pourquoi timbre, danse, masque, tout concourt à la représentation imaginaire, tout s'identifie aux dieux et à leur ordre. Comme on le sait, cette passion du timbre reste présente chez l'enfant.

*Instruments
et timbre*

¹⁴¹ Cf. Marius Schneider, « le Rôle de la musique dans la mythologie et les rites des civilisations non européennes. », In *Histoire de la musique*, tome I, Encyclopédie de la

Pléiade, Gallimard, Paris, 1960, p. 132.

¹⁴² Cf. André Schaeffner, « Genèse des instruments de musique », in op. cit., note 1, p. 78.

Les arts en eux-mêmes

160 Au début, la musique est donc essentiellement une recherche de timbres, une représentation religieuse du cosmos. Au commencement était le son, a-t-on écrit. Aussi l'évolution de la musique occidentale, dans la mesure où elle est devenue plus strictement, sinon exclusivement, une *écriture*, est bien une altération de la musique dans ce qui la fonde. *Son* et *chant* sont indissociables. La musique ne peut jamais être de l'écriture, sans quoi elle s'éloigne de sa force primitive qui engendrait les dieux mêmes. Dans cette perspective, la définition que le physicien, philosophe et musicologue Høene-Wronski a proposée, nous semble très intéressante. La musique, a-t-il écrit, est la « corporification de l'intelligence qui est dans les sons ». Ce retour aux sources nous oblige à considérer le phénomène musical comme d'abord une « organisation de sons » qui par vibrations vient toucher l'oreille et le système nerveux. Sans cette passion du son, il n'y a pas d'initiation à la musique, il n'y a pas d'éducation musicale, pas plus que sans la passion de la lumière et de la couleur, il n'y a d'appropriation de la peinture, ou encore sans la passion du geste, ou du corps devenant geste, il n'y a d'expérience de la danse. Donc pour nous la passion du son, du rythme, de l'expression vocale doivent être à la base même de l'intégration de la musique dans la formation de l'homme.

Son et chant

161 On doit espérer que chaque individu atteigne au « son fondamental », à sa « chanson individuelle » dans un monde où trop souvent la musique non seulement n'est plus parole de l'être, mais parfois n'est plus qu'une *industrie* au service, en somme, de ce qui est contre l'homme.

Chapitre 3

Le théâtre

Le théâtre

LE THÉÂTRE

162 Le théâtre dit André Schæffner est à la fois *présence* et *doublément*; présence d'hommes ou leurs simulacres (marionnettes, ombres) et action rendue présente; de plus *lieu* double, c'est-à-dire, un lieu à la fois réel où les interprètes évoluent en un lieu fictif où est supposée l'action.

Définition

163 On peut dire que le personnage théâtral apparaît dès qu'un homme se dédouble. Mais le théâtre contrairement au drame conté par le griot, par exemple, où celui-ci se dédouble dans tous les personnages en modifiant son visage et sa voix, a besoin de *représentation*. Il n'y a pas de théâtre sans représentation, c'est-à-dire sans spectacle. D'ailleurs le mot *theatron*, en grec, désignait uniquement le lieu où se tenait le spectateur, le lieu d'où il « contemplait ». Ce qui montre bien le caractère essentiellement social du théâtre.

La représentation

164 D'autre part, comme l'a écrit Bernard Dort, l'unité de base de l'action théâtrale, ce n'est pas la pièce, en soi, (l'œuvre littéraire) mais bien la représentation de la pièce. C'est vraiment dans la représentation que s'établit la relation public-acteur et ainsi que se constitue le phénomène théâtral.

*Relation
public-acteur*

165 Il est inutile de montrer que le théâtre est né du rite et du mythe, « la théâtralisation du mythe », dira Henri Gouhier, et que graduellement il a perdu son caractère sacré. L'acteur et le public ont pris conscience de la fiction scénique, de la *mimesis*, et ont accepté le jeu du dédoublement, la convention du transfert. Bref, l'homme a joué au dieu ou au monstre en sachant qu'il n'était plus investi, par un esprit, d'un pouvoir surnaturel quelconque.

La fiction scénique

166 Comme nous l'avons dit plus haut, la pratique théâtrale est un fait éminemment social, et la représentation une « totalité vivante ». Jean Duvignaud, sociologue du théâtre, remarquera même que la société « recourt au théâtre (ouverture du Parlement, séance de tribunal, etc.) chaque fois qu'elle veut affirmer son existence ou accomplir un acte décisif qui la met en cause ». D'autant plus que d'une certaine façon la société elle-même est un vaste théâtre dans lequel nous jouons tous des rôles différents selon la période de notre vie et nos fonctions; dans lequel nous nous abandonnons au dédoublement que nous imposent par exemple les situations diverses telles qu'une rencontre administrateur-administré, prévenu-juge, patient-médecin, élève-éducateur.

*Théâtre et
société*

Les arts en eux-mêmes

167 Par conséquent, le théâtre prend vraiment racine dans la vie collective. Plus, il ne saurait se dissocier de la région, de la collectivité où il prend naissance, au point où on a pu écrire que l'homme finit par ressembler à ce que les dramaturges ont conçu.

*Théâtre et
vie collective*

168 Qu'est-ce qui pousse les hommes à cette métamorphose, à ce dédoublement ? Les personnages ne sont-ils pas des métaphores vivantes ? On pourrait répondre qu'il s'agit toujours de la force désaliénante, de cette fonction artistique inhérente qui s'attaque aux déterminismes de l'homme et de la société en quête de *liberté*. En ce sens le théâtre, acte collectif, acte de symbolisation est prométhéen. Il est même, dira Duvignaud, une « révolution permanente ».

*Révolution
permanente*

169 Les leaders novateurs du Québec, d'après l'enquête que des sociologues ont faite pour nous, ont pris conscience admirablement de cette force, de ce pouvoir de métamorphose pour notre collectivité. L'un d'eux dira : « Le théâtre a sa valeur au moment... à partir du moment où il exprime les sentiments, les déboires ou la joie d'un peuple qui s'exprime lui-même par la voix de ses délégués que sont les auteurs dramatiques ». Pour eux, de plus en plus, le théâtre est une école de vie, un lieu de contestation, de revendication de réhumanisation. Dans leur esprit il ne s'agit plus d'abord d'un lieu de divertissement d'après-dîner, mais d'un lieu d'unification. Et ce théâtre diront-ils ne peut se développer qu'à partir d'une dramaturgie canadienne, québécoise.

*Les leaders
québécois*

170 Répondant au vœu et à la lucidité de nos dramaturges et directeurs de troupe, notre enquête sur la fréquentation probable des théâtres au Québec, nous révèle que le public pourrait doubler et même tripler d'ici à 1971, et même se multiplier par cinq d'ici à la fin de la prochaine décennie. Il ne faut jamais oublier que les corrélations entre le niveau d'instruction et la participation aux manifestations artistiques sont très étroites.

Fréquentation

171 Tout cela accentue la nécessité d'initier sérieusement les élèves à cette forme d'expérience collective qui aura une importance énorme dans notre civilisation et notre société où deux travailleurs sur trois seront bientôt du secteur tertiaire.

*Au niveau
secondaire*

Chapitre 4

Les arts plastiques

Les arts plastiques

LES ARTS PLASTIQUES

172 L'ensemble des phénomènes du *faire visuel* regroupe parmi les arts contemporains une multitude d'expériences difficilement saisissables. Les mots *peinture*, *gravure* et *sculpture* ne suffisent plus pour nommer les œuvres plastiques nouvelles. Issues des dernières recherches artistiques d'ordre visuel, ces œuvres font plus largement que jamais appel aux univers scientifique, technologique et social.

173 Le développement de la technologie et de l'urbanisation croissante ont marqué profondément l'expérience plastique depuis la première ère industrielle. La photographie et l'ensemble des moyens de communication ont transformé de façon irréversible le caractère de « spectacle illustré » offert par l'objet plastique traditionnel. De même, les techniques industrielles de construction ont modifié le rôle essentiel de l'ornementation architecturale jusque là dévolu au sculpteur. Les expériences plastiques actuelles dépassent les frontières artistiques du passé. L'artiste veut participer à l'élaboration et à l'expression de l'environnement physique contemporain. Il veut aussi participer à la communication entre les hommes. En fait, les recherches plastiques actuelles et les moyens modernes de communication s'influencent mutuellement. Harold Rosenberg définit ainsi ce dernier phénomène : « Les média transforment l'art en média — en guise de représaille, l'art transforme les média en œuvres d'art ». ¹⁴³

*Transformation
de l'œuvre
plastique*

174 L'objet plastique est lui-même remis en cause. La volonté de rejoindre le plus grand nombre abolit la relation ésotérique entre artiste et initié. L'œuvre d'art unique le cède à la reproduction multiple de l'œuvre première. Le rôle de la galerie et du musée s'en trouve modifié. De nouveaux modes de diffusion et de communication de l'objet plastique ont fait leur apparition et font participer davantage l'artiste à la création de l'espace urbain. Le créateur « rêve d'une œuvre d'art qui prendrait possession de la rue, qui s'intégrerait à la vie et qui deviendrait aussi propriété publique. » ¹⁴⁴

*Remise en cause
de l'objet plastique*

175 Le nouveau rôle de l'artiste est de « réinventer de nouvelles valeurs : celles de participation, celles du jeu, celles de la technologie au service d'une sensibilité moderne, en même temps que d'autres valeurs s'estompent : celles de pérennité de l'œuvre d'art : celles du connaisseur, seule habilité à rendre un verdict sur la qualité d'une œuvre, en fonction de critères définis : celles de la propriété privée de l'art. » ¹⁴⁴

*Le rôle de
l'artiste
contemporain*

¹⁴³ L'histoire de l'art touche à sa fin — Rencontre internationale, Paris, janvier 1968.

¹⁴⁴ Gilles Hénault, in « Modernité et technologie », Rencontre internationale, Paris, janvier 1967.

Les arts en eux-mêmes

176 L'artiste, il y a peu d'années, refusait le nouvel univers créé par la machine. L'art actuel veut, au contraire, y participer et, de l'intérieur, s'il le faut, le contester. L'artiste a pour mission d'humaniser et de rendre accessible les nouveaux paysages urbains.

177 La technologie, en plus de lui fournir de nouveaux paysages, lui offre de nouvelles techniques et de nouveaux matériaux. C'est ainsi que l'art « Pop » combine l'efficacité visuelle avec l'expression d'une nouvelle figuration, d'un nouveau folklore imagé, urbain et technologique. L'art « optique » dans ses tendances multiples, veut participer pleinement à l'élaboration d'un code visuel renouvelé. L'artiste cherche pour l'homme de nouvelles modalités d'insertion dans les moyens de communication de masse et dans l'environnement.

*La plastique et
la technologie*

178 Les arts plastiques sont depuis toujours en continuel renouvellement. Ils échappent ainsi à toute description figée et réductrice. Le passé sert difficilement de critère d'évaluation à l'œuvre d'aujourd'hui. Mais, même en excluant les expériences spatio-cinétiques et les environnements globaux faisant appel à tous les sens (visuel, auditif, tactile, olfactif et même gustatif), il reste que les nouvelles œuvres remettent en cause les valeurs traditionnelles.

179 La peinture envahit le domaine de l'organisation spatiale, du volume, de la troisième dimension. La sculpture polychrome devient surface colorée. Dans l'art de l'affiche, la gravure emprunte aux techniques graphiques de reproduction en série. Elle oriente également ses recherches vers le relief. Les termes d'objets bidimensionnels et tridimensionnels peuvent à peine décrire les réalisations récentes des artistes.

*Les objets
bidimensionnels
tridimensionnels*

180 Il demeure cependant que l'artiste est essentiellement un fabricant de formes. Il utilise de nouveaux matériaux et les transforme en empruntant de plus en plus à l'univers technologique de nouveaux modes de « faire ». Ce qu'il propose comme symbole est maintenant beaucoup plus contenu dans l'acte physique et psychique de la « fabrication » que dans l'objet obtenu. C'est en s'opposant à la conception intellectuelle de la Beauté où l'œuvre d'art est considérée comme une idée, que les nouvelles tendances plastiques ont vu le jour. C'est aussi afin d'échapper au circuit production-consommation des « super-marchés socio-culturels » que l'artiste doit sans cesse inventer de nouveaux arts.

*Le fabricant
de formes*

Les arts plastiques

181 L'artiste, membre lui-même à part entière de la société globale, participe « à la banalisation de l'unique »¹⁴⁵, il est donc forcé d'aller vers le nouveau qui est partie inhérente de la fonction artistique. Il a constaté l'atrophie des arts plastiques. C'est pourquoi il ne peut « que renoncer à « sa » propre existence ou essayer de *renouveler les arts eux-mêmes*, c'est-à-dire en *chercher d'autres*. La fonction créatrice se déplace de l'idée de « faire de nouvelles œuvres » à celle de créer de nouveaux arts »¹⁴⁵

*La création de
nouveaux arts*

182 Les arts plastiques au Québec ne se renouvelleront que s'ils s'ouvrent à l'univers contemporain. Ils ne le pourront que si l'on reconnaît leur fonction irremplaçable. Il est donc primordial de leur assurer les conditions de leur développement.

¹⁴⁵ A. Moles, « Le Progrès et l'art », In *La
Galerie des arts, Paris, mars, 1968.*

Chapitre 5

L'artisanat

L'ARTISANAT

183 L'âge technologique a transformé plusieurs habitudes séculaires; il envahit progressivement toutes les institutions et tous les secteurs d'activité. Les avantages réels du progrès technique risquent, toutefois, d'appauvrir la qualité de l'expérience humaine sur le plan de la création personnelle. La série industrielle nie ce qu'il y avait de distinctif dans la production individuelle de l'objet artisanal. La main de l'homme prendra-t-elle sa revanche sur la machine ? Tout le problème de l'artisanat réside dans cette question. André Leroi-Gourhan nous semble juste quand il constate :

« La perte de la découverte manuelle, de la rencontre personnelle de l'homme et de la matière au niveau artisanal a coupé l'une des issues de l'innovation esthétique individuelle. Dans un autre sens, la vulgarisation artistique fait vivre passivement les masses sur le fonds planétaire, mais il en est de l'art comme de l'aventure, les peintres chinois et les sculptures mayas se ratatineront comme les cow-boys et les zoulous, parce qu'il faut un minimum de participation pour sentir. Le problème de la ration d'art personnel est aussi important pour l'avenir de l'homo sapiens que celui de sa dégradation motrice ».

184 L'artisan se définissait jusqu'à très récemment comme celui qui fait un travail manuel à son propre compte, aidé souvent de sa famille, de compagnons et d'apprentis. Dans notre esprit, il est important d'établir une distinction entre l'artisan-créateur et l'artisan-ouvrier. L'artisan-créateur, ou artiste-créateur, est celui qui crée véritablement un objet, c'est-à-dire, l' imagine et le réalise entièrement, seul ou avec l'aide d'ouvriers spécialisés. L'artisan-créateur moderne doit s'efforcer de créer des objets nouveaux (même s'ils sont inspirés d'une tradition ancienne). De plus, quelque soit la fonction de ses productions (usuelle ou poétique) l'artisan qui pratique un vrai métier d'art se distingue non seulement par l'habileté manuelle, la qualité du travail, l'originalité, la nouveauté, mais essentiellement par la création véritable et la sensibilité artistique le plus poussée. Dans ce sens là et uniquement, il n'y a aucune hiérarchie dans les métiers d'art, non plus qu'il n'existe d'arts dit majeurs ou mineurs.

185 Il faut, en quittant le domaine des créateurs, considérer la catégorie des artisans-ouvriers, bons exécutants, bons copistes, tous techniciens, mais ne réalisant le plus souvent que des œuvres d'autrui.

Les arts en eux-mêmes

186 Ce secteur particulier est d'une réelle importance; sans lui un artisanat bien organisé ne peut exister. Il faut revaloriser la notion d'achèvement dans l'exécution, sans laquelle il n'est pas de création accomplie. Un bon technicien doit se sentir aussi valable qu'un bon créateur et de beaucoup supérieur à un soi-disant créateur.

187 À la série industrielle répond donc la production individuelle (artisanale). Ces deux types de fabrication qui satisfont à des besoins différents peuvent vivre en bonne intelligence. On voit, par exemple, dans un pays mécanisé comme les États-Unis se développer un artisanat très vivant; les centres d'enseignement des métiers d'art ainsi que les centres de production se multiplient.

188 Il faut, toutefois, prendre garde que l'artisanat qui a une chance de s'imposer à notre époque n'est pas l'artisanat faussement folklorique, faussement naïf et rustique. Celui-là est périmé, il ne reflète plus aucune valeur réelle. Nous savons que le design a joué un rôle de tout premier plan pour promouvoir le goût là où il n'existait pas et pour permettre à un public plus nombreux d'atteindre à l'expérience esthétique.

189 Il faut repenser toute l'activité du secteur artisanal dans cette perspective. Cette réforme concerne les problèmes de formation, de perfectionnement, d'orientation de l'artisan, de diffusion et de promotion de la production artisanale, et de son accessibilité aux marchés mondiaux.

Chapitre 6 Les arts de l'environnement et le design

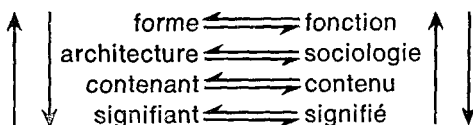
Les arts de l'environnement et le design

I. L'espace architectural et urbain

190 Le phénomène d'urbanisation qui caractérise la société industrielle et dont l'un des principaux facteurs est la croissance démographique accélérée apparaît comme l'un des éléments déterminants de la transformation de la vie quotidienne. Les entités urbaines se développent à un rythme sans équivalent dans l'histoire. Ce n'est que très récemment qu'une prise de conscience du phénomène a tenté de substituer à l'anarchie d'un laisser-faire une action réfléchie et ordonnée. À la nature « naturelle » qui constituait autrefois le cadre de la vie de la plupart des hommes, se substitue une nature « artificielle », celle de l'environnement architectural et urbain. Le phénomène semble irréversible. Aussi est-il permis de se demander quelle signification cet environnement prend-t-il pour l'homme et la société ?

191 Quand nous traitons ici d'environnement, il s'agit pour nous essentiellement de l'espace architectural et urbain que l'on peut considérer sous deux aspects corrélatifs : l'ESPACE-CONTENANT, cadre de l'activité humaine et l'ESPACE-RÉSEAU, voies et lieux de communication. Ces deux réalités sous-tendent toute organisation architecturale ou urbaniste, qu'il s'agisse de l'intérieur d'un édifice ou de l'ensemble d'une métropole. Le point de départ de toute conception de l'espace réside dans l'homme et ses rapports sociaux et dans la globalité de l'expérience humaine. Ainsi s'établit une affinité entre l'œuvre et l'homme.

192 L'espace organisé se présente dans une forme, intérieure ou extérieure, dont la signification prend racine dans l'intention même de son organisation. La totalité du phénomène architectural, et par extension du phénomène urbain, s'illustrerait par une série de rapports exprimés comme suit :



193 Considérons maintenant comment ces rapports se traduisent effectivement pour l'homme dans l'expérience esthétique de l'espace.

194 « Il nous est impossible, lorsque nous parlons d'espace d'en rester à la Forme. Espace contient deux sens principaux et simultanés, à savoir FORMEL et VÉCU. » ¹⁴⁶ L'architecture n'est pas à propre-

Les arts en eux-mêmes

ment parler un art visuel. C'est plus précisément un art cinético-visuel. Le Corbusier disait que l'architecture n'était pas chose à voir mais à parcourir. L'expérience esthétique de l'espace implique le mouvement du sujet, mouvement vécu ou senti knésiquement. « ... l'édifice me parle d'une manière plus physique que les autres arts. La forme architecturale est même si tangible que j'en éprouve une partie du pied. »¹⁴⁷ Cette expérience comporte un système de perception qui met le sujet dans un rapport « empathique » avec l'œuvre, le contenant. C'est dire que l'expérience esthétique de l'espace existe sans qu'il y ait nécessairement une perception visuelle consciente.

195 Le fait architectural et le fait urbain se rejoignent au niveau de ce que l'on est convenu d'appeler *l'art urbain ou l'architecture urbaine* et constituent le cadre de la vie quotidienne. L'intérieur, l'extérieur, la maison, le bureau, l'atelier, la rue et ses boutiques, le café, la place publique sont effectivement des tréteaux sur lesquels se joue le théâtre le plus diversifié et souvent le plus imprévu.

196 Envisagée en termes de rapports humains, l'organisation de l'espace architectural ou urbain dépasse nécessairement sa fonction purement technique pour prendre une signification qui est liée à la nature même de l'expérience globale qui est en jeu. L'ère de l'image, de l'image cinématique et télévisuelle ne supplée en rien à la nécessité de ce langage de l'espace bâti. Cette ère est concomitante à la prise de conscience d'une dimension temporelle de l'espace organisé qui est traduit dans un mode de représentation propre à l'architecture et à l'urbanisme.

II. Le design

197 Si l'on compare l'homme aux autres êtres vivants, il fait montre de cette différence fondamentale : au lieu de s'adapter physiquement à son milieu en se transformant lui-même, c'est lui qui transforme le milieu. Pour mieux modifier son environnement, il se crée des prothèses, des média, qui deviennent ses prolongements technologiques. La plupart des produits que l'homme crée et qui transforment son habitat, deviennent de plus en plus l'objet d'une discipline qui est en train de s'organiser : le design.¹⁴⁸ Si, depuis longtemps, on reconnaît à l'architecte qui modifie la nature en créant les formes de constructions physiques de toute nature, qu'il exerce une fonction de « desi-

Design et habitat

¹⁴⁷ Henri Van Lier, *Les Arts de l'espace*, Op. cit., p. 261.

¹⁴⁸ Ce mot est emprunté aujourd'hui à l'anglais qui l'a lui-même emprunté au vieux fran-

çais, *désigner*, qui signifiait, marquer, définir et par extension, aujourd'hui projeter, former, ébaucher.

Les arts de l'environnement et le design

gner », ce n'est que récemment qu'on s'est rendu compte que d'autres spécialistes modifiaient eux aussi, l'environnement de l'homme, et qu'ils avaient intérêt à être groupés et à mettre en commun leurs ressources intellectuelles et artistiques. Qu'on songe à l'aménagiste, à l'urbaniste, au paysagiste, au designer industriel et à tous ceux qui « désignent » les formes qui modifient la vie quotidienne des hommes.

198 Ceux qui remplissent ces fonctions et qu'on nomme collectivement « designers » ont pour ancêtre l'architecte et l'artisan qui créaient des monuments et des objets utilitaires que l'on reconnaît aujourd'hui comme des objets d'art. Ces artistes unissaient en eux-mêmes deux attributs, une solide technique et un goût sûr, c'est-à-dire, qu'ils savaient comment se servir des matériaux qu'ils transformaient et que leurs créations avaient des qualités esthétiques, du moins ceux que l'histoire a bien voulu se rappeler. Au début de la révolution industrielle, l'architecte et l'artisan dissocièrent technique et beauté et se réfugièrent dans des activités dites artistiques, qui se plaçaient d'emblée, en dehors de toute possibilité de jugement objectif. Les techniques devinrent l'affaire des ingénieurs et furent exploitées par ceux dont la tâche principale était de produire des objets au plus bas prix possible. Aujourd'hui, on se rend compte de plus en plus, que l'architecte et le designer ne peuvent plus se contenter d'être des « stylistes », c'est-à-dire, des spécialistes d'une « beauté » qu'on rajoute à un produit que d'autres construisent selon certaines techniques. Ils doivent s'incorporer dans le processus de production, au moment approprié, en y accomplissant les tâches qui leur sont propres. L'objet du design sera donc de faire la synthèse entre la forme et la fonction, en concevant, en créant, en « désignant » des produits tridimensionnels dont les hommes se serviront.

Artisans et artistes

199 Comme la fonction des objets fait appel aux besoins de la société, le « designer » devra traduire en formes fonctionnantes l'information accumulée par la philosophie et par les sciences de l'homme, sociologie, psychologie, anthropologie. C'est donc dire que dans la création de notre environnement, on ne devra plus se limiter aux considérations d'ordre technique et économique mais y inclure les finalités sociales et satisfaire aux besoins esthétiques que l'homme a toujours vivement ressentis, et ce depuis les temps lointains de l'art pariétal.

Fonction, art et société

200 Si, comme l'affirment des auteurs aussi divers que Teilhard de Chardin, Mao Tse-toung et Marshall McLuhan, l'homme entre dans une phase de socialisation qui devra intégrer tout l'acquis de l'indivi-

Socialisation de l'homme

Les arts en eux-mêmes

dualisme et du libéralisme, il faudra de toute évidence rassembler des équipes qui s'adonnent à des recherches qui deviennent toujours davantage pluri-disciplinaires et à des créations qui sont elles-mêmes l'aboutissant de la mise en commun de plusieurs techniques et de plusieurs talents.

201 Le design est donc cette discipline qui combine la sensibilité esthétique et la créativité de l'artiste avec la connaissance scientifique et intellectuelle du technicien pour façonner l'environnement humain. Discipline de synthèse, elle est à l'avant-garde de notre monde en devenir.

III. La communication graphique

202 En définissant les arts de l'environnement, nous avons parlé de l'espace architectural et urbain ainsi que du monde des objets qui peuple cet espace et le modifie. Si, comme nous le suggérons plus haut, on doit analyser tous ces produits (autant ceux de l'architecture que du design industriel) comme des messages, on se rendra compte que l'habitat humain est traversé de part en part par des communications visuelles qui influent de plus en plus sur notre vie quotidienne. Les connaissances, les techniques et les arts, qui concourent à la production de ce graphisme se groupent sous le vocable de « design » graphique. Celui-ci se distingue du « design » industriel en cela qu'il vise moins à fabriquer des objets qu'à présenter, à envelopper visuellement ces objets, à discourir visuellement sur ces objets et à attirer l'attention des hommes sur quelque événement ou phénomène par l'imprimé et par l'image.

*Design
industriel*

203 Le « design » graphique est une discipline-charnière qui, comme le « design » industriel, coordonne plusieurs arts et techniques, mais qui, de plus, est directement relié aux arts audio-visuels dont nous traitons plus bas. Il est à la fois design et communication et appartient autant aux arts de l'environnement qu'aux arts audio-visuels. Le graphisme, ainsi caractérisé, prend origine, comme le « design » industriel, dans un problème qui lui vient de l'extérieur. C'est en combinant la fonction du message avec sa structure (ses parties composantes) et les redondances culturelles (il s'adresse à un milieu socio-culturel bien déterminé) que le graphiste crée une forme dont émane une qualité esthétique. L'œuvre graphique, communication d'un message, au même titre que l'objet sur lequel œuvre le designer industriel, vise plus particulièrement l'œil et passe de plus en plus par les *mass-média* visuels qui diffusent le message qu'elle veut communiquer.

*Design
graphique*

Chapitre 7

Les arts audio visuels

Les arts audio-visuels

I. Le monde de l'image

204 Si nous insistons un peu plus sur les problèmes des arts audio-visuels dans cette partie théorique de notre rapport, c'est afin d'atténuer le plus possible les effets de la démission du Comité sur les techniques audio-visuelles que le Ministère de l'Éducation avait mis sur pied. Certes nous n'avons pas la prétention de faire le travail de ce groupe de spécialistes, mais plutôt de situer certaines questions que soulève l'intégration des arts audio-visuels dans l'enseignement à tous les niveaux.

A) L'image

205 Dans la première partie de notre rapport, nous avons suffisamment démontré que l'une des faiblesses majeures de notre conception de l'éducation, celle-ci étant liée à l'ancienne culture humaniste, a été et demeure, dans une certaine mesure, l'exaltation exagérée de la connaissance de type rationnel (et parfois de type scientifique) au détriment d'une connaissance plus globale à laquelle l'imagination et l'art ne peuvent rester étrangers. « L'existence de l'image mentale a longtemps été ressentie comme un scandale ontologique, écrit Michel Tardy, et l'imagination n'a pratiquement cessé d'être en butte aux persécutions des anthropologies départementales (...) Il est probable que les partisans du cinéma et de la télévision cueillent aujourd'hui les fruits amers du discrédit quasi permanent attaché à l'imaginaire. » ¹⁴⁹

L'image mentale

206 Nous n'ignorons certes pas à quel point l'image a pris sa revanche dans notre culture ouverte, à quel point le mur défensif du verbal a été traversé par la multitude des images. Si bien que la communication visuelle fait partie de l'environnement, comme l'environnement est, en partie, communication visuelle. Aussi devient-il de plus en plus difficile de dissocier environnement et communication, espace et temps, et l'homme contemporain est-il la proie de l'angoisse et de l'incertitude. L'audio-visuel et son allié le « scripto-visuel » (rapports du mot et de l'image) contestent en profondeur les schèmes de sa pensée. Ce qui permet de dire que les moyens de communication de masse non seulement lancent un défi à la pédagogie, sur le plan des méthodes, mais la mettent en question dans sa façon de structurer

Environnement et communication

¹⁴⁹ In *Le Professeur et les Images*, PUF, Paris, 1966, p. 6.

Les arts en eux-mêmes

l'être humain. L'éducation ne peut plus ne pas tenir compte du fait que l'enfant, dès sa naissance, baigne littéralement dans un environnement où le son et l'image, parallèlement au langage verbal, agissent sur lui en le modifiant. Il s'agit dès lors de beaucoup plus que de l'utilisation de nouveaux outils pédagogiques dits techniques audiovisuelles, il s'agit véritablement d'une nouvelle façon de percevoir et de transmettre le monde.¹⁵⁰

B) L'imprimerie et la télévision

207 Gilbert Cohen-Séat et Pierre Fougeyrollas ont bien montré qu'en fait l'impact de la télévision, par exemple, est beaucoup plus puissant que ne l'a été celui de l'apparition de l'imprimerie. On peut dire que l'invention de l'imprimerie a d'abord et pendant longtemps produit ses effets dans « le monde fermé de l'érudition », alors que « l'irruption de l'information visuelle s'effectue d'emblée au sein même des masses de notre temps. »¹⁵¹ Il n'est pas douteux que le livre se ressent encore de son origine « aristocratique » et que la télévision demeure trop souvent suspecte. Une enquête récente de Michel Crozier, en France, démontre que pour l'ouvrier et le paysan français le livre demeure le véritable symbole de la connaissance et de l'instruction, et que la télévision est surtout pour eux un divertissement et par surcroît un médium d'information qui concurrence le journal.

*Livre et
télévision*

208 Comme l'a souligné l'une des collaboratrices de Crozier, le blocage majeur est « l'incapacité d'accepter le discontinu et d'accepter l'ellipse. »¹⁵² Ce qui renforce notre conception que l'homme est profondément angoissé face au discontinu et qu'une culture fondée presque uniquement sur le verbal ne peut plus lui permettre de vraiment s'adapter à ce nouveau défi. D'où la nécessité que nous soulevions dans la première partie de notre rapport, d'une pédagogie ouverte qui permette d'affronter le discontinu et le mobile, et de devenir familier avec l'ouverture de l'image.

*Le continu
et l'ellipse*

209 Comme l'enfant apprend à lire, il doit apprendre à voir; il doit se familiariser avec l'ellipse, il doit s'habituer peu à peu à soumettre l'image à son contrôle. Par conséquent, s'il y a un objectif fondamental dans l'intégration des moyens de communication audio-

Apprendre à

¹⁵⁰ Cf. appendice.

¹⁵¹ In *L'Action sur l'homme : cinéma et télévision*, Denoël, Paris, 1961, p. 13.

¹⁵² Evelyne Sullerot, « Télévision et développement culturel en milieux paysans et ouvriers », In *Gens d'images*, no 8, Paris, 1966, p. 55.

visuels à l'école, c'est bien à cause de la *nécessité de rendre l'homme maître de l'image*, comme il est devenu maître du mot, afin de mieux établir une « distanciation » entre la réalité et lui. Peut-être sortons-nous d'une culture dominée par le verbal, ce qui ne signifie pas qu'il soit forcément souhaitable pour la culture ouverte d'être sous l'emprise irréductible de l'audio-visuel. Nous croyons que la nécessité profonde du mot doit être équilibrée par le « langage » de l'image et du son, afin que la connaissance et la maîtrise de l'homme sur le monde soient plus totales. Tout l'effort de l'homme, depuis le Paléolithique, tend à le protéger contre les *surprises* de la nature. De là cette élaboration, dans et par le langage, de mécanismes de contrôle, et l'audace d'une vision anticipatrice afin de pallier à l'insuffisance de l'instinct et de la raison.

C) L'information visuelle

210 Avant d'étudier plus directement la photographie, la télévision et le cinéma, l'un des points les plus importants à souligner, est la notion de *l'information visuelle*. On a dit pertinemment que cette information structure, à distance, un vécu « sans que cette structuration soit liée ni à une activité opératoire accomplie par le sujet lui-même, ni à une transmission directe, par l'action, ou indirecte, par l'enseignement ». ¹⁵³ Ainsi, ce vécu et cette expérience, loin d'être une suite cohérente de conditionnements, se présentent plutôt comme une suite de ruptures ou d'impossibilités de structuration. Il devient de plus en plus impossible pour un individu de comprendre comment l'information visuelle perturbe ou abolit les mécanismes de contrôle. Aujourd'hui, l'homme est soumis immédiatement et passivement à une « agression » presque ininterrompue d'images, sans grand degré de cohérence si l'on considère la masse d'images elle-même. Ainsi, le langage verbal n'est plus un facteur décisif d'équilibre. Face à l'image, l'homme ne reçoit plus un message codé qu'il puisse bloquer, avant d'être atteint plus profondément. Au contraire, il participe directement, en quelque sorte il devient lui-même le message transmis et cela bien avant d'avoir pu le saisir, bien avant d'avoir pu maintenir la distance minimale qui lui aurait permis de mettre en action son système de défense. En fait, comme on l'a remarqué, « parce que la participation n'est pas soumise à un contrôle intellectuel efficace, elle se déploie au prix de destructurations permanentes. » ¹⁵⁴ L'infor-

*L'agression de
l'image*

¹⁵³ G. Cohen-Séat et P. Fougeyrollas, *in op. cit.*, p. 28.

¹⁵⁴ G. Cohen-Séat, P. Fougeyrollas, *in op. cit.*, p. 32.

Les arts en eux-mêmes

mation visuelle touche donc l'homme immédiatement dans sa sensibilité. L'intuition et l'affectivité réagissent avant le déclenchement du système d'alerte. L'homme est perturbé avant d'avoir pu prendre conscience de l'intention du message. Les mécanismes de contrôles sont pris de revers, contournés. L'action que cette information exerce sur les individus, « loin de concerner d'abord et surtout les étages évolués du psychisme, intervient en affectant, pour commencer, les instances inférieures et à vrai dire archaïques. Il n'est plus aussi assuré que la structure de base de la personnalité ait atteint pour l'essentiel, dès le temps de l'enfance, un degré de cristallisation irréversible. »¹⁵⁵ Pour résumer, on se rend bien compte à quel point la vulnérabilité de l'homme est accrue, à quel point le pouvoir de l'image est extraordinaire.

211 L'information visuelle est une *imposition de formes*, et cette imposition est « le processus selon lequel l'information visuelle dispose de l'homme, façonnant ensemble sa représentation et son être dans le temps où elle agit sur lui. »¹⁵⁶ Donc, le message visuel se donne selon la force de persuasion immédiate de la perception. Or, l'on sait qu'il est impossible de séparer le phénomène perceptif de l'ensemble de la personnalité du sujet. Au point que la perception visuelle « est toujours influencée par des impressions auditives, olfactives, tactiles »¹⁵⁷ Ainsi l'homme participe-t-il à l'image, ainsi saisit-il d'abord plus affectivement qu'intellectuellement. Il nous apparaît donc très urgent de préparer l'homme à affronter, pour s'enrichir et se les approprier, les qualités et la « puissance photogénique » de l'image filmique. L'image filmique par définition est ouverte. Son pouvoir est si envahissant que ce n'est plus le cinéma ni la télévision qui font penser au monde, « c'est désormais le monde qui est vu en fonction des thèmes et des schèmes de l'information visuelle »¹⁵⁸ De plus, pour la première fois, le monde est perçu dans son devenir. Jamais l'homme n'a eu conscience de l'historique d'une façon aussi aiguë. Par la télévision, il saisit à la fois son pouvoir et sa faiblesse quant à une action possible sur l'histoire. Il émerge souvent de sa solitude pour y retomber cruellement. Il est brutalement propulsé dans une situation tragique, pour rapidement se retrouver seul avec des images. Et pourtant, on a raison de dire que, par la télévision et les satellites de communication, l'homme se « planétarise ».

*Information
visuelle et
perception*

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 36.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 43.

¹⁵⁷ Gaston Mialaret, *Psychopédagogie des*

*moyens audio-visuels dans l'enseignement
du premier degré*, PUF, Paris, 1964, p. 3.

¹⁵⁸ Cohen-Séat et Fougeyrollas, *op. cit.*, p. 51.

Les arts audio-visuels

212 Pour conclure, nous aimerions rappeler avec Cohen-Séat et Fougeyrollas que « lorsque l'enfant commence à subir l'influence de l'information visuelle, son développement psychique se déroule dans des conditions qui ne correspondent pas aux étapes naturelles traversées par ses aînés. De plus, cet ordre naturel n'est pas remplacé par un ordre différent. Il faut plutôt dire qu'il est mis en déroute sans contrepartie. »¹⁵⁹ Ce dont il faut se rendre compte, c'est que l'homme ne perçoit pas seulement le monde qui l'entoure, mais il *perçoit des perceptions* qui lui sont étrangères et qui sont elles-mêmes les résultats d'un choix (dans l'image filmique par exemple), lesquelles perceptions commencent à agir immédiatement sur sa personnalité, par le simple fait de surgir. Le flot ininterrompu d'images, l'incohérence dans leur transmission font que la discontinuité devient naturelle et que l'incohérence risque fort de le devenir. Ce qui, dans une perspective de cette nature, rend la structuration de la personnalité très difficile, à moins de repenser une éducation, une pédagogie, qui tiennent compte de ce fait majeur de notre époque. Ce n'est qu'à cette condition que l'homme ne sera plus un apprenti sorcier devant les forces qu'il a déchaînées, mais bien le maître de l'image.

*Image et
éducation*

II. Les arts du son et de l'image

A) La photographie

213 La photographie est apparue au moment où, dans un dernier effort, la peinture tentait de nous donner l'illusion de la réalité. Avec la photographie, comme on l'a remarqué, les arts plastiques étaient libérés de « l'obsession du réalisme ». Mais les êtres et les choses transmis par l'œil et la main du peintre, ne correspondaient-ils pas vraiment à la représentation que nous proposait l'artiste ? Aussi, avec l'apparition de la photographie, le peintre se retrouvait libéré de la ressemblance, et le spectateur rassuré quant à la fidélité de l'image à l'objet.

*Photographie
et réalisme*

214 Peu importe que la photographie, à ses débuts ait imité le style pictural, puisque « l'originalité de la photographie par rapport à la peinture réside (...) dans son objectivité essentielle. »¹⁶⁰ En effet, pour la première fois, rien ne s'interpose entre l'objet et sa représentation sinon un autre objet: le groupe de lentilles qui constitue l'œil photographique. Ce qui, bien sûr, ne signifie pas que la personnalité

Un art

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 28.

¹⁶⁰ André Bazin, *Qu'est-ce que le cinéma ?*, tome 1, Cerf, Paris, 1958, p. 15.

Les arts en eux-mêmes

du photographe n'entre pas en jeu. Le choix du sujet, l'angle de vision, le travail de laboratoire montrent assez bien qu'un individu domine jusqu'à un certain point l'image qu'il proposera, bref que la photographie est indiscutablement un art sur le même plan que tout autre art.

215 L'une des qualités de la photographie est sans doute la force de persuasion avec laquelle elle nous fait croire à l'existence de l'objet représenté. Comme l'a souligné André Bazin, elle agit sur nous en tant que phénomène naturel ». De là cette puissance de crédibilité incontestable qui émane de l'image photographique.

*Puissance de
crédibilité*

216 Certes la photographie peut être un « outil du réalisme », mais il ne faut jamais perdre de vue non seulement le pouvoir d'information de l'image, mais également son pouvoir d'expression. L'image photographique a cette possibilité de saisir l'instant, de cristalliser d'une certaine façon la vie dans sa durée.

*Image et
instant*

217 Enfin, l'utilisation progressive, par la presse scripto-visuelle, d'images *signes* montre bien que l'initiation au « langage » de la photographie devient nécessaire au même titre que l'initiation à tout autre langage. Ce qui pose tout le problème de la sémiologie graphique en général, ou de la grammaire de l'image.

Un langage

B) La radio

218 Étienne Souriau a écrit que non seulement la *radio* est une technique de transmission, un support, mais bien qu'elle est un *art*. En fait nous n'avons qu'à écouter certaines œuvres de René Clair, conçues pour la radio, ou certains prix Italia, pour ne pas mettre en doute ce caractère de la radio.

Un art

219 La radio est d'abord un support de transmission d'information par le son et le mot. Ainsi l'art radiophonique d'aujourd'hui ou de demain ne peut s'appuyer que sur la voix, la musique, l'effet sonore ou le silence. Trop souvent jusqu'ici la radio n'a servi que de truchement à des œuvres placées devant le microphone. Or il faut penser des œuvres en tenant compte du micro, en tenant compte du fait que l'œuvre radiophonique n'existe qu'à travers le récepteur de l'auditeur, un auditeur sollicité par ses yeux et les bruits de l'extérieur. Les créateurs de la radio ne doivent jamais perdre de vue qu'ils n'ont que le son, le mot et l'imagination de l'auditeur. Hitler ne l'avait pas oublié. Nous savons quel instrument puissant était devenue la

a) Son et moi

Les arts audio-visuels

radio sous sa domination. Le « tam-tam tribal » de McLuhan peut ensorceler. Le médium « chaud » peut engager profondément. C'est le monde de la communication intime par excellence. Marshall McLuhan dit bien: « Plus encore que le téléphone ou le télégraphe, la radio est un prolongement du système nerveux central qui n'a de rival que la parole elle-même. Ne vaut-il pas la peine de réfléchir sur ce fait que la radio s'accorde plus particulièrement à ce premier de tous les prolongements du système nerveux central, ce mass-médium primitif, la langue vernaculaire ? L'hybridation de ces deux technologies, les plus intimes et les plus puissantes de toutes les technologies humaines, devait nécessairement engendrer des formes nouvelles et extraordinaires d'expérience humaine ». ¹⁶¹

*b) Prolongement
du système
nerveux*

220 Un autre point qu'il importe de souligner c'est que la radio accélère énormément la transmission de l'information. Cette accélération a forcément des répercussions sur les autres média. Nous avons vu le Général de Gaulle, tout récemment, dans une situation d'urgence, ne se servir que de la radio, du pouvoir de sa parole, pour communiquer son message au peuple français. Non seulement accélérerait-il alors le processus de transmission, mais, aurait écrit McLuhan, il réveillait des souvenirs, il décuplait en quelque sorte son pouvoir de suggestion, il remontait le temps.

*Rapidité de
l'information*

221 Pour résumer nous pouvons dire que la radio atteint plus profondément l'imagination de l'auditeur que la télévision, par exemple, qu'elle la libère davantage et qu'ainsi elle peut exiger plus. Enfin, c'est le mass-médium qui transmet le plus rapidement l'information et qui a le plus de mobilité et de souplesse. Comme on le voit, ces qualités sont suffisantes pour que la radio continue à concurrencer la télévision et la presse.

*Radio et
imagination*

C) Le cinéma et la télévision

222 À ses débuts, le cinéma, disait-on, n'était que du théâtre en conserve, ne faisait que s'appuyer sur le jeu de l'acteur comme élément principal de signification. En un mot il ne pouvait être autre chose qu'une forme issue du théâtre et qui devait en respecter les règles. De même que le cinéma, selon l'opinion de certains spécialistes, il devait dériver du théâtre, ainsi trouvait-on tout naturel d'affirmer que la télévision « n'est rien d'autre qu'une extension de (...) la

Vers l'hologramme

¹⁶¹ In *Pour comprendre les média*, HMH, Montréal, 1968, pp. 330-31.

Les arts en eux-mêmes

radio. On a ajouté l'image au son, de même qu'il y a une trentaine d'années, le son a été ajouté à l'image dans le cinématographe. »¹⁶² De plus, un cinéaste de la trempe de René Clair dira : « Je n'ai jamais rien vu à la télévision qui ne pourrait être présenté sur un écran cinématographique. »¹⁶³ Ces affirmations n'aident pas à dissiper la confusion facile, ni à préciser la spécificité de chacun de ces arts de l'écran. Pas plus qu'une réduction de leur ouverture, de leurs possibilités, qui se fonde sur des limitations temporaires de leur technique. Nous préférons croire que ces techniques n'en sont qu'à leurs débuts. Qu'on pense à l'affirmation de Dennis Gabor, il y a vingt ans, qui contenait le principe de *l'hologramme*. Nous pourrions, disait-il, restituer les trois dimensions de l'espace sur une plaque de verre si la lumière était « cohérente ». Or le laser nous fournit maintenant de la lumière cohérente et confirme la théorie de Gabor.¹⁶⁴

1. Distinction au point de vue technique

223 La télévision enregistre l'image électroniquement, le cinéma le fait selon des processus optiques. Au cinéma, on place une pellicule recouverte de bromure ou de chlorure d'argent dans la caméra. Ces émulsions ont la propriété d'être impressionnées par la lumière. Pour retrouver l'image il faut livrer la pellicule à un long travail chimique qui révèle l'action de la lumière et par conséquent l'impression de la réalité photographiée. Ce simple fait d'avoir à placer la pellicule dans les caméras détermine donc la nature du cinéma, ses techniques actuelles et ses procédés. Il oblige à enregistrer les images une à une, à attendre le développement pour en voir le résultat, à monter le matériel, en juxtaposant les plans les uns à la suite des autres dans l'ordre prévu par le scénario, etc.

*Processus
électronique e.
processus opti*

224 À la télévision, il n'y a pas de pellicule, c'est le tube cathodique qui perçoit les impulsions électroniques de l'objet. Ces impulsions sont organisées selon l'ordre imposé par l'objet lui-même et en projettent l'image sur un écran, électronique lui aussi. L'image est devant nous dans l'instant qu'elle est captée. Ce caractère offre l'avantage de permettre de procéder à un montage instantané, par conséquent de reconstituer l'événement (avec certaines limites de mobilité de caméra), au moment où il se produit. Ce qui importe, ce qui est inhérent à la télévision, c'est qu'au moment où nous plaçons un objet devant un tube cathodique, le processus se poursuit sans interruption jusqu'à la réception de l'image sur le moniteur de sortie.

Instantanéité

¹⁶² Philip Bate, « Ballet, Opera and Music », in Paul Rotha, *Television in the Making*, London, The Focal Press, 1956, pp. 69-76.
¹⁶³ Interview dans « Cinéma onde », 1953.

¹⁶⁴ « Evolution scientifique récente dans le domaine de l'image », in *Gens d'images*, no 8, Paris, 1966, p. 15.

Les arts audio-visuels

225 Bien entendu, ces deux processus d'enregistrement d'images nécessitent des installations et des techniques différentes; la télévision, par exemple, requiert plus d'appareils que le cinéma. Cependant seules les différences de techniques déterminent les différences d'utilisation, selon que la matière se prête mieux à l'une qu'à l'autre: le reportage d'actualité convenant mieux à la télévision, l'expression dramatique, au cinéma. Résumons :

*Reportage et
expression
dramatique*

Télévision

image électronique
processus continu
— prise de vue
— image sur moniteur
— sélection
— image sur moniteur de sortie

Obligation d'utiliser de nombreux
appareils en même temps.
Montage instantané
Image instantanée

Cinéma

image optique (Pellicule)
processus discontinu
— prise de vue
— développement
— montage
— projection

Appareils groupés selon chaque
étape.
Prise de vue plan par plan
Image vue après le développe-
ment.

a) Conséquences

226 Il ressort de ces considérations que le cinéma et la télévision ont la même fonction, celle de reproduire les images et les sons de la réalité et de les organiser en une œuvre audio-visuelle. Ce qui amène deux conséquences importantes. *Premièrement* : l'objet étant le même (les images et les sons), les arts de l'écran utilisent le même langage. Le cinéma de même que la télévision s'adressent à l'œil et à l'oreille. Ils doivent donc respecter cette organisation. Cependant, ces « langages » de l'œil et de l'oreille s'unissent pour instituer un langage synthétique dit audio-visuel, répondant à la nécessité d'une perception globale. Il faut alors toujours se rappeler ce principe énoncé par les psychologues : « La diminution de l'intensité des messages reçus dans un champ sensoriel déterminé augmente l'efficacité des messages reçus dans les autres champs sensoriels. »¹⁶⁵ Bref, le langage audio-visuel est commun à ces deux arts. Il s'agit donc beaucoup plus que de deux techniques. Ce sont deux instruments qui permet-

a) *Le même
langage*

¹⁶⁵ In *Psychopédagogie des moyens audio-visuels*, op. cit., p. 35.

Les arts en eux-mêmes

tent d'atteindre à une connaissance plus grande de la réalité, une connaissance qui se veut conforme à la globalité de l'homme et à ses modes d'adaptation à l'environnement.

La deuxième conséquence qui découle de cette distinction, c'est que la télévision est une technique peut-être plus perfectionnée qui obligera le cinéma tel que nous l'avons connu jusqu'ici, à se remettre en question. Ce qui permet de dire, en résumant le pamphlet de Roger Boussinot : « Un autre cinéma va apparaître avec la popularisation du *magnétoscope* remplaçant la salle de cinéma, avec la disparition de la pellicule à émulsion au profit de l'écriture électromagnétique, avec la caméra électronique. »¹⁶⁶

b) *La télévisic
une techni
plus
perfectionn*

2. Distinctions sur le plan des publics

Ces distinctions prennent racine dans les différences de techniques.

a) Au niveau de la programmation

227 De par sa nature, le cinéma n'est pas apte à supporter l'éventail d'une programmation liée à des horaires de douze à quatorze heures d'émissions par jour, couvrant tous les sujets, depuis l'information jusqu'au divertissement. C'est pourquoi le cinéma est confiné à la salle obscure (à moins d'être utilisé à la télévision) qui lui est plus appropriée, plus conforme à son rythme et à la nature de sa production. Ainsi le cinéma prend place parmi les grandes formes de spectacle que sont le théâtre, l'opéra, le concert...

*Une forme de
spectacle*

b) Le public du cinéma

228 Le cinéma s'adresse à un public qui se déplace, qui a été formé dans une salle, de la même façon que le public de théâtre dont il recoupe les caractéristiques. Dans les salles obscures, les gens obéissent aux lois des groupes. Tout d'abord, en ce qui a trait à l'objet présenté : il est évident que, du simple fait de devoir être projeté dans une salle pouvant contenir jusqu'à trois mille personnes, l'image a besoin de grossissement. De cette application d'une loi va naître un contexte psychologique fondé sur le gigantisme et profon-

*Salle et
gigantisme*

¹⁶⁶ Cf. *Le Cinéma est mort. Vive le cinéma !*
Denoël, Paris, 1969.

Les arts audio-visuels

dément marqué par les phénomènes qui s'en suivent. Ainsi, la personne humaine présentée sur l'écran est obligatoirement plus grande que nature; ses traits doivent être bien marqués, exagérés même. C'est ainsi que la « star » a revêtu des caractères de grandeur et d'exclusivité typologique qui ont donné naissance à toute une mythologie de la vedette.

229 Nous avons dit plus haut que le public du cinéma était de la nature de celui du théâtre. C'est qu'il est constitué par des gens qui laissent leur foyer, se réunissent dans une salle pour assister à la projection d'un film. Aussi, se placent-ils dans des conditions où prédomine la psychologie collective, où l'individu participe à des réactions de groupe. Cela ne va pas sans accentuer le caractère d'amplification déjà profondément marqué dans l'image cinématographique. De plus, si l'on ajoute à cette constatation le fait que le cinéma utilise un langage global très près de l'émotivité et de la sensibilité, on se rend compte de l'impact puissant de l'image cinématographique. Il faut bien remarquer, comme le fait Gaston Mialaret, que ce processus se produit dans l'obscurité. « Nous pensons, dit-il, que cette libération relative de l'expression de l'émotion retentit sur le processus lui-même et que l'intensité de l'émotion ressentie doit être plus grande puisque le phénomène d'ensemble n'a pas eu à connaître de freinage. »¹⁶⁷ Donc, le cinéma est un fait de groupes. Replacé dans les conditions de réception normale de la télévision (un long métrage) il perd ses caractéristiques pour devenir de la télévision.

*Réaction de
groupe*

c) Le public de la télévision

230 La télévision a comme centre de réception le foyer, et comme public la famille. Cela exclut à la base les réactions de type collectif. Le groupe est trop restreint pour leur donner prise, de plus il n'est pas homogène : le père reste le père, et ainsi de suite. Il faut ajouter que les modes de réception sont extrêmement variables suivant l'heure, la présence ou non du père ou de la mère, etc. Devant le petit écran, l'individu garde ses relations avec son milieu immédiat. Le cinéma extrait l'homme de son milieu, la télévision l'y replace. La salle de cinéma est un endroit occasionnel, fréquenté dans le but précis de voir un film. L'image élimine l'environnement architectural. Ainsi isolée, son pouvoir d'envoûtement est accru. La télévision est reçue dans le cadre quotidien normal; les choses restent présentes. Elle

*Le foyer :
centre de
réception*

¹⁶⁷ *In op. cit.*, p. 37.

Les arts en eux-mêmes

fait en quelque sorte partie de la vie quotidienne, partie de la maison. Comme Bachelard l'a admirablement exprimé, la maison est le dernier retranchement de l'homme, le domaine de l'intimité, l'espace de l'être en face de lui-même. C'est là que la télévision le rejoint. Ainsi le personnage de l'écran apparaît presque comme un invité de la famille. On a l'impression de le connaître comme un ami. L'ami se substitue à la « star » du cinéma. Pour résumer :

Cinéma	Télévision
<hr/>	
LIEUX DE RÉCEPTION	
Salle obscure Obscurité	Foyer Lumière relative
<hr/>	
PUBLIC	
Grand groupe Homogène Non structuré	Famille Hétérogène Structuré
<hr/>	
VEDETTE	
Star Très caractérisée Plus grande que nature Distante	Personnalité amicale Polyvalente Quotidienne Familière

231 En guise de conclusion on pourrait toujours rappeler les distinctions établies par Marshall McLuhan entre cinéma et télévision. Comme on le sait, le cinéma est pour lui un « médium chaud », c'est-à-dire, un médium qui implique une « haute définition » et une « faible participation », tandis que la télévision « médium froid », comporte une « faible définition » et une « grande participation ». McLuhan tire la conclusion que le cinéma appartient au monde linéaire de la connaissance, comme le mot et la radio, et que, par contre, la télévision est du mode de la connaissance multi-dimensionnelle.¹⁶⁸

**Médium « chaud
et médium « froid**

¹⁶⁸ « Un médium est chaud lorsqu'il prolonge un seul des sens et lui donne une « haute définition ». (...) Visuellement, une photographie a une haute définition. Un dessin animé, lui, a une faible définition parce qu'il ne fournit que très peu d'information. Le téléphone est un médium froid, ou de faible définition, parce que l'oreille n'en reçoit qu'une faible quantité d'information. La parole est un médium froid de faible

définition parce que l'auditeur reçoit peu et doit beaucoup compléter. Les média chauds, au contraire, ne laissent à leur public que peu de blancs à remplir ou à compléter. Les média chauds, par conséquent, découragent la participation ou l'achèvement alors que les média froids, au contraire, les favorisent ». (In Pour comprendre les média, op. cit., pp. 39-40).

Les arts audio-visuels

III. Les arts audio-visuels et la communication de masse

232 Selon la conception de l'art que nous avons développée dans la première partie de ce rapport, il va de soi que la télévision et le cinéma peuvent être des arts sur le même plan que les arts traditionnels de la peinture, de la musique, et autres. D'autre part, comme média d'information, les arts audio-visuels obéissent aux lois de la théorie de l'information, aux lois de la communication en général. Nous proposons, en page suivante, un tableau (I-1) des degrés de communication.

Des arts ?

233 Certes il ne doit pas y avoir de dissociation véritable entre les divers degrés de communication. Celle-ci est au cœur même de la vie sociale, elle en est à sa condition première. De plus en plus, la qualité d'une culture et d'une société tiendra en grande partie aux qualités du réseau de communication qui les supporte. Dans cette perspective, on ne doit jamais perdre de vue que « l'éducation est la forme fondamentale de socialisation et par conséquent de communication. »¹⁶⁹ Il est donc absolument nécessaire d'utiliser tous les degrés et toute l'intensité de la communication, car c'est la seule façon d'approcher la réalité avec une attitude totalisante et globale. Bref, on peut dire que la photographie, le cinéma, la radio et la télévision sont des moyens de communication qui utilisent toute l'ouverture de la communication et tous les langages que cette ouverture implique.

Les degrés de communication

234 Ce qu'il importe de souligner à ce stade-ci, c'est que les arts audio-visuels se situent dans le contexte d'une communication plus large que celle d'un individu à un autre individu, ils s'insèrent dans le contexte de la communication de masse et rejoignent ainsi l'ampleur des grands *mass-média*. Cette appartenance qui donne à ces arts une grande force d'impact ne va pas sans poser certains problèmes, ni sans amener dans la notion même de communication des perturbations qui préoccupent encore les sociologues. Des principes et des lois établis dans la communication ou émetteur et récepteur sont en présence, dans la communication où l'écriture sert d'instrument, sont fortement ébranlés et résistent mal devant les faits.

Contexte de communication de masse

235 Tout d'abord, on consomme plus de radio-télévision que de livres. De plus l'effet de rétro-action (feedback) ou le retour du message, n'est plus aussi simple ni aussi facile que dans la communication

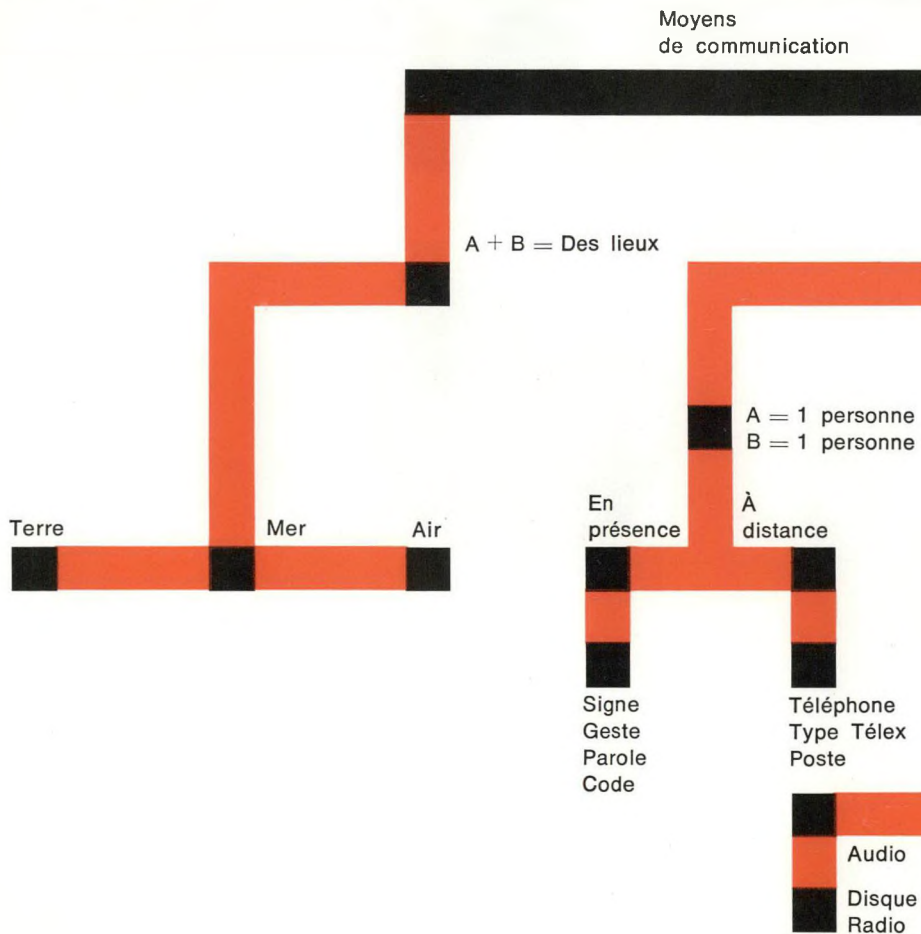
Problème de la rétroaction

¹⁶⁹ J. L. Aranguren, *Sociologie de l'information*, coll. *L'Univers des connaissances*, Hachette, Paris, 1967, p. 158.

Les degrés de la communication. Tableau I-1

Degré	Signe	Oeuvre	Message	Aire sémantique	Faculté	Finalité	Exemple
1er Degré	Signe naturel	ni matière ni langage	pas d'articulation ni organisation	linéaire	Emotivité	Premiers besoins	Véhicule Peur Amour Souffrance
2e Degré	Signe arbitraire	Matière langage	Articulation organisation	Linéaire Synonymique	Raison Logique	Secteurs utilitaires	Média Les cotes Langue culinaire Quotidien
						Secteurs des sciences	Média Mathématique Physique Psychologie Médecine
3e Degré	Signe motivé	Matière langage	Articulation organisation signifiantes	Polyvalente Symbolique	Imagination	Globalité de la vie humaine	Arts Peinture Cinéma Télévision

Tableau 1. 2



$A + B =$ Des personnes

A = 1 personne
B = 1 groupe

A = 1 groupe
B = 1 personne

En
présence

À
distance

En
présence

À
distance

Événement
Meeting
Photo
Affiche

Manifestation
Émeute
Etc.

Vote
Referendum
Etc.

Image

Visuel

Imprimé

Audio-visuel

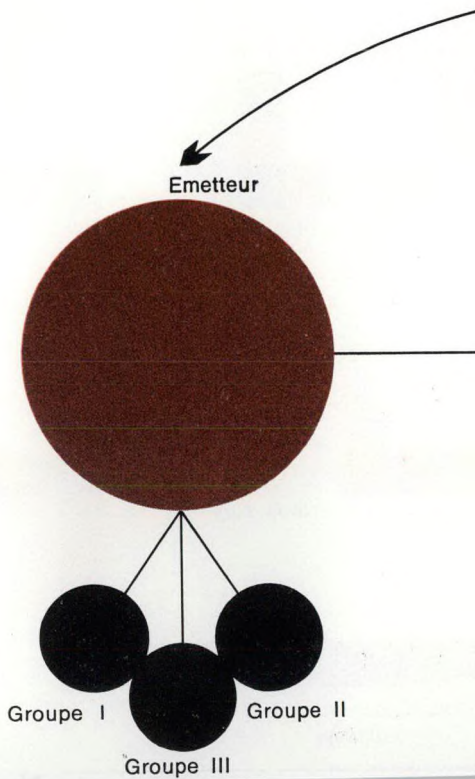
Cinéma
TV

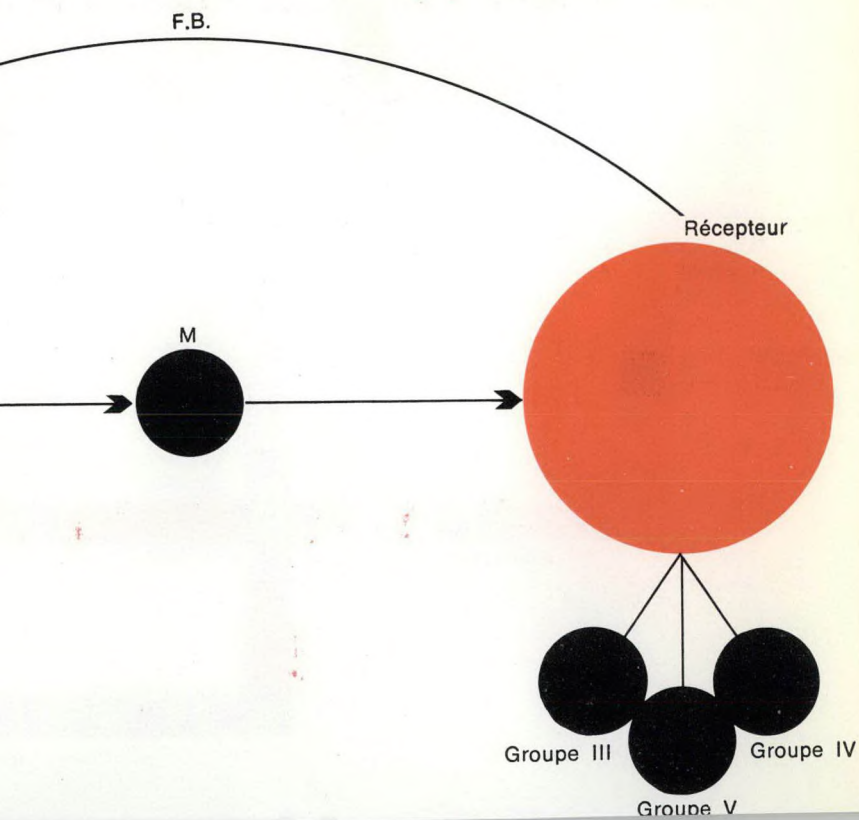
Photo
Affiche

Journaux
Revues
Livres

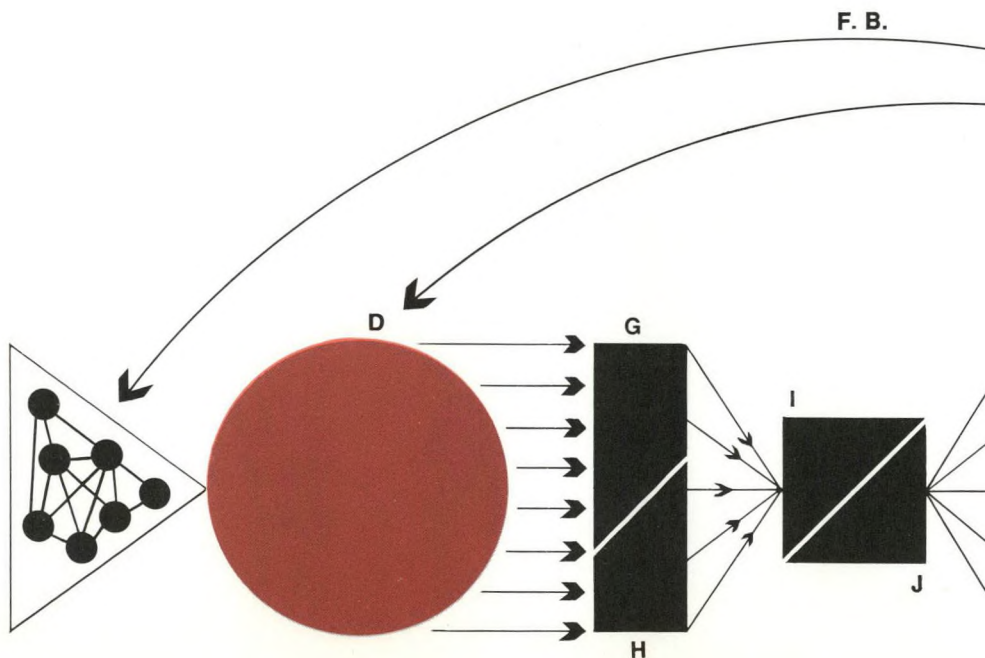
Figure I-B

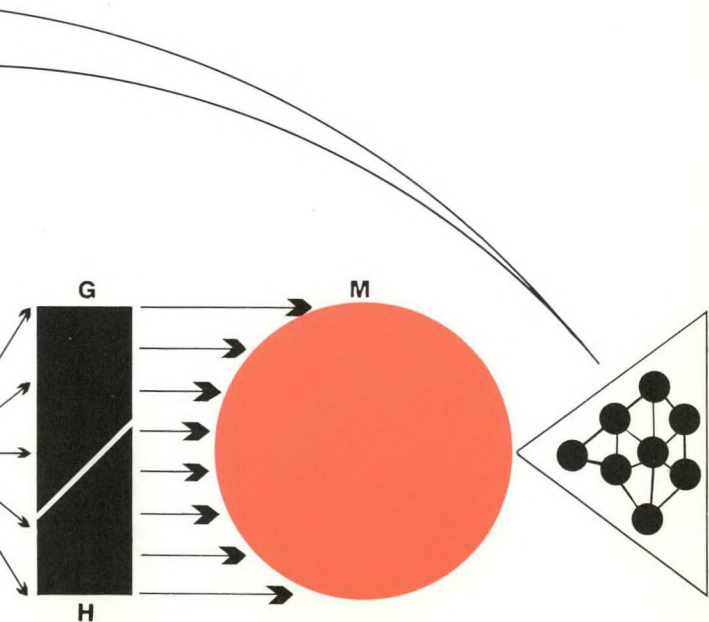
F.B. = Feedback
M = Message





G État des appareils d'émission
 H Conditions de travail
 I Aspect dénotatif
 J Aspect connotatif
 G État des appareils de réception
 H Conditions de réception
 M Récepteur
 F.B. Feedback





Les arts audio-visuels

directe. Les distances sont grandes et les groupes récepteurs très diversifiés. Enfin, il faut tenir compte du grand nombre de facteurs qui peuvent atténuer, embrouiller ou même détruire le message. L'importance de ces facteurs augmente proportionnellement avec la dimension de l'auditoire. Si brève soit-elle, une étude de ces problèmes s'impose si l'on veut avoir une idée complète du phénomène de la télévision et du cinéma. Car, qu'on le veuille ou non, ces aspects se retrouveront quand il s'agira d'utiliser les arts audio-visuels dans l'enseignement et dans l'éducation, ils se retrouveront aussi quand il s'agira de créer des modes d'enseignement et d'apprentissage de ces arts des masses.

236 Pour situer le cinéma et la télévision, par exemple, parmi tous les modes de communication, voici le tableau I-2 qui donne une vue d'ensemble du champ qui nous occupe.

237 Nous rappelons aussi en *figure I-B* le schéma de la communication de John et Barbara Riley. Plus complet que celui de Lasswell, nous appuyons sur ce tableau nos considérations.

238 Les étapes importantes du processus de communication propres au cinéma et à la télévision peuvent être représentées dans la *figure I-C*. L'émetteur y est symbolisé par le triangle de gauche, débouchant dans un cercle. Cette image met en relief les éléments qui interviennent dans la fabrication du message. Une fois conçu, le message est conditionné par les appareils d'émission et leur état de fonctionnement ainsi que par les conditions de travail de l'équipe qui les actionne. Le message sous forme d'émission de télévision, ou de film, est alors complété et émis. Il est dirigé vers le récepteur en passant cette fois par les appareils de réception soumis, comme ceux de l'émission, à leur état et aux conditions de réception. Le cercle représente sa réceptivité, sa capacité à décoder le message et à le comprendre; le triangle illustre la structure de sa représentation qui va absorber le message, le recréer et l'enrichir avant de la retourner vers le récepteur ou l'environnement.

Processus de communication

239 À partir de ce schéma, nous allons pouvoir étudier rapidement les facteurs qui interviennent dans la communication des arts de l'écran au niveau des *mass-média*. Ces facteurs se répartissent selon cinq points du circuit:

Facteurs qui interviennent dans la communication

1. Les facteurs à l'étape *émetteur*
2. Les facteurs qui conditionnent les appareils d'émission
3. Les facteurs qui conditionnent les appareils de réception
4. Les facteurs à l'étape *récepteur*
5. Les facteurs influant sur la rétroaction

Les arts en eux-mêmes

a) Les facteurs à l'étape de l'émetteur

240 L'émetteur est un homme qui est soumis au mécanisme de la perception, aux lois de la création et, bien entendu, aux influences des divers groupes sociaux auxquels il participe. À ce niveau surgissent une foule de facteurs qui peuvent modifier le message. Dans les *mass-média*, la chaîne des intermédiaires est longue; une imprécision, une confusion ou une faiblesse dès les premières étapes résultent en une perte énorme au point de vue de la réceptivité. Cette chaîne ne corrige pas, mais amplifie les erreurs. Un autre point important est la nombreuse équipe qui participe à la réalisation de l'œuvre audiovisuelle. Il y a en fait trois types de participation :

1. Au niveau de la conception (Les participants)
2. Au niveau de la fabrication (L'équipe de plateau)
3. Au niveau de la réalisation (L'équipe technique)

Par conséquent, avant même que le réalisateur ne pénètre dans le studio ou sur le lieu de tournage, une foule de facteurs sont intervenus qui peuvent chacun altérer le message ou le détruire. Il faut que le réalisateur demeure le maître d'œuvre.

b) Les facteurs qui conditionnent les appareils d'émission

241 Ici le réalisateur doit assembler tout ce qui a été préparé selon ses indications. (mise en scène, etc.). Surtout il doit diriger des techniciens qui manient des appareils. L'état de ces appareils et les conditions de travail de l'équipe ne peuvent être négligés.

c) Les facteurs qui conditionnent les appareils de réception

242 À partir de cet instant, les facteurs échappent à toutes espèces de contrôles. Le poste de réception est chez le récepteur qui en contrôle le fonctionnement.

d) Les facteurs à l'étape du récepteur

243 Ces facteurs sont les plus complexes et les plus insaisissables. Ils tiennent de la situation sociale. Le récepteur a sa culture forte ou faible, son jugement critique plus ou moins développé. Pour le cinéma comme pour la télévision une non-adéquation du message avec le récepteur peut résulter en une rupture de la communication. C'est pour-

*Émetteur et
mécanisme de
la perception*

*Miroir socio-
psychologique
de la société*

quoi une bonne programmation s'élabore en tenant compte de l'heure d'écoute, du type de public, etc. On peut dire qu'une bonne programmation télévisuelle, par exemple, est le miroir socio-psychologique d'une société. Au cinéma, les distributeurs et les gérants de salle agissent selon d'autres principes, dont celui de la primeur est le plus important. Il s'agit d'attirer le plus grand nombre de spectateurs possibles. C'est donc, dans une grande proportion, la loi du plus petit commun dénominateur qui joue. Elle est presque exclusivement concentrée sur les films de divertissement. Les impératifs de l'argent prédominent.

e) *Les facteurs qui influent sur la rétroaction*

244 L'industrie du cinéma a toujours considéré le guichet comme le plus sûr moyen de contrôle de la réception d'un film. Cependant, il faut bien dire que la rentabilité et le nombre de spectateurs ne prouvent pas que le message a été perçu. Finalement les problèmes de « feedback » sont les mêmes au cinéma qu'à la télévision. Plusieurs moyens ont été essayés à la télévision pour vérifier le nombre de téléspectateurs à l'écoute. Mais là encore on a confondu le nombre avec le degré d'intensité de la réception. Jusqu'à ce jour, la méthode qui donne les meilleurs résultats est celle suivie par les sondages, les enquêtes et les analyses de l'auditoire. La technique consiste à prélever un échantillonnage du public et à étudier ses réactions à l'aide de questionnaires. Les résultats sont ensuite étendus à tout le groupe social par extrapolation. Il reste toujours difficile de savoir si une programmation atteint véritablement son but.

Le « feedback »

245 Comme nous venons de le voir, il y a énormément de facteurs qui interviennent dans la chaîne de communications des arts de l'écran. Si l'on accordait à chaque étape la possibilité de rendre 90 p. 100 du message reçu, il se produirait que le récepteur ne pourrait percevoir que 50 à 60 p. 100 du message. Faut-il conclure que les arts de l'écran, à cause de ces éléments, ne constituent pas des véhicules valables pour la transmission normale d'information ? Nous ne le croyons pas. Il ne faut pas perdre de vue que ce sont des moyens de communication qui n'en sont qu'à leurs débuts. Ils sont appelés à des perfectionnements techniques retentissants. Qu'on pense à l'hologramme, par exemple ! N'oublions pas que la culture du mot, qui est millénaire, fait encore face à des problèmes d'analphabétisme. Un fort pourcentage de la population du globe ne sait ni lire ni écrire. De plus les problèmes que posent les moyens de communication audio-visuels sont loin d'être insolubles. Ces problè-

Diminution de la qualité du message

a) *l'homme*

Les arts en eux-mêmes

mes se situent à trois niveaux : celui des hommes, celui des appareils et celui du « langage ». Pour l'homme, c'est une intégration graduelle de ce phénomène dans sa vie sociale, familiale et psychique. À ce point de vue, l'enfant a déjà un gros avantage sur l'adulte. Demain l'homme aura intégré complètement les arts audio-visuels dans sa vie. En ce qui concerne les appareils, les problèmes s'atténuent peu à peu. Les techniques se simplifient et leur maniement devient plus facile.

b) les appar

246 Les problèmes les plus importants restent au niveau du « langage ». Ils soulèvent l'importance d'un enseignement et d'une éducation à tous les points du circuit. Le message n'est pas perçu avec toute son intensité par le récepteur, parce que celui-ci n'a pas la connaissance du langage qui véhicule les arts de l'écran. Nous avons montré, plus haut, à propos de l'information visuelle, la gravité de cet impact. Il faut parvenir à un équilibre entre l'émetteur et le récepteur. Ce qui implique un apprentissage approprié très tôt dans l'éducation.

Problème de langage

Tome II



Première partie

**le développement de l'enseignement des arts
au Québec**

Ce qui coordonne le monde,
ce ne sont pas les forces du passé,
c'est l'harmonie tout en tension
que le monde va réaliser.

Gaston Bachelard

Préambule

247 Afin d'établir qu'il est nécessaire de réformer les structures de l'enseignement des arts, nous croyons utile de rappeler, à l'aide d'un bref historique, le développement de l'enseignement artistique au Québec. L'enseignement des arts n'est pas né d'hier; il a tenu, toute proportion gardée, ainsi que la pratique des arts, une place non négligeable dans le développement socio-culturel des Québécois.

248 Que sait-on au juste ? On sait qu'il y a eu dès les premiers temps de l'établissement français en Nouvelle-France, du théâtre, de la musique et des artisans. On sait moins bien comment on formait et recrutait comédiens et musiciens mais on peut établir certaines hypothèses. On sait, d'autre part, que les colons pratiquaient l'artisanat afin de *se passer de toutes sortes de secours et de se suffire à eux-mêmes pour toutes sortes de besoins*. On sait également que l'apprentissage a été l'élément de base de nos meilleures traditions artisanales. On sait encore que les arts ont participé dès les premiers temps à la vie de tous les jours; qu'ils ont été partie intégrante de l'expérience de l'homme « américain » qui s'établissait sur les rives du Saint-Laurent, à la conquête d'un nouvel espace.

L'évolution au Québec

249 Encore ici, il faut constater que l'enseignement des arts a suivi les cinq périodes d'évolution scolaire relevées par le Rapport Parent. De 1608 à 1760, l'enseignement, principalement sous l'autorité de l'Église, a assumé avec l'aide financière de l'État, un enseignement des arts qui s'est résumé à toutes fins pratiques à la formation des apprentis et des artisans dans les écoles du Cap Tourmente et au Séminaire, à l'enseignement du dessin chez les Jésuites et les missionnaires, à des cours de musique et d'initiation à l'art dramatique dans les centres d'enseignement.

*Première
période*

250 À partir de 1760 à 1841, époque où l'on tente d'établir les écoles sous une direction centrale et de mettre sur pied des structures locales chargées du soin de ces écoles, l'enseignement de la musique et celui du dessin subsistent tant bien que mal.

*Deuxième
période*

251 On peut, toutefois, imaginer la précarité de l'enseignement de l'art dramatique à une époque où Mgr Saint-Vallier et Mgr Plessis sont unanimes à déclarer « *qu'assister à une représentation théâtrale constitue un péché grave* ». Durant la troisième période, 1841-1867,

*Troisième
période*

Le développement de l'enseignement des arts au Québec

on remarque le début de certaines initiatives un peu mieux structurées d'enseignement artistique; toutefois, elles ne représentent que des expériences isolées et de moindre importance. De 1867 à 1907, malgré l'expansion des institutions publiques, l'art soulève toujours un intérêt marginal et c'est surtout le secteur privé qui contribue à lui assurer un certain épanouissement. Il faut attendre la période de 1907 à nos jours pour voir s'accroître le rôle du Gouvernement et s'ériger des institutions spécialisées dans l'enseignement des techniques artistiques. Nous essaierons de voir d'un peu plus près, pour chaque grand secteur des arts, l'évolution de la période de formation.

*Quatrième
période*

*Cinquième
période*

Chapitre 1

Les arts plastiques



Les arts plastiques

I. Du régime français au XX^e siècle

252 L'enseignement des arts plastiques, au Québec débute par l'apprentissage et par l'enseignement des métiers d'art,* « La Nouvelle-France a été fondée à l'âge d'or des écritures et des métiers. Après les bouleversements du XVI^e siècle, qui ont affecté profondément les institutions corporatives de la France, il était urgent de remettre d'aplomb les membres de cette étrange construction aussi lourde que fragile. C'est à quoi le XVII^e siècle s'est appliqué, en assouplissant les relations entre maîtres, compagnons et apprentis, et surtout en organisant des syndicats pourvus des pouvoirs nécessaires au prestige et au rayonnement de la corporation. Tels sont les éléments essentiels de la jurande française de l'époque classique. C'est un organisme fermé. N'y entrent que les hommes qui ont fait leur apprentissage, leur compagnonnage et, en certains cas, leur chef-d'œuvre. »¹⁷⁰

*La corporation
fermée*

253 La Nouvelle-France n'a pas eu la corporation fermée, ce qui eut été fort insuffisant dans une colonie en pleine expansion. Mais elle a eu, sous l'intendance de Jean Talon, le droit de former des apprentis, et de les associer aux entreprises des maîtres et ainsi, d'assurer l'évolution normale des arts et métiers.

254 « Nombreux sont les brevets d'apprentissage des trente dernières années du XVII^e siècle, notamment dans les métiers du bâtiment. Le nombre des années d'apprentissage varie suivant l'âge de l'aspirant, ses aptitudes manuelles et son degré d'instruction. La moyenne de la durée de l'engagement est de quatre ans. Mais il a de nombreuses exceptions. L'apprentissage, tel qu'il était à la fin de ce siècle et au début du siècle suivant, ne pouvait suffire à préparer des ouvriers du bâtiment — tailleurs de pierre, maîtres maçons, charpentiers, menuisiers, couvreurs, serruriers, vitiers, etc. Il fallait une école spécialisée ou une maîtrise, dans le genre des maîtrises du Moyen Âge. On y songeait depuis la seconde administration de Jean Talon (1670-1672); on avait même, en 1684, jeté les bases d'un édifice en pierre, sis au Petit Cap; il en reste le solage et des tronçons de murs de refend. L'École du Petit Cap, ou de Saint-Joachim, pouvait abriter une trentaine d'élèves, nombre que l'apprentissage particulier chez un maître de la ville ne pouvait atteindre. On n'y enseignait pas les arts et les métiers, mais on demandait aux élèves de participer à la réalisation des entreprises que l'École assumait, sur la recommandation

*Brevets
d'apprentissage*

*École de
Saint-Joachim*

¹⁷⁰ Notes extraites d'une recherche effectuée par Gérard Morisset pour le compte de notre Commission d'Enquête.

Le développement de l'enseignement des arts au Québec

de son directeur ou de ses conseillers¹⁷¹. Mais l'école du Petit Cap n'offrait pas que des facilités. Elle avait aussi ses inconvénients : elle était loin de la ville ; elle était difficile d'accès pendant plusieurs mois de l'année ; elle manquait d'outillage, surtout elle manquait de maîtres, car ceux que l'école avait formés s'en allaient en ville et prenaient des apprentis, précisément ceux que l'école avait formés. C'était l'asphyxie. Faute d'étudiants, l'École des Arts et Métiers de Saint-Joachim ferma ses portes vers 1715.

255 « Pendant que cette école périssait, sans espoir de survie, une autre école subsistait avec difficulté à Montréal. Il s'agit de l'Institut des Frères Charon, fondé en 1694. Cet institut comprenait un hospice pour les vieillards, une école d'arts et métiers et, en 1721, une manufacture de bas de soie, fondée par André Souste et François Darles. Mal engagées, ces entreprises n'ont pu éviter la ruine. On leur doit cependant le maintien de l'apprentissage dans la plupart des engagements que les Frères Charon ont contractés avec les hommes qui se présentaient à leur couvent dans le but d'apprendre un métier.

*Institut des
Frères Charon*

256 « Une seule maîtrise d'art a dépassé le quart du siècle. C'est la maîtrise des Accores¹⁷², sise à Saint-Vincent-de-Paul (Ile Jésus). Son fondateur, Louis Quévillon, rêvait d'en faire une réussite. Il y est parvenu parce qu'il avait le sens des formes et qu'il était doué d'un solide talent d'homme d'affaires. Vers 1796, sa clientèle grandissante l'obligea à prendre des apprentis et les attacher à sa fortune. On connaît ses premiers apprentis, qui sont vite devenus ses compagnons : Joseph Pépin (1770-1842), René Saint-James, dit Beauvais (1785-1837), Paul Rollin (1789-1855). C'est avec eux que Quévillon a sculpté ses plus beaux ensembles décoratifs : Verchères, Saint-Marc-sur-Richelieu, Longueuil, etc. À ce noyau de sculpteurs sur bois s'ajouteront avec les années des compagnons et des maîtres : Amable Gauthier, Urbain Brien, Louis-Thomas Berlinguet, Louis-Xavier Leprohon, François Normand. En 1803, Quévillon entreprend une tournée dans la Province. Il s'arrête au Cap Santé, à Saint-Michel (Bellechasse), à Saint-Jean et à la Sainte-Famille (Ile d'Orléans), à Saint-Jean-Port-Joli, à Rivière-Ouelle et à Kamouraska. Partout, il recueille des com-

*Maîtrise
des Accores*

¹⁷¹ Ce qui n'empêche pas les élèves d'être initiés à la peinture, au dessin d'architecture, à la sculpture sur bois et à divers autres travaux qui en font des artisans consommés.

¹⁷² On emploie aussi ECORES, ECRRES. Nous avons retenu la version de Gérard Morisset, ACCORES, venant de accorer. Furetière,

édition de 1701 : accorer, terme de marine signifiant appuyer ou soutenir. Bescherelle, édition de 1854, écore ou accore, lisière, contour d'un banc ou d'un écueil, à partir de l'endroit où la profondeur de l'eau n'est plus appréciable au moyen de plombs attachés à des cordages; synonyme de batture.

Les arts plastiques

mandes. Il en remplit quelques-unes et cède les autres à des sculpteurs qui entrent dans la carrière et ont besoin d'aide. Vers 1860, la maîtrise des Accores a fini son règne.

257 « Au milieu du XVIII^e siècle, Pierre Fontigny, fils d'un drapier de Saint-Jean d'Angély (Charente-Maritime), fonde une maîtrise de tissage à Pointe-aux-Trembles (près de Montréal). Des brevets d'apprentissage nous apprennent les noms des jeunes tisserands que Fontigny a formés. Qu'est devenue cette maîtrise ? Chose certaine, elle a duré près de cinquante ans.

*Maîtrise de
Pointe-aux-
Trembles*

258 « Louis-Thomas Berlinguet (1789-1863), ancien apprenti de Quévillon, prend la relève, mais en élargissant la formule. Il est architecte, sculpteur et doreur, ce qui lui permet d'assumer l'exécution d'entreprises considérables. Sous son impulsion, les apprentis ne restent pas longtemps dans cette catégorie ; il deviennent compagnons et participent, selon leurs talents, aux travaux de leur maître. Il arrive souvent à Berlinguet d'avoir des chantiers aux quatre coins du pays. Par exemple, entre 1840 et 1850, il forme autant d'équipes que de chantiers : Cacouna, Saint-Rémy (Napierville), Caughnawaga, Baie-du-Febvre, Boucherville, Kamouraska, Saint-Roch de Québec, la Rivière-Ouelle, Saint-Isidore (Laprairie), Saint-Jean (Ile d'Orléans), Sainte-Marie (Beauce), etc.

La relève

259 « Les ouvriers du bâtiment ont longtemps conservé la tradition de l'apprentissage. Ils s'adaptaient aux formes, nouvelles à leurs yeux, qui leur venaient de l'Europe occidentale et qui n'avaient rien de commun avec les habitudes de nos bâtisseurs. Cependant, il faut bien admettre que nos arts décoratifs et nos métiers d'art possédaient encore une tenue acceptable, et que nos artisans n'avaient rien perdu de leur conscience et de leur habileté, voire de leur invention.

260 « La brisure entre trois siècles de tradition et l'ère contemporaine se loge au tout début du XX^e siècle ». Le système québécois, aussi florissant qu'il a pu être, n'a donc jamais eu de véritables structures. N'étant pas relié aux corporations fermées, aucune loi n'a régi ses conditions d'existence. De plus, il semble qu'il y ait eu peu d'efforts tentés avant le XX^e siècle dans le but d'assurer la formation théorique de l'apprenti. Pour prendre en main cette formation indispensable, le gouvernement a établi dans la première moitié du XX^e siècle, des écoles d'arts et métiers, des écoles techniques, l'École du meuble, l'Institut des arts appliqués, l'Institut des arts graphiques. Malheureusement, l'apprentissage dans l'entreprise artisanale n'a pas

*Formation
théorique*

Le développement de l'enseignement des arts au Québec

été développé parallèlement et certaines initiatives des associations d'artisans ne sont venues que très tard... après 1950.

II. L'ère contemporaine

A) Les premières institutions

261 Vers la fin du XIX^e siècle, au moment du développement de la métropole, quelques mécènes et collectionneurs, la plupart anglophones, fondèrent en 1860, l'*Art Association of Montreal*, qui devient en 1912, le Musée des Beaux-Arts de Montréal. Dès les débuts, on y avait établi un « *Art School and Art Centre* ». Sous la désignation suivante : « *A truly contemporary art school in a creative environment* ». Cette école centenaire a beaucoup évolué mais, à l'heure actuelle, elle peut reprendre à son compte le mot d'ordre du début. Au cours de 1967, l'École a nettement modifié son orientation, la nature de sa structure pédagogique et, par voie de conséquence, sa situation vis-à-vis des autres institutions semblables, universitaires ou autres. L'École veut devenir un centre de formation qui s'apparente très peu aux institutions traditionnelles. Elle s'adresse aux gens qui aimeraient faire une carrière dans les arts visuels mais qui sont rebutés par les autres types de l'enseignement.

*École du
Musée des
Beaux-Arts*

262 Treize ans plus tard, en 1873, on fondait à Québec une École des Arts et Métiers, qui devint en 1914 la Petite École des Arts et Dessin et, en 1921, l'École des Beaux-Arts de Québec.

*École des
Beaux-Arts
de Québec*

263 À Montréal, l'École des Beaux-Arts a été créée le 8 mars 1922 par la loi des Beaux-Arts et d'après le modèle de l'École des Beaux-Arts de Paris. Elle ouvrait ses portes en septembre 1923. Il est essentiel de se rappeler qu'elle fut, dès ses origines et jusqu'en 1959, sous la juridiction du Secrétariat de la Province. Les Écoles des Beaux-Arts ont vécu pendant la plus grande partie de leur existence à l'écart des activités professionnelles et des autres écoles gouvernementales. À partir de 1962, ce fut la Direction des Services de l'Enseignement supérieur du Ministère de la Jeunesse qui assumait cette responsabilité. Enfin, en 1964, l'année de la fondation du Ministère de l'Éducation, la Direction des Beaux-Arts est rattachée à la Direction générale de l'Enseignement supérieur du dit ministère.

*École des
Beaux-Arts
de Montréal*

264 C'est également à l'École des Beaux-Arts de Montréal que l'éducation artistique débuta, en 1948, quelques années avant la formation de la Société internationale de l'éducation par l'art et de la

*Débuts de
l'éducation
artistique*

Les arts plastiques

Société nationale de l'Éducation par l'art. Bien inspirée, une petite équipe, réussit à implanter un enseignement artistique dans les écoles.

B) L'avant-guerre

265 Deux facteurs sont responsables de l'éclosion nouvelle que le Québec connut vers 1930, dans le secteur artistique. Les grandes expériences novatrices du début du siècle commençaient lentement à se répandre. Des esprits ouverts, conscients des nombreux changements, réclamaient des musées, des enseignements artistiques plus professionnels, un apprentissage plus rigoureux des techniques. D'autre part, la crise économique de 1929 invitait à un nouvel examen de notre potentiel de production; la revalorisation des techniques, y compris les techniques artistiques, s'imposait.

*Facteurs
d'évolution*

266 Peu après, la fondation du Musée de la Province, en 1933, devait favoriser la recherche et l'inventaire des œuvres d'art. Étape indispensable à la connaissance de notre actif artistique et à l'orientation de nos politiques futures dans le domaine de la conservation, de la diffusion et de la création artistique. Ce fut l'époque d'une véritable prise de conscience et l'on reconnaît aujourd'hui que cette étape importante de notre développement culturel a précédé les grands développements d'ensemble du Québec contemporain.

Étape importante

267 Afin d'assurer une solide connaissance des techniques, doublée d'une formation artistique, l'École du Meuble ouvrit ses portes, en 1935. Elle deviendra, en 1958, l'Institut des Arts appliqués, afin de suppléer à l'enseignement de certains métiers d'art qui figuraient sur les premiers prospectus de l'École des Beaux-Arts, mais qui ne furent enseignés ou bien qui ne le furent pas régulièrement.

*La formation
technique et
artistique*

268 L'École des Arts graphiques naîtra, en 1942, de la fusion des deux sections de typographie et de reliure appartenant à l'École technique. À l'été 1956, l'École des Arts graphiques emménage dans l'édifice actuel, rue Saint-Hubert. Depuis 1958, l'école porte le nom de Institut des Arts graphiques, et relève, ainsi que l'Institut des Arts appliqués, du Service de l'enseignement spécialisé du Ministère de l'Éducation.

C) Le système scolaire

269 Même si l'enseignement du dessin et des travaux manuels a presque toujours fait partie des enseignements dispensés dans les

Le développement de l'enseignement des arts au Québec

écoles et les collèges, il faut reconnaître que ces enseignements furent surtout donnés à titre d'enseignement para-scolaire.

270 Le zèle de quelques amateurs aura quand même contribué à éveiller la curiosité et l'intérêt pour les arts. Plusieurs collèges ont eu de petits ateliers où les élèves venaient librement travailler. Des cours d'histoire de l'art surgissaient pour disparaître aussitôt. Mais les véritables animateurs de l'enseignement des arts étaient à l'œuvre. Dès 1950, ils tentent de s'insérer dans les structures des commissions scolaires. Celle de Montréal verra passer le nombre de ses professeurs en arts plastiques de 24, en 1950, à 106 en 1968. Envisagé comme simple « activité dirigée » au départ, cet enseignement deviendra plus formel avec les années. Il est maintenant dispensé à raison d'une heure par semaine.

Les pionniers

271 Depuis 1963, plusieurs commissions scolaires enseignent les arts plastiques. Il semble qu'on soit peu satisfait des cours d'arts plastiques donnés au secondaire. Les élèves ne sont pas suffisamment préparés à partir de l'élémentaire. Des professeurs se rendent compte de la nécessité d'initier à l'histoire de l'art en même temps qu'à la pratique de l'art; mais aussi que pour y réussir il faut des bibliothèques bien pourvues et accessibles, et enfin des diapositives et des films.

Implantation difficile

272 D'autre part, un fait important nous apparaît être le développement des enseignements artistiques dans les régionales — à la suite du Rapport Parent —. Dès 1963, on trouve des milliers d'élèves qui participent dans ces institutions aux ateliers d'art (dessin, sculpture, publicité, décoration, céramique, cinéma). En 1964, le nombre n'a cessé de croître. Les problèmes d'enseignants et d'équipements sont angoissants et deviennent prioritaires.

Développement régional

D) Le secteur anglais

273 Depuis longtemps, l'éducation artistique est une tradition dans les écoles anglaises. Dès 1892, des écoles élémentaires et secondaires inscrivaient à leur programme l'enseignement du dessin. En 1907, on pouvait obtenir des diplômes d'immatriculation en dessin, au MacDonald High School.

Une tradition

274 L'expansion scolaire, des années 1955 à nos jours, a favorisé l'attribution de salles spécifiques réservées à l'enseignement des arts dans les nouvelles écoles et l'emploi de professeurs en arts plastiques.

Influences

Les arts plastiques

275 Les professeurs d'arts plastiques du Protestant School Board Greater Montreal, groupés en associations, s'inspirent des buts et des objectifs de l'enseignement des arts en Grande-Bretagne.

276 La plupart des écoles élémentaires anglaises ont une maternelle qui dispense l'éducation artistique. L'enfant peut fréquenter le « coin des Arts », outillé pour cet enseignement, ou bien il peut participer à des activités de groupe. Cet enseignement est quotidien et les professeurs spécialisés pour ce niveau, se servent déjà de techniques artistiques pour l'enseignement des autres disciplines. Cet enseignement artistique à la maternelle consiste surtout en travaux de peinture, crayon-cire, découpage, construction.

*Maternelle et
élémentaire*

277 À l'élémentaire, l'horaire prévoit une heure et demie d'enseignement des arts par semaine, distribuée en trois périodes. Pour le premier cycle de l'élémentaire, le programme est le même qu'à la maternelle et le matériel est gratuit. Plusieurs professeurs à ce niveau ont suivi quelques cours d'art.

Programme

278 Au secondaire, si l'on s'en tient au Protestant School Board of Greater Montreal, on compte, en 1967, 24 professeurs spécialisés et 5 assistants pour 19 écoles. La plupart ont une formation artistique et détiennent un certificat en pédagogie. La majorité des professeurs vient de Grande-Bretagne ou de l'étranger. Deux ont fait des études à l'École des Beaux-Arts de Montréal. L'art est optionnel. Son choix représente une période de cinquante minutes par semaine. Les secteurs les mieux développés sont ceux de la peinture, de l'artisanat, de l'histoire de l'art.

Secondaire

E) L'université

279 L'enseignement des arts à l'université, surtout dans leur pratique, est d'insertion récente et partielle. De même, l'enseignement de l'histoire de l'art (si dynamique chez nos voisins, les Américains) a mis beaucoup de temps à pénétrer dans les universités du Québec. Il faut d'abord reconnaître que le cours classique qui conduisait au B.A. n'a inscrit que très tard des cours d'histoire de l'art à son programme, et dans très peu d'institutions. Il manquait donc une phase très importante pour les élèves désireux de s'inscrire en histoire de l'art à l'université, celle de l'initiation. Une telle lacune est d'autant plus regrettable que bien des phénomènes de la culture générale relèvent autant de l'histoire de l'art que de celle de la littérature. Dans les collèges où l'on prétendait enseigner les humanités et donner une formation

*Nécessité
récente*

Le développement de l'enseignement des arts au Québec

classique, on enseignait la Chanson de Roland et on négligeait de parler de l'Art roman. L'élève qui découvrirait Corneille n'était pas en mesure d'établir une correspondance avec Poussin.

280 La seule ouverture qui était donnée sur le monde passait par certains phénomènes de langage, limités eux aussi, à cause d'une incurable suspicion à l'égard de la littérature; bien entendu, point n'était question d'ouverture sur le monde des images et des formes. Si bien que le bachelier des collèges québécois pouvait fort bien toute sa vie ignorer tout de l'art.

Lacunes

281 Le développement des sections de l'histoire de l'art aux Universités McGill, Laval et Montréal, de même que la création d'un centre de formation artistique complète à l'Université Sir George Williams, a eu certainement des résultats bénéfiques.

282 Le département de l'histoire de l'art à l'Université de Montréal, a acquis, en 1965-66, son autonomie. Section de la Faculté des Lettres, il dispense la licence d'histoire de l'art, dont un certificat d'études cinématographiques. Il décerne le diplôme d'études supérieures. Un centre d'études canadiennes en architecture et en histoire de l'art est, depuis le début de l'année, rattaché au département.

Création d'un département

F) L'essor d'après-guerre

283 Il faudra vraiment attendre la fin de la deuxième guerre mondiale pour que le Québec connaisse un véritable essor artistique. À Montréal, vers 1945, le nombre de galeries d'art était très restreint et la peinture était considérée comme un passe-temps pour l'élite. De 1945 à nos jours, se succédèrent différentes manifestations (le Refus global de Borduas, l'affaire Maillard-Pellan) qui retiendront l'attention d'un public. Depuis quelques années, le nombre des galeries s'est multiplié et certains parleront de l'École de Montréal pour souligner la vitalité de l'art pictural à Montréal.

284 Ce climat suscite un renouveau d'intérêt dans les milieux d'enseignement. À la suite du stage d'études de Bristol, Angleterre 1951, organisé sous les auspices de l'Unesco, plusieurs pays décidèrent de fonder des Sociétés d'éducation par l'Art. Celle du Québec est créée en 1954. D'autres groupements professionnels sollicités pour la défense d'intérêts communs prennent forme.

Renouveau d'intérêt

285 D'autre part, la création de l'Office de l'artisanat, en 1945, indique que l'artisanat commence à changer de vocation; on ne produit

Office d'artisanat

Les arts plastiques

plus simplement pour les besoins familiaux mais pour le marché. Les pouvoirs publics créent alors, en 1945, l'Office de l'Artisanat dont le mandat est d'élever les normes de qualité et d'aider les artisans à trouver des débouchés réguliers.

286 L'ouverture, après la deuxième guerre mondiale, de la Centrale d'artisanat du Québec, en 1950, constitue le principal centre de mise en marché du produit de nos artisans.

*Centrale
d'artisanat*

287 Enfin, au niveau gouvernemental, la création récente du Ministère des Affaires Culturelles devait contribuer à assurer les assises d'une nouvelle politique culturelle largement orientée vers les arts. Un musée d'art contemporain était réclamé depuis longtemps. Créé par le nouveau Ministère, il ouvre ses portes en juin 1965, dans un édifice temporaire, le Château Dufresne, rue Sherbrooke. Il occupe depuis quelques mois un nouvel édifice.

*Ministère des
Affaires culturelles*

*Musée d'art
contemporain*

288 Enfin, en 1968, on compte trois responsables des arts plastiques au Ministère de l'Éducation, primaire-élémentaire, « collégial » et supérieur.

*Les arts plastiques
au Ministère de
l'Éducation*

Chapitre 2

La musique

I. Les premières manifestations

289 La musique pourrait avoir des droits d'antériorité sur tous les autres arts au Canada. Elle a pris racine au moment où Jacques Cartier poursuivait la découverte d'un sol nouveau. Cartier, dans *la relation du second voyage*,¹⁷³ raconte : « Après quoi, le capitaine fit ranger tous les hommes d'un côté, les femmes d'un autre, et les enfants encore d'un autre, et il donna aux principaux des haches, aux autres des couteaux, aux femmes des patenôtres et autres menues besognes; puis il jeta parmi la place entre les petits enfants, des petites bagues et agnus-Dei en étain : de quoi les enfants menèrent une merveilleuse joie. Cela fait, le capitaine commanda de sonner les trompettes et autres instruments de musique; de quoi le peuple fut fort réjoui. » D'autre part, le même Cartier nous laisse comprendre qu'il n'apportait la musique ni à des sourds, ni à des indifférents. Déjà la loi des échanges avait cours et même la formule d'une certaine intégration des arts, puisqu'on apprend que, parmi les présents offerts au Chef Donnaconna, en une autre occasion, figurait un plat ouvré en airain, pour laver les mains. « Celui-ci s'en contenta fort et remercia notre Capitaine et commanda à ses gens de chanter et de danser. »¹⁷⁴

290 Pendant plus de trois siècles, la musique considérée comme art d'interprétation, se développera fort lentement. Le chant, en particulier le plain-chant, et la « chanson en chœur » constitueront un phénomène social, révélateur des goûts et des occupations des pionniers qui furent en même temps les premiers maîtres de musique. L'art musical était intégré aux autres occupations. Celles du missionnaire qui découvrait en lui un merveilleux outil d'apaisement, de curiosité pour l'indigène; celles des colons, des voyageurs, des militaires, des marchands, des administrateurs qui n'avaient pas complètement oublié l'art de se détendre. Aussi, apprend-t-on que dès l'époque de sa fondation, au moment où Québec compte à peine cent résidants en 1635, le Père Lejeune enseigne aux petits Canadiens et aux Iroquois les éléments du chant grégorien et la dictée musicale. Les Ursulines commencent à enseigner la musique aux jeunes filles quelques années plus tard; aux offices religieux tous les assistants sont invités à participer, individuellement, ou collectivement, à la partie musicale. Enfin dans la nouvelle colonie, l'importation de flûtes à bec et de violes augmente rapidement. On connaît même le nom des chants de Noël qui étaient alors en faveur. Enfin, il ne faut pas oublier que la colonie

Un art intégré

¹⁷³ *Trois voyages au Canada, publié par Bertrand Guegan — Collection Voyages et Découvertes, aux Editions du Carrefour, Paris.*

¹⁷⁴ *Ibidem.*

Le développement de l'enseignement des arts au Québec

n'avait que huit cents habitants en 1663 quand Monseigneur Laval revint au pays avec un orgue qui fut sans doute à l'origine de cette prodigieuse génération d'organistes qui a rendu la Ville de Québec célèbre depuis.

291 Deux traditions musicales, vont se développer à peu près parallèlement : la musique religieuse se perpétuera dans les maisons d'enseignement et le folklore se perpétuera avec la force et la fraîcheur de sa tradition orale.

Deux tradition

292 Quant aux timides essais de composition musicale tentés avant le XX^e siècle, c'est par Lescarbot qu'on apprend qu'ils ont existé, à l'époque du Théâtre Neptune. En effet, il avait lui-même composé un accompagnement musical pour le spectacle qu'il avait monté sur les « flots de Port-Royal ». Et il nous apprend également que le Baron de Poutrincourt, commandant de Port-Royal, composait de la musique religieuse.

II. Les derniers cent ans

A) Les communautés religieuses

293 On ne peut séparer l'enseignement spécifique de la musique de son milieu social et culturel : manifestations diverses, orchestres, concerts, récitals et premières œuvres. Avant le milieu du XIX^e siècle, il est difficile de parler d'enseignement professionnel de la musique au Québec. Il y eut certainement pendant le Régime français et au début du Régime anglais de nombreux et d'excellents amateurs.

294 Ce sont les communautés religieuses qui, traditionnellement, ont toujours assuré, depuis une centaine d'années, la presque totalité de l'enseignement musical au primaire et au secondaire; un enseignement qui s'est limité presque exclusivement au chant et au piano.

Communautés religieuses

295 Dès 1850, on sait qu'il y a eu non seulement à Montréal et à Québec de l'enseignement musical à l'élémentaire, mais aussi dans les couvents des périphéries. En 1850, les Sœurs de Sainte-Anne, de Vaudreuil, offraient un enseignement de piano et cherchaient à perfectionner à Montréal leurs rares professeurs, malgré les grandes difficultés de communication. En 1860, les Sœurs de Sainte-Croix fondent un collège de musique qui sera annexé au collège de musique de l'Université de Montréal, en 1955.

296 On redit sans cesse qu'on enseignait chez les religieuses exclusivement le piano, mais le détail de certaines réalisations musi-

La musique

cales connues permettent d'en douter. N'apprend-on pas en effet, qu'en 1897, il existait un petit orchestre de jeunes filles au couvent de Lachine composé, de 4 pianos, 6 violons, 4 guitares, 3 mandolines et une harpe !

297 Peu après la guerre, vers 1920, l'École Vincent-d'Indy, connaît un essor considérable. En 1932, elle devient une École Supérieure de Musique et, en 1933, elle est annexée à la Faculté des Arts de l'Université de Montréal; en 1957, elle obtient une incorporation civile. Cette maison s'est occupée du dépistage des jeunes talents, elle a cherché à décentraliser son enseignement en établissant des modes de collaboration avec de nombreuses maisons d'enseignement dans le Québec, de façon à diriger vers la Maison Mère, après le niveau secondaire, des talents exceptionnels assurant ainsi la continuité de l'enseignement musical.

298 Fondée en 1926, l'École Normale de Musique de l'Institut Pédagogique de la Congrégation Notre-Dame se fixait comme objectif la formation des maîtres dans la triple optique de la formation académique, de la musique et du dessin. En 1954, l'École s'est intéressée au renouveau de l'enseignement musical par les méthodes actives et, dès cette époque, a poursuivi des expériences pratiques au niveau de la maternelle. Une période d'expansion a marqué la dernière décennie. En 1964, l'École Normale de Musique est autorisée par le Ministère de l'Éducation à décerner le Brevet d'enseignement spécialisé, option Musique, Classe A et, en septembre 1967, l'École Normale de Musique ajoute à son programme, en collaboration avec le Collège Marguerite-Bourgeoys, le nouveau cours collégial avec concentration en musique. Depuis l'été 1954, l'École organise chaque année des sessions d'études qui groupent des professeurs de musique en vue d'une préparation pédagogique pour l'année scolaire. De 1954 à 1964, ces cours s'adressèrent au personnel religieux de différentes communautés; depuis le mois de juillet 1964, les cours d'été s'étendent aux professeurs laïcs. Son double objectif est la formation professionnelle et pédagogique des futurs enseignants : professeurs en éducation musicale et professeurs de musique vocale et instrumentale, aux différents niveaux; préscolaire, élémentaire, secondaire et collégial.

B) L'Académie de Musique de Québec

299 Fondée en 1867 dans le but de développer l'étude de la musique et d'établir un niveau d'enseignement supérieur, l'Académie de Musique de Québec a le pouvoir, de par sa constitution, d'établir et

*Académie de
musique de
Québec*

Le développement de l'enseignement des arts au Québec

d'organiser des concours, de tenir des examens dans toutes les branches de l'enseignement musical, vocal ou instrumental, d'octroyer des diplômes et de décerner des prix.¹⁷⁵ Dans les structures de l'enseignement musical, l'Académie constitue un jalon important. Elle groupait à l'origine des professeurs privés soucieux de coordonner leurs programmes d'enseignement et de contrôler des examens, depuis le niveau élémentaire jusqu'au niveau « lauréat ». Depuis, l'Académie est devenue un centre sanctionnant aussi les examens d'élèves pour les professeurs ne faisant pas partie de cet organisme. D'autres institutions ont, à leur tour, établi certains programmes d'enseignement; ainsi le Dominion College of Music ou l'École de Musique de l'Université Laval —, mais depuis 1942, l'Académie ne sanctionne d'examens qu'au-delà du niveau supérieur. Enfin, différentes communautés religieuses administrent également des systèmes d'examens, principalement à l'intérieur de leur communauté. Toutefois, les programmes de ces diverses institutions n'offrent entre eux aucune coordination, et l'équivalence des divers titres ou diplômes est difficile à établir.

C) Les conservatoires

300 Le premier Conservatoire de Musique de Québec, a été fondé à McGill en 1904. Bien qu'encadrée au début par des professeurs britanniques, cette institution s'organisa différemment des conservatoires du type européen. Non professionnelle, elle dispensait un enseignement général sans trop d'exigences. Le Conservatoire, tel qu'on le connaît à Paris, ou à Vienne, est une école professionnelle, subventionnée par l'État, dont le mandat consiste à former des musiciens compétents pour les orchestres et les compagnies d'opéra; de plus, il doit assurer la formation des virtuoses. Au Québec il a fallu attendre 1941 pour créer un conservatoire de type européen. En effet, le Conservatoire de Musique et d'Art Dramatique de la Province de Québec réunissait toutes les caractéristiques requises: la gratuité de l'enseignement à tous les niveaux, la variété des disciplines enseignées et l'excellence du corps professoral.

*Premier
conservatoire*

*Création du
conservatoire*

301 Entre la fondation du Conservatoire de McGill et celle du Conservatoire de la Province, il y eut à Montréal en 1932, la création du Conservatoire National qui connut une durée éphémère. Le Conservatoire de Musique et d'Art Dramatique de la Province de Québec

*Réseau de
conservatoires*

¹⁷⁵ Extraits des règlements de l'Académie de Québec, programme des années 1927-29.

La musique

a été fondé pour subvenir aux besoins futurs de la vie musicale en formant des musiciens de tout premier ordre. Sous son impulsion, d'excellents maîtres assurèrent un solide départ à l'institution. Le Conservatoire jusqu'à l'année 1966, comprenait trois établissements : Montréal, Québec, Trois-Rivières. Depuis 1966, le Ministère des Affaires Culturelles a annoncé la formation d'un réseau de huit conservatoires au Québec.

D) Les facultés de musique

302 Aux États-Unis, la réforme de l'enseignement musical a commencé vers 1920. Il était bien évident, qu'il fallait établir des écoles professionnelles. Seule la structure des universités semblait en mesure d'assurer une certaine sécurité financière pour le développement de ces écoles.

*Problèmes
d'établissement*

303 Les Conservatoires américains, qui ne donnaient pas au début un enseignement professionnel, demandèrent par la suite leur affiliation aux universités afin de se conformer aux structures des écoles de musique. Au Canada, des expériences analogues furent tentées. Le Conservatoire Royal de Toronto, fondé en 1886, a finalement évolué vers une organisation professionnelle complète : une faculté de musique, une école de musique et une école d'opéra.

*Vers des écoles
professionnelles*

304 Les Facultés de musique jouent un rôle essentiel, celui de préparer les musiciens à toutes les formes de vie professionnelle, de promouvoir la recherche, de faire rayonner la culture musicale, enfin de mettre l'accent sur la formation et le perfectionnement des maîtres.

305 La fondation de la Faculté de Musique de McGill date de 1920; elle complétait théoriquement la formation des maîtres qui recevaient un enseignement pratique au Conservatoire.

*Faculté
de Musique
de McGill*

306 Créée en 1922, à l'Université Laval de Québec, l'École de Musique, s'imposera également comme foyer de développement de la vie musicale. Enfin, la Faculté de Musique, fondée à Montréal en 1952, assurera la formation pédagogique des maîtres et la possibilité de recherches en musicologie.

*À Québec et
à Montréal*

E) La musique dans les écoles

307 À l'heure du Rapport Parent, le programme des écoles élémentaires comportait trente minutes de musique par semaine. L'École

*Formation
pédagogique*

Le développement de l'enseignement des arts au Québec

de musique de l'Université Laval et les cours d'été donnés dans diverses régions de la province initiaient des groupes d'enseignants aux méthodes musicales recommandées par l'UNESCO et utilisées dans une trentaine de pays. Les enseignants francophones utilisaient de préférence la méthode Ward et ceux de langue anglaise la méthode Orff-Bergese.

308 Au cours secondaire, il fallait se rendre à l'évidence : plusieurs élèves n'avaient pas reçu d'enseignement musical à l'élémentaire, bien que cet enseignement ait été prescrit par le programme. L'heure hebdomadaire d'enseignement musical était insuffisante pour les débutants. Le Rapport Parent fit dans ce sens deux importantes recommandations:

- 1) « que les programmes d'éducation musicale pour tous comportent au moins une période par semaine au niveau élémentaire et durant les deux premières années au secondaire »,
- 2) « que l'on offre durant les trois dernières années au cours secondaire, un cours-option ordinaire en musique, de deux périodes par semaine et un cours-option concentré de quatre périodes, celui-ci conduisant à un certificat après la 11^{ème} année. » ¹⁷⁶

309 Depuis, une division de la musique a été créée au Ministère de l'Éducation. Ainsi s'élabore progressivement la structure de l'enseignement musical.

Secondaire

III. L'expansion de la vie musicale

A) Le développement musical

310 Au moment même où le Québec connaissait un renouveau du côté des arts plastiques, la musique canadienne cherchait une possibilité d'accès auprès d'un auditoire plus vaste. Ce n'est pas par hasard que le Montreal Orchestra se fonde à l'Université McGill en 1930, le milieu était prêt; la fondation de l'Orchestre symphonique de Montréal en 1934, répondait également aux aspirations d'un public qui avait beaucoup voyagé pour entendre de la musique de qualité et qui souhaitait enfin l'entendre sur place. La fondation des Festivals de Montréal est une autre initiative de cette époque. Il fallait aussi songer à préparer les auditoires de 1966, afin qu'ils soient plus nombreux, plus ouverts, mieux préparés. On a créé, les Matinées symphoniques pour la jeunesse. Celles-ci ont été un des meilleurs facteurs de développement du goût musical au Québec. Durant la période de 1936 à 1955, les variétés Lyriques répondirent aux aspirations d'une partie du public : le goût de l'opérette et du spectacle chanté. C'est à cette

*Fondations
d'orchestres*

La musique

époque que Radio-Collège a mis en onde plusieurs émissions d'initiation à la musique et aux musiciens. Depuis 1948, Radio-Canada encourage les musiciens, compositeurs et interprètes par des contrats et des commandes. Enfin, plus récemment des œuvres canadiennes ont été enregistrées par d'importantes compagnies commerciales; ce qui permet de radiodiffuser sur une large échelle.

*Influence
de la radio*

311 L'année 1949 marque la fondation des Jeunesses Musicales; en moins de vingt ans on trouve 140 centres de Jeunesses Musicales, de Vancouver à Halifax. Les J.M.C. présentent au Canada environ 700 concerts par année. Leur politique d'échanges et d'accueil des meilleurs artistes est un des plus importants stimulants de la vie musicale récente. Leur camp d'été au Mont Orford dispense un enseignement des plus intéressants. C'est la même année, soit en 1949, que débute l'Opéra-Minute qui durera jusqu'en 1954. Et ce n'est qu'en 1954, que Québec qui avait créé son orchestre symphonique bien avant celui de Montréal, établit un orchestre permanent. En 1960, une troupe d'opéra prit naissance à Québec sous le nom de Théâtre Lyrique de la Nouvelle-France et devint permanent en 1967 sous le nom de Théâtre Lyrique du Québec.

*Orientations
nouvelles*

312 Tout cela, bien que très valable, n'aidait pas vraiment la diffusion de la musique canadienne. La fondation de la Ligue canadienne des Compositeurs, en 1951, fut suivie de la fondation de C.A.M.M.A.C. (Canadian-Amateurs Musicians — Musiciens amateurs du Canada). En 1961, on signalait une première semaine de « Musique Actuelle » à Montréal dans le cadre des Festivals. En 1966, naît enfin la Société de Musique contemporaine.

*La musique
canadienne*

313 La création musicale, plus peut-être que toute autre forme de création artistique, dépend de la qualité de l'enseignement reçu, et si les créations musicales au Québec sont à peu près inexistantes avant 1940, il faut en attribuer la cause à un enseignement déficient. Le cinéma muet et la radio ont « consommé » de la musique, sans doute, mais il a fallu les enseignements de quelques maîtres pour assister à l'essor que nous connaissons aujourd'hui.

B) La chanson

314 L'apparition de la chanson « poétique » est un phénomène relativement récent au Québec. Il était à prévoir que notre vieux folklore et notre jeune poésie déboucheraient sur cette nouvelle forme d'expression. Nos ancêtres agrémentaient leurs veillées de chansons et de gigues qui se transmettaient d'une génération à l'autre; bûche-

Hier

Le développement de l'enseignement des arts au Québec

rons, pêcheurs, colons et bien d'autres, ont trouvé dans les chansons un refuge. Outre les textes hérités de France et métamorphosés par le temps, les chansons de l'époque résultaient d'une inspiration immédiate et traduisaient le plus souvent des événements de la vie quotidienne.

315 Au vingtième siècle, le disque, largement diffusé par la radio, a fait renaître l'intérêt pour la musique et la chanson. À cœur joie, les Québécois retrouvent le goût des chansons ce qui permet au chansonnier Stéphane Venne de constater :

Aujourd'hui

« Là est sûrement la forme d'art à jaillir le plus spontanément au Québec. Tout le monde veut faire des chansons... Ni la peinture, ni le théâtre, ni le cinéma n'ont fait noircir autant de papier que la chanson. Les Québécois semblent se croire chansonniers de droit divin comme les Bourgault sont sculpteurs sur bois »

Ce succès sans précédent fait naître des idoles parmi les chansonniers, plusieurs boîtes à chansons soulèvent l'enthousiasme de la jeunesse. Les festivals du disque triomphent. Des prix internationaux sont décernés à nos meilleurs vedettes.

Chapitre 3 L'art dramatique

I. Les débuts

316 L'enseignement formel du théâtre est un phénomène récent. Toutefois, dès les premières années de la colonie, les disciplines de l'art dramatique s'apprenaient sur les planches, dans la pratique de ces cent et un métiers, où tous travaillaient ensemble : comédiens, metteurs en scène, régisseurs, décorateurs, éclairagistes, publicistes, maquilleurs et costumiers. Marc Lescarbot, en organisant son « théâtre de Neptune » à Port-Royal, s'est mérité le titre de premier metteur en scène, de premier maître en art dramatique sur le sol canadien.

317 En 1640, donc 32 ans à peine après la fondation de Québec, on joue la comédie à la demande du Gouverneur de Montmagny et le rédacteur des relations des Jésuites, écrit : « Je n'aurais pas cru qu'on eut pu trouver un si gentil appareil et de si bons acteurs à Québec ».

318 En 1646, on présentera le *Cid* de Corneille au magasin des Cent Associés et jusqu'en 1660, les élèves du collège des Jésuites donneront plusieurs spectacles en français, en latin et même en huron et en algonquin. Dès lors, l'opposition de l'abbé de Saint-Vallier, futur évêque, condamne le théâtre à se réfugier hors des murs du collège. Et le XVII^e siècle se termine par le malheureux incident du *Tartuffe*, en 1694, qui mettra en veilleuse la vie théâtrale et l'enseignement d'art dramatique pendant plus d'un siècle.

319 Il renaît en 1776, au collège Saint-Raphaël de Montréal, installé dans l'ancien château de Vaudreuil, sis au côté nord de la rue Saint-Paul entre la place Jacques-Cartier et la rue Saint-Vincent. Les élèves jouent une tragédie biblique, « Jonathas et David » ou « Le triomphe de l'amitié », la première imprimée à Montréal, chez Fleury de Mesplet et Charles-Berger. Deux ans plus tard, les élèves de Saint-Raphaël jouent cette fois une autre tragédie, le *Sacrifice d'Abraham*.

Au XVIII^e siècle

320 Le théâtre de collège et le théâtre d'amateur soutiendront désormais assez régulièrement l'intérêt pour l'art dramatique. À l'initiative des jeunes comédiens, Joseph Quesnel écrira en 1785, un « traité de l'art dramatique ».

321 Par ailleurs, le XIX^e siècle verra le théâtre se donner des toits, accueillir des troupes de tournées, des célébrités et subir de nouveau, vers 1873, les foudres de Mgr Taschereau qui met le théâtre français à l'index. La presse entre dans la partie, le journaliste Tardivel en-

Au XIX^e siècle

Le développement de l'enseignement des arts au Québec

dosse la politique de l'évêque et parle de « fléau des théâtres » ! Malgré cela, de 1880 à 1905, les visites des troupes françaises continuent, avec ou sans Sarah Bernhardt. Enfin, dès 1906, le théâtre local réapparaît : pièces de collèges et troupes de tournées en province.

II. La naissance d'un théâtre québécois

322 À partir de 1930, la trajectoire que va suivre le développement de l'art dramatique a un caractère phénoménal. C'est la radio qui a, d'abord, ouvert la voie à de nouveaux champs d'action pour les comédiens. Puis, vinrent les grands développements sous forme de festivals, de spectacles populaires, la création de troupes d'essai, de boulevard, d'avant-garde; enfin, la formation de troupes professionnelles qui manifestent leurs intentions d'établir un véritable théâtre canadien.

1938-52 Les Compagnons de Saint-Laurent

1943 L'Équipe

1948 Le Rideau Vert

1951 Le Théâtre du Nouveau Monde

1953 Le Théâtre-Club

1956 Les Apprentis Sorciers

1957 L'Estoc

1958 La Poudrière

1958 La Comédie Canadienne

1959 L'Égrégore

1962 Les Saltimbanques

1965 L'Instant Théâtre

Cette prolifération a été rendue possible grâce à l'appui des pouvoirs publics, alertés par les différents Conseils des Arts.

323 À l'aide d'importantes subventions, le théâtre a pu enfin se développer, mais non sans difficultés. Par ailleurs, la télévision à partir de 1952 devait créer de nombreux débouchés de travail pour les comédiens surtout dans les téléthéâtres et dans les « continuités ».

III. L'enseignement de l'art dramatique

A) Les écoles professionnelles

324 Jusqu'en 1954, c'est l'enseignement privé offert par des particuliers ou dans des studios qui a assuré la formation des comédiens.

L'art dramatique

Le plus souvent, cet enseignement se limitait à des exercices de diction, de maintien et à une formation qu'on obtenait à l'étranger. C'est à ces maîtres que nous devons la formation de l'excellente génération de comédiens qui tient aujourd'hui les têtes d'affiches ainsi que de nombreux professeurs de diction. Afin de professionnaliser l'enseignement, le Conservatoire de l'art dramatique de Montréal a été fondé en 1954. Il constituait alors la Section d'Art dramatique du Conservatoire de Musique et d'art dramatique du Québec. C'est encore le titre légal qu'il porte aujourd'hui. Toutefois, depuis septembre 1966, les directions de la Musique et de l'Art dramatique ont été rendues indépendantes, l'administration seule leur restant commune. La désignation Conservatoire d'Art dramatique tend de ce fait à prévaloir sur Section d'Art dramatique du Conservatoire.

325 Le Conservatoire d'Art dramatique de Montréal est une école supérieure d'art dramatique destinée avant tout à former des comédiens. Cette formation est orientée selon des normes assez générales pour que toutes les grandes activités du théâtre, qui concernent l'interprétation des œuvres, soient pédagogiquement abordées. C'est ainsi que plusieurs des anciens élèves du Conservatoire réalisent maintenant des mises en scène tandis que quelques-uns sont engagés dans l'enseignement. La durée des études est de trois années. Les étudiants sont recrutés par concours.

326 En 1960, l'École Nationale de Théâtre est fondée à Montréal. Elle offre un cours de trois ans dans toutes les disciplines et accueille des élèves de tout le Canada. Cette école est subventionnée par le Conseil des Arts du Canada et par les provinces.

B) L'enseignement scolaire et universitaire

327 Le Rapport Parent ne fait pas d'allusion directe à l'intégration de l'art dramatique dans le système scolaire. Il considère cependant, comme indispensable l'utilisation des techniques d'art dramatique, dans le perfectionnement de la langue. Après avoir constaté les grandes difficultés auxquelles les instituteurs doivent faire face pour l'enseignement de la langue maternelle, il souligne¹⁷⁷ que l'audition d'enregistrements de pièces de théâtre jouées par de bons comédiens, de récita-tions de poèmes, de chansons poétiques, de contes, développent le goût des élèves pour la beauté du langage parlé. Il conseille aussi de faire participer les enfants par le mimodrame, l'improvisation et d'utiliser les procédés de la Comédie de l'art. Il suggère

*Outil de
perfectionnement*

Le développement de l'enseignement des arts au Québec

également ¹⁷⁸ une initiation aux principes de la phonétique, de la diction, de l'interprétation. Enfin, le Rapport indique qu'on doit commenter la qualité des sons, des intonations et aussi de la voix, corriger le nasillement, les diphtongaisons, les déplacements d'accents toniques, la monotonie du débit. Enfin, il croit qu'il serait utile de commenter les enregistrements faits par des comédiens, afin d'en souligner les qualités particulières.

328 À l'enseignement collégial, on trouve dans les programmes 1967-68, des cours sur l'esthétique théâtrale, sur l'évolution du théâtre moderne ainsi que sur les grands interprètes. Au Ministère de l'Éducation, des programmes de concentration en art dramatique sont à l'étude au niveau secondaire supérieur.

¹⁷⁷ Tome III, Art. 583-84, p. 19.

¹⁷⁸ Tome III, Art. 5 & 6, p. 30.

Chapitre 4

La danse

La danse

329 Jusque vers 1920, la formation à l'art du ballet, à travers le monde, se faisait surtout dans les cadres des grandes compagnies, dans la plupart des cas officiellement entretenues par les gouvernements.

330 Peu à peu, des écoles privées se sont développées, ouvrant par la même occasion les portes à l'amateurisme et à l'exploitation plus ou moins bien intentionnés. Devant ces abus, certaines écoles ont durci leurs exigences et ont pu, aussi bien dans les disciplines traditionnelles que dans les nouvelles disciplines modernes, fournir les cadres de formation nécessaires aux artistes intéressés par les possibilités de travail, sur scènes professionnelles, sur scènes de music-hall, sur plateaux de cinéma puis de télévision.

*Le secteur
privé*

331 Au Québec les mêmes circonstances ont existé, de 1920 à aujourd'hui; voici un tableau du développement de l'activité des compagnies de ballet :

- 1941 Fondation de l'Académie de Ballet Gérald Crevier (affiliée au Royal Academy of Dancing de Londres)
- 1948 Fondation de l'École de Ballet de Sherbrooke
- 1952 Fondation des Ballets Chiriaeff; (1954, École de Danse; 1958, Les Grands Ballets Canadiens)
- 1957 L'Atelier du Ballet Classique qui devient les Ballets Métropolitains en 1964
- 1958 Les Ballets Chiriaeff deviennent les Grands Ballets Canadiens avec une Académie de Danse
- 1965 Après deux ans d'activité, la troupe de ballet folklorique Feux-Follets créée en 1956, devient professionnelle
- 1966 Ballets de la Place Royale

332 Il est inutile de s'attarder sur les résultats nécessairement inégaux des initiatives privées, faites sans programmes et avec seulement des moyens de fortune. Le ballet s'enseigne maintenant dans les centres culturels, dans les centres d'art, dans plusieurs studios privés, et surtout dans les écoles attachées aux grandes troupes canadiennes.

333 En 1968, nous comptons une vingtaine de professeurs qui ont fait des études et qui ont l'expérience des grandes compagnies.

334 Il n'existe pas d'enseignement systématique de la danse dans les écoles publiques à l'heure actuelle. Le Rapport Parent ne s'est aucunement intéressé à cette forme d'enseignement qui exige un équipement spécifique et d'excellents professeurs; il semble que

Le développement de l'enseignement des arts au Québec

jusqu'ici on favorise un enseignement privé, en dehors de l'école, dans les centres de loisirs ou encore dans des écoles privées. Il n'existe pas au Québec de lycée artistique privé, comme on en trouve en Hollande (l'École Inko) et d'autres aux États-Unis, qui donne une formation académique et artistique, y compris le ballet, au niveau élémentaire et secondaire.

Par ailleurs, il y a sans doute des initiatives privées qui nous échappent. La seule qui a été portée à notre attention, c'est l'expérience pilote du Collège Brébeuf de Montréal où l'on offre des cours de ballet au cours classique.

Chapitre 5

L'architecture

L'architecture

335 Comme aux États-Unis où l'enseignement des arts a pris naissance dans les écoles de génie, l'enseignement de l'architecture a commencé au Québec, au département de génie de l'Université McGill, en 1896. Peu après en 1907, on établissait une section d'architecture à l'École Polytechnique de l'Université de Montréal, selon certaines traditions européennes, qui veut encore que la formation des premières années soit d'abord technique et qu'après deux ans de pratique (en Suède, par exemple,) les architectes complètent leurs cours par des études entièrement orientées, cette fois, vers les arts.

336 La fondation de l'Institut Royal d'Architecture du Canada date également de 1907. L'Association des Architectes de la Province de Québec y est affiliée. L'évolution de la profession et de l'enseignement de l'architecture devait, en 1923, prendre une autre orientation. Aussi bien à Montréal qu'à Québec, cette discipline fut enseignée à l'École des Beaux-Arts.

337 Celle de Québec, devait suspendre ses activités à partir de 1937 pour les reprendre en 1960, après une éclipse totale d'un quart de siècle. À la suite du rapport publié par le *Comité d'Étude sur l'enseignement dans les Écoles d'Architecture de Montréal et de Québec*, en 1964, les écoles d'architecture de Montréal et de Québec furent rattachées aux universités de Montréal et de Québec.

*Une date
importante :
1964*



Chapitre 6

Les arts audio-visuels



Les arts audio-visuels

I. La photographie

338 On peut difficilement parler d'enseignement de la photographie dans les écoles avant 1946, date d'un premier cours-option de photographie à l'École des Métiers de Trois-Rivières. Depuis, l'École des Arts Graphiques, les Écoles des Beaux-Arts de Québec et de Montréal, les Écoles d'Architecture, McGill et Sir George Williams, ont inscrit cette matière à leur programme.

339 L'intérêt pour la photographie existait cependant depuis la fin du siècle. À Montréal, en 1893, naissait le premier « Club de Caméra ». Par ailleurs, ce n'est qu'en 1934 que la photographie en tant qu'art, fit son entrée au musée, lors d'une exposition organisée par la Galerie Nationale du Canada.

340 La photographie s'est professionnalisée au Québec, en 1951, au moment de la fondation de l'Association des Photographes professionnels, bientôt suivie en 1958 par la formation de L'Association des Photographes de Presse de Montréal.

341 Des expositions se succédèrent dans les universités, dans les galeries, puis ce fut le tour des happenings, où l'on utilise des montages photographiques.

342 Les gouvernements créent également leurs propres centres de photographie. Le Centre de Photographie du Gouvernement canadien en 1964; un Comité consultatif de la Photographie au Ministère des Affaires culturelles, en 1965.

343 Enfin, l'Expo '67, de Montréal, a largement contribué à mettre en valeur l'art de la photographie. Un concours a été organisé par le pavillon du Québec; le Pavillon de la Photographie internationale, a remporté le plus vif succès. La plupart des pavillons nationaux ont fait un grand usage de documentation photographique.

344 Récemment des publications canadiennes sur la photographie, livres, revues, albums, ont été fort bien reçus par un public visiblement intéressé. La photographie participe maintenant à l'environnement. La collaboration du photographe et de l'architecte, par exemple, donne parfois de très bons résultats.

II. Le cinéma

345 Ainsi que la photographie, la pratique du cinéma s'est développée, au Québec, avant son enseignement formel. Il est d'abord

Le développement de l'enseignement des arts au Québec

entré dans les mœurs par voie commerciale. La création des instituts, des ciné-clubs et plus récemment des festivals a fait naître beaucoup d'intérêt dans des couches de plus en plus larges.

346 La production de films devait donner naissance à des services gouvernementaux spécialisés, tant au provincial qu'au fédéral. L'Office du Film canadien est devenu, pour les besoins de sa production, une école pratique de cinéma. Le Québec ne possède aucune école de cinéma, comme par exemple, en France, en Suisse et en Pologne.

347 Le rapport Parent a tenu compte des forces nouvelles de l'expression cinématographique, de son potentiel de synthèse, de tous les autres arts, de son attrait sur la jeunesse. Il n'a pas hésité à recommander que l'éducation cinématographique soit inscrite, le plus tôt possible, dans nos programmes scolaires, à la fois comme matière obligatoire et comme sujet de cours à option.

*L'enseigne-
ment
du cinéma*

348 À l'article 241, il recommande, également, qu'à partir de 1970, l'éducation cinématographique ne soit confiée qu'à des enseignants qualifiés pour cette spécialité. Bien qu'il existe une section de cinématographie à l'Université de Montréal, il semble, toutefois, que ce soit dans les offices du film et dans l'industrie privée que l'on puisse acquérir, jusqu'à ce jour, une formation pratique.

349 Quelques régionales se préparent à assurer un enseignement de la cinématographie. Il faudra du temps et de nombreux spécialistes avant que cet enseignement ne soit accessible à tous. L'expérience d'une régionale est, toutefois, très encourageante. Des jeunes de 13 à 16 ans tournent leurs propres films et ce cours obligatoire éveille le plus vif intérêt. Une expérience-pilote a d'abord été tentée au niveau de la deuxième année du cours secondaire.

350 Maintenant, c'est au secondaire III qu'est offert un cours d'initiation de 18 heures aux diverses formes de l'expression cinématographique.

Chapitre 7

Considérations générales

Considérations générales

351 Nous devons actuellement conclure qu'il existe quelques enseignements professionnels, mais il nous faut déplorer l'absence d'une véritable éducation artistique intégrée à la formation générale. L'enseignement des arts au Québec ne joue pas encore pleinement son rôle d'agent du développement complet de la personne humaine, il ne répond pas entièrement aux exigences de la formation professionnelle.

Situation

352 La réforme scolaire est si récente qu'il ne faut pas s'étonner d'y constater des lacunes et des hésitations quant à l'ordre des priorités. Il ne semble pas que l'art apparaisse au tableau de ces priorités. Victime d'une conception attardée et complètement dépassée qui envisage l'art comme un luxe, un superflu, l'art est en vérité absent de notre société utilitariste. Comment espérer que les responsables de l'enseignement reconnaissent, du jour au lendemain, l'apport spécifique que l'art peut apporter à l'éducation, quand le milieu environnant témoigne si peu de ferveur pour ce que l'homme crée !

L'art n'est pas une priorité

353 Les efforts qui ont été tentés par quelques pionniers depuis le début du siècle, pour établir un enseignement professionnel, se sont bornés principalement à importer des solutions de pays où la pratique artistique semblait florissante. Ces greffes n'ont peut-être pas donné tous les résultats attendus, mais, elles ont certainement contribué à alimenter ce ferment intérieur qui aujourd'hui tend à s'affirmer.

354 Dans les mémoires qui nous ont été soumis, on déplore l'absence d'un enseignement artistique qui aurait le même statut que les autres enseignements. Des programmes existent. Ils sont pour la plupart incomplets, quelquefois inappropriés et peu réalistes. De plus, les disciplines inscrites ne sont pas obligatoirement enseignées. D'autres comme le cinéma, le design, la radio-télévision y figurent rarement. Elles sont à peu près absentes de la formation générale et professionnelle. De même l'enseignement de la danse qui requiert une politique dirigée et un contrôle rigoureux afin de limiter l'usage des méthodes souvent peu professionnelles et dangereuses qui prolifèrent à droite et à gauche, n'est pas encore normalisé. Et pourtant, il ne faudrait surtout pas minimiser l'avenir du ballet au Canada. Déjà cette forme d'expression artistique a la meilleure cote d'assistance d'après les statistiques du Conseil des Arts au Canada. Enfin, en ce qui a trait à l'enseignement artistique, on trouve un bon nombre de programmes au secondaire, mais très peu à l'élémentaire.

Des griets

Le développement de l'enseignement des arts au Québec

355 Il n'est pas exagéré d'affirmer qu'entre 5 et 15 p. 100 seulement des écoles élémentaires offrent un enseignement artistique valable. La situation s'explique souvent par la difficulté de trouver des enseignants dans les arts. Parmi ceux qui enseignent, la plupart ne sont pas suffisamment préparés. Les centres de formation professionnelle supérieure ne sont pas en mesure de répondre aux besoins croissants de personnel enseignant pour le système scolaire du Québec. De plus, il semble que les professeurs soient habituellement peu soutenus par la direction de leurs écoles et qu'ils aient beaucoup de difficultés à enseigner une matière n'ayant pas de continuité progressive, ne débouchant vraiment pas vers un enseignement professionnel.

Limitation de l'enseignement

356 D'autre part, 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.

Isolement

357 Au moment où il faut resserrer nos cadres, intensifier la qualité de l'enseignement, on doit constater qu'un des obstacles les plus paralysants pour le développement d'un enseignement réaliste, c'est le chevauchement des structures administratives et pédagogiques. Le double emploi est un luxe et une perte d'énergie qui ne sont plus acceptables. L'appartenance à des ministères différents crée aussi des difficultés sans nombre, puisque le plus souvent les prérogatives ministérielles et le manque de coopération inter-ministérielle desservent les fins de l'enseignement. Les diplômes disparates qui en résultent sont un bel exemple d'inefficacité, mais plus grave encore est le climat stérile de luttes autour de privilèges puisqu'il détourne du seul problème véritable, l'amélioration de l'enseignement.

Chevauchement des structures administratives et pédagogiques

358 Le problème qui a été le plus souvent porté à notre attention est celui du cloisonnement. Impossible pour un étudiant de passer d'une école à l'autre, d'un niveau à l'autre sans reprendre bon nombre de matières. D'autre part, il est difficile pour un étudiant de se perfectionner dans une autre discipline parce qu'on ne lui accorde pas d'équivalences pour les cours déjà suivis. Ce manque de souplesse, à une époque où la polyvalence s'établit, ne correspond plus au nouvel esprit qui doit régner dans l'organisation des structures scolaires.

Le cloisonnement

359 L'enseignement professionnel de l'art, comme celui de tous les autres enseignements, vise à préparer des hommes pour la société

Considérations générales

de demain. Il importe donc que cet enseignement soit réaliste. Qu'en plus d'offrir une formation intensive dans les techniques propres à chaque discipline l'enseignement artistique accorde une place de plus en plus importante à la formation générale. Sans cette éducation complète, il faut craindre qu'un nombre croissant de professionnels dans les arts seront peu préparés à s'adapter à l'évolution technologique et culturelle dans laquelle nous sommes engagés. « Il n'est pas à l'heure actuelle, de tâche plus importante que de pourvoir l'homme moderne d'un sens nouveau embrassant la totalité de ses horizons divers ».¹⁷⁹

*Vers un
enseignement
réaliste*

360 Nous reconnaissons et soulignons le rôle irremplaçable qu'ont exercé jusqu'à maintenant les centres de formation professionnelle du Québec. Nous croyons cependant qu'il est urgent de coordonner l'ensemble des différents enseignements artistiques afin de mieux utiliser notre potentiel d'enseignement et de mieux préparer nos professionnels aux carrières contemporaines.

361 Enfin le succès de cette réforme dépendra au moins d'une conviction qui, nous le souhaitons, sera partagée par le plus grand nombre, celle qui a été définie par le directeur général de l'Unesco, M. René Maheu. « L'exigence d'*unité* face à la diversité des démarches de la pensée et des domaines du réel, des objets et des objectifs, c'est-à-dire l'équilibre et l'harmonie, la maîtrise interne de soi à travers la variété de la vie, c'est cela que l'esprit découvrit à l'aube de l'âge moderne. C'est alors que son nom fut donné à cette aspiration essentielle, qui est humanisme ».¹⁸⁰

362 Ces quelques considérations sur le développement de l'enseignement des arts au Québec nous ont permis d'établir un bilan sommaire des réussites et des difficultés qui jalonnent la mise en œuvre de cet enseignement. Notre situation n'est pas exceptionnelle par rapport à ce qui se passe dans l'ensemble du Canada et même dans le monde. Notre besoin de réformes s'inscrit dans un courant général qui vise à mieux utiliser l'enseignement des arts dans la formation générale et d'assurer une formation professionnelle adaptée aux besoins réels.

*Une préoccupation
générale :
les réformes*

363 Une enquête sommaire faite auprès des artistes d'un bout à l'autre du Canada et préparée pour l'Alliance des Arts de la capitale fédérale, en 1965, a reconnu les progrès accomplis par l'enseigne-

Enquêtes

¹⁷⁹ René Maheu, *La Civilisation de l'universel*, Laffont-Gonthier, Paris, 1966, p. 174.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 174.

Le développement de l'enseignement des arts au Québec

ment des arts au cours des dernières années; elle a cependant déploré que cet enseignement, en général, soit mal adapté aux exigences de l'époque et que tant d'efforts soient figés dans de vieilles formules. Le rapport de cette enquête établissait clairement la nécessité urgente d'un changement d'*attitude* au sujet de l'enseignement des arts. Considérant les artistes comme partie intégrante de la vie artistique, il préconisait leur participation aux réformes et déclarait prioritaire, la formation des maîtres à tous les niveaux et dans tous les arts, il recommandait des aménagements mieux appropriés pour les enseignements artistiques, enfin il souhaitait une révalorisation générale de l'art dans et par la société.

364 Ce vœu d'extension et d'orientation nouvelle de l'enseignement des arts, nous le retrouvons au Séminaire de la Conférence canadienne des Arts, mars 1966, sur les Arts plastiques, et à la Conférence de Kingston, juin 1966, sur les Arts à l'Université.

365 Comme il était prévisible au Séminaire 1966, c'est au sujet de l'éducation qu'ont été faites les recommandations les plus énergiques et les plus détaillées. En effet, si la spécialisation à sens unique et l'intérêt personnel sont dans une large mesure responsables du chaos actuel, c'est à l'éducation ou plutôt au manque d'une éducation bien conçue, qu'en incombe la responsabilité. Les grands responsables, selon les délégués, sont les Ministères de l'Éducation et les commissions scolaires, qui n'ont pas reconnu que les « nouveaux arts » devaient faire partie du programme au même titre que les « nouvelles mathématiques ».

366 De plus, on a déploré que les standards économiques ne favorisent pas l'utilisation dans les écoles des nombreux artistes professionnels, architectes et urbanistes qui feraient d'excellents professeurs. Les parents furent blâmés également de ne pas insister pour que les programmes soient changés.

367 Les musées et les galeries se sont vu décerner leur part de responsabilité. On a reconnu qu'un grand nombre de ces institutions négligent leurs tâches éducationnelles. Peu de musées font l'effort d'organiser des expositions spéciales, des conférences et des séances de projection, qui ouvriraient les yeux des enfants sur le monde qui les entoure. Il n'y a qu'une seule institution au Canada: la Galerie d'Art de Vancouver, qui ait pris l'initiative d'établir une « Galerie des Jeunes » conçue pour répondre aux intérêts et aux besoins particuliers des enfants.

Considérations générales

368 La Conférence de Kingston sur les Arts à l'Université avait été préparée sur la foi d'un important document de travail; une enquête faite par Walter Herbert, directeur de la Fondation du Canada, auprès de 27 universités canadiennes.

369 De nombreuses recommandations suivirent ces discussions. Dirigées vers les différents ministères d'Éducation des Provinces, elles insistaient sur l'importance qu'il faut accorder aux arts dans l'enseignement général, sur la nécessité de prévoir des structures et des programmes aux niveaux primaire, secondaire, préuniversitaire afin de préparer les étudiants qui s'orientent vers une formation artistique universitaire, et d'assurer une grande souplesse dans l'établissement des exigences d'entrée aux différents secteurs artistiques universitaires, étant donné la grande variété d'aptitudes, de talents, de techniques et de programmes au secondaire.

370 Depuis, d'autres enquêtes et d'autres conférences sur les enseignements artistiques ont eu lieu. Sans les énumérer, on y retrouve, généralement la défense des grands principes d'accessibilité du plus grand nombre à la formation artistique, d'une formation professionnelle améliorée, du renouvellement des cadres et des programmes, et du développement de politiques culturelles réalistes.



Deuxième partie

les structures d'ensemble

En fait, il s'agit plus de définir une organisation ordonnatrice de mouvement, plutôt que des principes dont la rigidité et l'inertie sont aussi peu adaptées à la rapidité de l'évolution que le bandage en fer des roues pourrait l'être à la vitesse des automobiles.

Gilbert Faux

Préambule

371 C'est dans un plan de réforme à long terme que s'insère cette structure d'ensemble que nous présentons. Il nous a semblé nécessaire, au départ, de la présenter sous sa forme souhaitable, avant de décrire les modalités et les étapes de sa mise en œuvre. Ainsi, au fur et à mesure que les problèmes et les difficultés se présenteront, ils seront toujours éclairés par cette perspective globale qui guidera nos recommandations et les décisions ultérieures. Bien entendu, nous ne considérons pas cette structure comme immuable; cela serait contraire à sa nature même car elle se veut un principe à la fois ordonné, souple et cohérent.

372 Aussi nous apparaît-il indispensable de résumer dans ce chapitre tout ce que comprend cette structure, et surtout ce qui en fixe les formes. Nous décrirons, premièrement, son ossature, sa charpente, c'est-à-dire le nouveau système d'éducation, tel que défini par le Rapport Parent et réalisé progressivement par les règlements du Ministère de l'Éducation; deuxièmement, le champ de l'enseignement des arts, l'éventail des disciplines qui s'y rapportent et les principes de base de leur intégration; troisièmement, l'organisation d'un réseau qui satisfera, nous l'espérons, les besoins de la société dans son ensemble.

373 Nous examinerons, dans les chapitres qui suivent, les modalités et les étapes de la mise en œuvre de ce système, eu égard à l'état présent de l'enseignement des arts au Québec.

Chapitre 1

Le nouveau système de l'éducation

Le nouveau système de l'éducation

Une démocratisation authentique de l'enseignement; cet objectif inspire toute l'action du Ministère de l'Éducation. Démocratiser l'enseignement, c'est permettre à chacun des jeunes et des adultes de recevoir l'enseignement qui assurera le plein développement de ses aptitudes, selon ses aspirations propres.

Document d'éducation n° 1,
Ministère de l'Éducation

1. Les objectifs et les principales caractéristiques

374 En effectuant la réforme préconisée par le rapport de la Commission Parent, le Ministère de l'Éducation, créé en 1964 sur la recommandation de cette commission, pour assumer la direction de l'enseignement et sa coordination à tous les niveaux, a concentré son action sur l'organisation de la structure de l'éducation et sur la mise en place du réseau d'ensemble des institutions d'enseignements. Ce nouveau système s'efforce de coller à l'évolution du Québec et de participer d'une manière significative à cette évolution.

375 Au XIX^e siècle, la société misait sur la formation d'une élite pour réaliser ses projets de développement économique, social et culturel. Aujourd'hui, dans les sociétés industriellement avancées, on table de plus en plus sur la démocratisation de l'enseignement, c'est-à-dire sur la scolarisation maximale de *tous* les éléments de la population (enfants et adultes) et sur un enseignement adapté à la personnalité et aux besoins de chacun. En centrant son action sur le développement intégral de chaque individu, la société contemporaine réalise du même coup le développement culturel de la population, qu'on est venu à considérer comme la première richesse naturelle d'un peuple.

Démocratisation

376 « Un objectif aussi global et ambitieux que la scolarisation maximum ne pourrait être atteint que par des réformes de structures systématiques et coordonnées de même que par l'application progressive de programmes d'études et de méthodes d'enseignement appropriées. »¹⁸¹ Pour réaliser cet objectif, le Ministère de l'Éducation définit de la façon suivante les caractéristiques du nouveau système, que l'on peut résumer ainsi très brièvement :

¹⁸¹ Document d'éducation, no 1, p. 6.

Les structures d'ensemble

a) une réorganisation pédagogique centrée sur l'élève et ayant pour buts : — le développement équilibré de l'enfant au point de vue intellectuel, affectif et social; — l'adaptation constante de l'organisation scolaire aux différences individuelles et parallèlement, une réforme pédagogique fondée sur la participation active d'un personnel enseignant pleinement compétent;

*Développement
de l'individu*

b) une structure d'enseignement souple, diversifiée et coordonnée ayant pour objectifs : — une formation générale de base pour tous; — un éventail complet des divers enseignements correspondant à l'ensemble des activités et des besoins de la société; — l'accessibilité de chacun aux divers enseignements en fonction des aptitudes et des aspirations, le choix libre et progressif d'une orientation professionnelle; — le décloisonnement des enseignements d'un même niveau et leur regroupement dans des ensembles polyvalents pour en arriver à la mise en commun des ressources humaines et pédagogiques; — la coordination des programmes et des critères d'admission, de progression, de promotion, de ré-orientation et d'évaluation;

*Structure souple
et coordonnée*

c) un réseau complet d'éducation, planifié dans son ensemble, et dont la nature et les niveaux des enseignements sont établis en vue d'une accessibilité maximale et en relation étroite avec les besoins réels des divers milieux.

Réseau

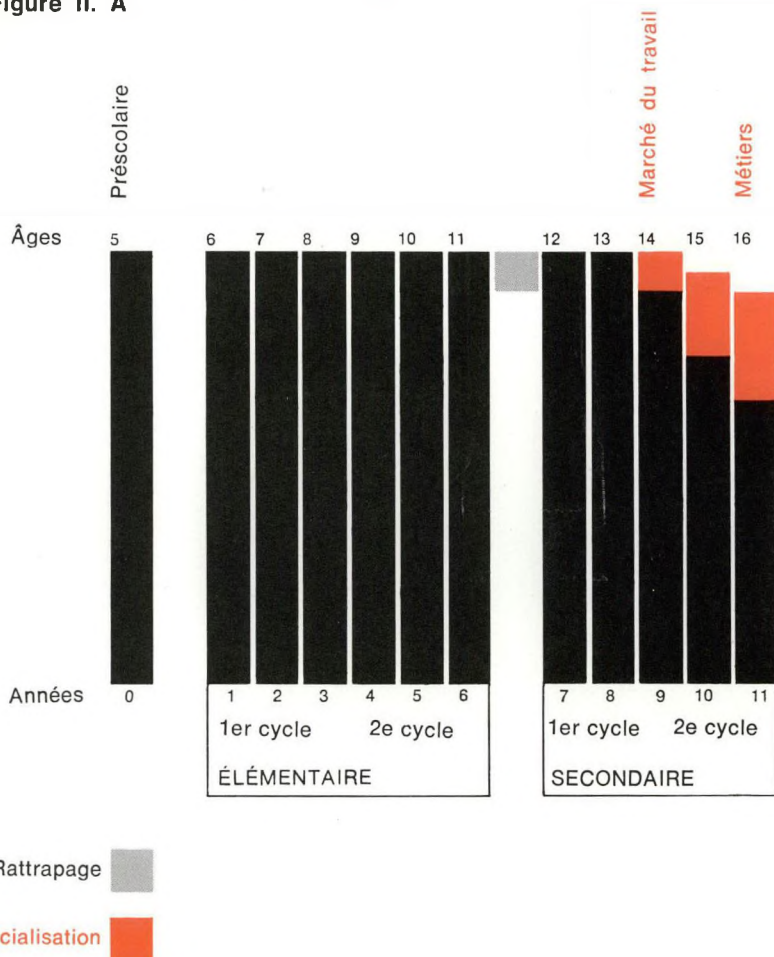
II. L'enseignement aux divers niveaux

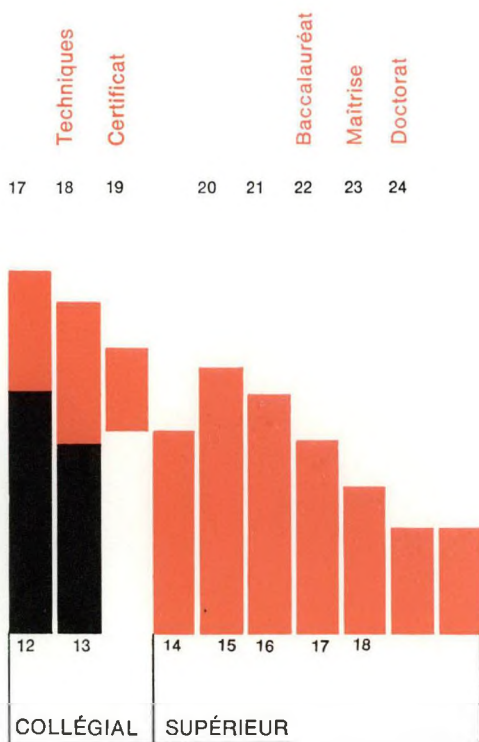
377 Pour donner suite aux recommandations du Rapport Parent, le Ministère a intégré tout l'enseignement en cinq niveaux distincts qu'il a coordonnés en rapport étroit avec le développement psychologique et physiologique de l'enfant. (cf. Figure II-A)

- Le *préscolaire* : année de transition entre la vie familiale et la vie scolaire;
- L'*élémentaire* : deux cycles de trois années chacun;
- Le *secondaire* : un premier cycle de deux ans et un deuxième de trois ans;
- Le *collégial* : un stage préparatoire de deux ans à l'enseignement universitaire ou un cours terminal de trois ans;
- Le *supérieur* : un premier cycle de trois ans et un deuxième cycle d'un à deux ans, conduisant à la maîtrise, au-delà de laquelle se situent les études de doctorat.

Les niveaux

Figure II. A





Le nouveau système de l'éducation

378 À cette répartition par niveau de l'enseignement régulier, il faut ajouter les enseignements aux adultes et aux enfants inadaptés. Tout en comportant des dispositions particulières, ces enseignements ne sont pas pour autant dissociés de la structure générale. Ainsi, tout le système de l'éducation vise maintenant à s'adapter aux besoins des jeunes et des adultes. L'éducation permanente devient ainsi l'objectif du nouveau système.

*Adultes et
enfants inadaptés*

379 Le stage d'études, complété de façon satisfaisante, donne automatiquement accès aux études d'un stade plus élevé, compte tenu, toutefois, de la compatibilité entre le programme suivi antérieurement par un étudiant et le profil d'admission à un enseignement spécifique au niveau suivant; ce qui constitue une normalisation du système de promotion.

Promotion

A) Le préscolaire

380 Nous résumons ici la pensée du rapport de la Commission Parent au sujet de ce niveau qui constitue l'initiation à la vie scolaire, tout en étant une extension de la vie familiale. Le préscolaire reçoit présentement les enfants de cinq ans, mais il serait souhaitable que l'on donnât suite à la recommandation du Rapport Parent en admettant les enfants de quatre ans.

381 Selon le Rapport Parent, l'éducation préscolaire devrait se présenter de la façon suivante :

Caractéristiques

- le réseau d'écoles maternelles publiques est institué en vue de rendre cet enseignement accessible à tous, dans tous les milieux;
- les enfants y sont admis dès l'âge de quatre ans, ou tout au plus à cinq ans; la fréquentation est d'une demi-journée, par groupes de vingt; une classe reçoit ainsi deux groupes par jour;
- l'enseignement est donné par des spécialistes de ce niveau qui, de fait, auront reçu la même formation que les enseignants du premier cycle du niveau élémentaire, ce qui a pour effet de favoriser à la fois la continuité entre ces niveaux d'enseignement et la mobilité dans les tâches mêmes de l'enseignant;
- pour promouvoir la mise en commun des ressources pédagogiques aussi bien que de l'équipement, la classe maternelle est de préférence intégrée à l'école élémentaire;
- toute institution privée affectée à ce niveau d'enseignement doit être agréée et doit se conformer aux normes pédagogiques du Ministère de l'Éducation;

Les structures d'ensemble

- les classes expérimentales reçoivent des subventions spéciales pour poursuivre des recherches en psycho-pédagogie, en collaboration avec les centres de recherche de l'enseignement universitaire;
- des classes spéciales sont prévues pour l'enfance inadaptée.

B) L'élémentaire

382 Axée essentiellement sur le développement de l'enfant, l'école élémentaire nouvelle, telle que définie par le Règlement n° 1 du Ministère de l'Éducation, a pour objectif fondamental le développement physique, intellectuel, affectif et social de l'enfant, c'est-à-dire la préparation de l'enfant à des études secondaires.

383 « L'enseignement élémentaire doit poser les fondements d'une formation qui se prolongera au delà de l'élémentaire. Il doit fournir les outils indispensables au développement futur de l'enfant (...) Il doit viser plus à la formation fondamentale qu'à la formation encyclopédique, plus à la formation qu'à l'information. » ¹⁸²

Objectifs

384 Le programme constitue le moyen d'atteindre cet objectif. Il comporte en principe « une certaine quantité de notions et d'habiletés à faire acquérir c'est-à-dire de matières à assimiler ou à maîtriser. » ¹⁸³ Il n'inclut que des matières strictement élémentaires. Il s'agit, en fait, d'un programme-cadre très souple, qui établit les jalons propres à guider le maître, lui laissant toutefois la latitude nécessaire dans le traitement de la matière, de façon à assurer le progrès continu de chaque enfant. Par ailleurs, l'enfant guidé par ses maîtres et ses parents, se constitue un programme personnel qui tient compte de ses aptitudes et de ses tendances.

385 L'âge d'admission à l'école élémentaire est de six ans, au moment où normalement l'enfant a atteint un développement mental suffisant pour aborder l'apprentissage formel des disciplines de ce niveau. La durée normale du cours, pour l'ensemble des écoliers, est de six ans. Elle est divisée en deux cycles de trois années chacun, autrement dit en deux étapes:

Caractéristiq

« La première est consacrée à l'apprentissage des techniques de base : lecture, écriture, langage, calcul, arts (...);

¹⁸² Document d'éducation no 2, Ministère de l'Éducation, p. 33.

¹⁸³ Ibid., p. 30.

Le nouveau système de l'éducation

« La seconde, tout en continuant la tâche déjà entreprise, est consacrée à l'exploitation systématique du milieu physique et humain de l'enfant, par l'histoire, la géographie et les sciences. (...) La formation physique, morale, civile, doit se poursuivre tout au long de ces deux étapes, selon un programme très souple. » ¹⁸⁴

« Le développement équilibré d'un enfant exige qu'il puisse progresser (...) selon son propre rythme, sans que sa lenteur ou sa rapidité soient considérées (...) comme une disgrâce ou une gloire. » ¹⁸⁵

386 Le Règlement n° 1 remplace le groupement classe-degré par le groupe-matière; c'est un système de regroupement correspondant au cours élémentaire sans degré. Il s'agit de « promouvoir, au sein de groupes de même âge, la formation, aussi souvent que l'exige le progrès des élèves, de différents groupes de travail, constitués à partir de critères qui tiennent compte des exigences de la formation intégrale de chaque enfant. »

Progression

« Dans chaque école, au début de l'année scolaire, les élèves sont classés selon leur âge chronologique. Ils sont ensuite répartis en groupes de travail selon les critères déterminés en commun par le personnel académique (...) » ¹⁸⁶ L'école sans degré exige que des équipes d'enseignants organisent les programmes et les groupes de travail; les enseignants devraient rencontrer un plus grand nombre d'élèves au cours de la journée scolaire; ils devraient enseigner une ou plusieurs matières à des groupes de niveau différent et adapter leurs méthodes de travail en équipe aux besoins des groupes d'étudiants.

« L'avis des maîtres sur les aptitudes et le rendement scolaire d'un élève est le critère primordial de promotion d'un élève à l'école secondaire, dans la mesure où cet avis s'appuie sur des faits et est confirmé par le dossier personnel de l'élève. » ¹⁸⁷

Promotion

« La promotion au cours secondaire s'effectue obligatoirement après sept ans. Exceptionnellement, un élève peut être promu au cours secondaire après cinq ans, s'il est jugé apte. » ¹⁸⁸

387 Le système prévoit de plus, une septième année consacrée au rattrapage dans les matières jugées essentielles pour les élèves

Rattrapage

¹⁸⁴ Document d'éducation no 2, p. 32.

¹⁸⁵ Document d'éducation no 2, p. 35.

¹⁸⁶ Règlement de l'éducation, no 1, art. IV.

¹⁸⁷ Document d'éducation no 2, p. 47.

¹⁸⁸ Règlement no 16, article II, Clauses 2 et 3, p. 48.

Les structures d'ensemble

qui, par exception, n'auront pas réussi à les assimiler convenablement dans les six années régulières du cours.

C) Le secondaire

388 Dorénavant, c'est l'école secondaire polyvalente qui doit assurer à tous le minimum de préparation à la vie. Le Ministère de l'Éducation en définit les principaux objectifs de la façon suivante :

« Le mythe qui opposait culture générale et culture spécialisée (...) est détruit. » Une conception nouvelle de la culture est née, et l'école secondaire doit viser à en promouvoir la transmission et l'épanouissement.

Objectifs

« La masse des élèves devra dorénavant accéder aux études secondaires pour être en mesure de s'adapter à une société de plus en plus dominée par la science et par la technique. L'école secondaire doit donc chercher par quels moyens elle pourra assurer à tous les jeunes une formation qui les prépare soit à poursuivre des études plus avancées, soit à l'exercice d'une fonction de travail toujours plus exigeante du point de vue des assises théoriques qu'elle requiert.

« L'interdépendance grandissante de tous les groupes professionnels à l'intérieur de la société d'aujourd'hui et de demain oblige l'école à développer chez les étudiants un réel esprit de collaboration. (...) L'organisation de l'enseignement secondaire doit donc être telle que se développe cette mentalité profondément sociale. » ¹⁸⁹

389 L'École secondaire polyvalente reçoit les élèves au moment de l'adolescence, (douze ou treize ans) c'est-à-dire au moment où s'ouvrent devant eux de nouvelles perspectives intellectuelles et affectives. Elle offre à tous une formation générale et de plus, soit une orientation préparatoire aux enseignements supérieurs, soit une formation spécialisée ou « professionnelle courte ». Chaque élève suit une voie correspondant à ses aptitudes et à ses goûts; voie qui évite cependant une orientation prématurée ou irréversible.

Caractéristique

390 Le programme polyvalent réunit les divers enseignements dispensés auparavant dans des écoles distinctes. Dans ce système décroisé, les élèves, quelle que soit leur orientation, ont l'occasion de prendre contact avec divers domaines de la connaissance et du

Le nouveau système de l'éducation

travail. Ainsi leur choix est mieux éclairé et ils s'initient à la pluralité des fonctions de la vie sociale.

391 Un système de progression par matières, comportant des matières obligatoires dans les disciplines fondamentales, et des matières à option dans les autres, remplace l'année-degré. Dans ce système d'enseignement, à la fois collectif et individuel, l'élève peut élaborer, avec l'assistance de ses maîtres, son propre programme.

Progression

392 Les élèves sont groupés par matière, et le groupe est formé d'élèves qui sont au même niveau de développement dans la matière dont il s'agit. Le groupe-matière est constitué pour une période donnée, qui ne correspond pas forcément à l'année scolaire. La promotion s'effectue séparément pour chaque matière.

393 La majeure partie des disciplines sont enseignées par des spécialistes. Certains professeurs, ayant les aptitudes requises à cette fin, remplissent le rôle de tuteurs auprès des groupes d'élèves.

394 Le local est affecté en permanence à une discipline ou à un groupe de disciplines, et non à un groupe d'élèves.

395 Un dossier scolaire individuel, cummulatif et constamment mis à jour, accompagne l'élève au cours de son stage à l'école. Il comprend des renseignements sur le progrès de l'enfant fondés sur des critères intellectuels, sociaux, affectifs, physiques, et sur ses intérêts et ses goûts, ainsi que les résultats des examens.

396 Les profils établis pour l'admission à tel ou tel domaine des études collégiales, ou à telle fonction de travail, déterminent les programmes particuliers et les principales options.

Promotion

397 La durée normale du cours est de cinq ans, mais peut varier légèrement en fonction des aptitudes individuelles. Le cours peut être terminal après la troisième année (neuvième de scolarité) pour ceux qui ne vont pas au-delà de l'initiation au travail; terminal après la quatrième ou la cinquième année pour ceux qui choisissent des métiers.

D) Le collégial

398 Ce palier correspond à un niveau distinct de l'enseignement post-secondaire et pré-universitaire. « Il est destiné d'abord à par-

Les structures d'ensemble

faire et à confirmer la formation générale de l'étudiant au moyen de certaines disciplines de synthèse comme les lettres et la philosophie; il doit ensuite lui permettre d'amorcer ou de compléter sa formation professionnelle. »¹⁹⁰ Pour une partie des élèves, il constitue une étape préparatoire aux études universitaires; pour les autres, un cours terminal dans des disciplines spécialisées de niveau « technique ». Il est également destiné aux adultes qui veulent compléter leur formation générale ou professionnelle.

399 L'un de ses principaux objectifs, impliquant le regroupement des divers enseignements intégrés à un système polyvalent, est de permettre à chaque élève apte à poursuivre des études au-delà du niveau secondaire de préciser progressivement son orientation. Déjà, l'école secondaire polyvalente agit comme un « révélateur primaire » d'orientation, en offrant un ensemble de matières de formation générale et professionnelle. Le système polyvalent offre à l'élève la possibilité de combiner lui-même les matières nécessaires à son orientation, au fur et à mesure que celle-ci se précise.

Objectifs

400 La fin du cours secondaire devient le seuil d'entrée au CEGEP. Le rendement scolaire obtenu par un élève dans ses études au cours secondaire détermine son admissibilité aux études du collégial, ainsi que le type d'études qu'il pourra y poursuivre. Grâce au système de progression par matières et par options, l'élève a toujours la possibilité de modifier son orientation, soit à l'intérieur d'un niveau d'études, soit au moment du passage d'un niveau à un autre.

Caractéristique

401 Les études de ce niveau se répartissent sur deux ou trois ans; toutefois, la durée habituelle, pour ceux qui s'orientent vers les facultés universitaires, sera de deux ans. Ce niveau constitue le lieu stratégique de normalisation de l'accès à l'université. Les études complétées correspondent à la treizième année de scolarité, et donnent accès à la première année universitaire, dans quelque discipline que ce soit.

402 D'une part, cette première année universitaire doit être redéfinie en conséquence; d'autre part, les profils d'admission aux diverses disciplines du niveau supérieur doivent être définis en consultation avec les universités, en vue de l'établissement des programmes d'études du CEGEP.

¹⁹⁰ Document d'éducation no 3, Ministère de l'Éducation, p. 62. (Édition préliminaire).

Le nouveau système de l'éducation

403 En ce qui concerne les options professionnelles terminales, il s'agit de définir les profils d'admission à l'exercice de la profession en consultation avec le monde du travail, les associations professionnelles et les ministères en cause.

404 L'enseignement de niveau collégial est fondé sur le pluralisme culturel, en accord avec les exigences du monde d'aujourd'hui et de demain, et favorise le décloisonnement des disciplines et la polyvalence.

405 Le système comporte un programme dans lequel l'élève consacre environ le tiers de son temps à des *matières communes* de formation générale, principalement axées sur la langue et la philosophie. Le reste du temps est consacré à des matières à option de deux catégories :

Programme

a) *les matières de concentration* : c'est dans le secteur de concentration que la spécialisation et l'orientation vers des disciplines de niveau supérieur se dessinent. Cette concentration doit favoriser la mobilité de l'étudiant qui doit être en mesure de s'adapter à l'évolution rapide de la société contemporaine. Le secteur de concentration ne doit pas préparer à une discipline unique au niveau supérieur, mais constituer une ouverture vers un ensemble de discipline.

b) *les matières complémentaires* : elles offrent à l'élève la possibilité d'entrer en contact avec un univers de connaissances que ses études antérieures ne lui avaient pas permis d'explorer suffisamment, ou que son orientation ultérieure ne lui permettra pas d'aborder par la suite.

E) Le supérieur

406 Les institutions de l'enseignement supérieur n'ont pas suivi de façon tangible le mouvement de réforme de l'enseignement qui prend corps dans les niveaux préuniversitaires. Mais il est à prévoir que les objectifs de démocratisation et d'adaptation aux impératifs de la société contemporaine qui sont à la base de cette réforme, de même que les mesures de transformation, de coordination, de normalisation que ces objectifs ont amené sur le plan de l'organisation de l'enseignement, de même aussi, qu'une optique nouvelle sur le plan pédagogique, auront tôt fait de provoquer une mise à jour de l'enseignement supérieur.

Les structures d'ensemble

407 Les campus universitaires sont en pleine expansion et des mesures sont déjà prises pour créer de nouvelles institutions en les décentralisant géographiquement pour les rendre plus accessibles. L'organisation récente d'un réseau CEGEP transforme et normalise, comme nous l'avons vu, les critères d'admission à l'université. Celle-ci, afin d'améliorer leur apprentissage, se verra confier la tâche de former les enseignants des autres niveaux.

Évolution

408 Dans la perspective de la coordination d'ensemble de tout l'enseignement supérieur, ainsi que de celle qui se réalise aux échelons inférieurs, il est possible, en tenant compte de l'existant et des nouveaux objectifs à atteindre, d'anticiper ce que sera l'université nouvelle, couronnement de tout le système d'éducation.

409 L'université nouvelle ne naîtra pas du regroupement des écoles professionnelles. Elle est beaucoup plus : elle est créatrice, inventive et prospectrice. Elle se présente comme le foyer de la culture et du savoir le plus universel et s'adresse à l'homme complet. Elle vise à l'union de la science et de l'art, du penser et du faire. Elle intègre tous les éléments de la culture et ne privilégie pas indûment un seul type de démarche intellectuelle.

L'université nouvelle

410 L'université ne peut se limiter à la transmission des connaissances qui, dans bien des cas sont périmées avant même que d'être « utilisées ». Tout en préservant ce qu'il y a de pérennité dans le savoir, l'université doit surtout s'intéresser à la prospective et à la création. Or le plus souvent, la recherche y est très spécialisée et unidisciplinaire, alors que les réalités qui en font l'objet s'inscrivent dans un contexte global et que l'on ne saurait les étudier efficacement que dans un travail interdisciplinaire. Cette appréhension implique une démarche où synthèse et analyse s'interpénètrent dialectiquement.

411 C'est ainsi que l'université nouvelle constitue un complexe organique d'unités fonctionnellement reliées. Ces unités seront établies de telle sorte qu'elles échappent à l'emprise d'entités trop envahissantes.

412 Le Rapport Parent recommandait de reconnaître la recherche et de l'intégrer à l'activité universitaire. Il invitait fortement les universités à assouplir leurs structures en décloisonnant les facultés et les départements. Il proposait une normalisation des niveaux par la création d'un niveau pré-universitaire unique. Il préconisait la formation d'un plus grand nombre de professeurs d'université. En parti-

Le Rapport P. et l'université

Le nouveau système de l'éducation

culier, par le développement des études avancées. Il recommandait, en outre, que l'université expérimente et invente des formules nouvelles d'enseignement, adaptées à l'éducation permanente et au développement de la culture populaire.

413 Pour sa part, le Comité d'étude sur les modalités de réalisation d'une nouvelle université de langue française à Montréal voyait, dans la fondation de cette nouvelle université, l'occasion d'un renouvellement de la vie universitaire. Il soulignait l'importance de la coordination de l'enseignement et de la recherche. Il préconisait des structures souples, un système de départements plutôt que de facultés rigides et souhaitait le dialogue et la collaboration entre les disciplines. Il percevait dans la pluralité des universités un précieux stimulant de la recherche et l'accroissement d'échange entre les professeurs de divers départements. Il préconisait la mise sur pied d'un organisme qui coordonnerait le développement de toutes les universités et collaborerait avec l'État pour établir une politique d'ensemble. Il assignait à la nouvelle institution des tâches importantes comme la formation des maîtres et l'éducation permanente, en soulignant la nécessité d'une politique souple dans ce domaine. Il préconisait l'étude des modalités du rattachement de l'École des Beaux-Arts et du Conservatoire de musique et d'art dramatique, à un complexe des arts qui serait créé dans le voisinage de la nouvelle université.

*Le Rapport
Rocher et
l'université*

414 Enfin, il recommandait un regroupement d'institutions plus ou moins autonomes sur une « base confédérative ».

415 Après avoir étudié les recommandations du Rapport Parent et celles du Comité Rocher, nous mettons en relief les caractéristiques suivantes de l'université nouvelle telle que nous la concevons :

*Caractéristiques
de l'université
nouvelle*

- l'organisation d'un réseau coordonné qui englobe toutes les institutions d'enseignement supérieur et qui est établi sur une base géographique, de façon à répondre aux besoins de chaque région;
- un éventail aussi diversifié que possible de disciplines réunies dans un même campus sur une base d'échanges interdisciplinaires;
- une structure souple favorisant la mise en commun des ressources pédagogiques, le travail et la recherche interdisciplinaire et même inter-universitaire; permettant l'accueil de

Les structures d'ensemble

compétences qui ne sont pas nécessairement confirmés par des titres universitaires traditionnels; enfin, possédant une structure d'accueil pour l'éducation des adultes;

- l'intégration des disciplines artistiques, au même titre que celle des autres modes de connaissances, laquelle suppose une optique plus large des fins de l'université.

416 • La nouvelle structure universitaire doit être composée essentiellement de deux groupes :

- le premier comprend enseignants et chercheurs
- le deuxième est formé d'étudiants dont l'orientation est à peu près la même. (cf. tableau II - 1)

*Structure
pédagogique*

417 Le premier groupe, le département, unidisciplinaire par nature, est essentiellement constitué d'une équipe de professeurs travaillant en commun dans une discipline (philosophie, sociologie, physique, chimie, etc.). Ces professeurs sont chargés d'enseigner cette discipline à quelque groupe que ce soit dans l'université, et de poursuivre des recherches dans cette discipline. Tout professeur appartient à un département et chaque département appartient à l'université. Le département a sa direction propre. Un responsable assure la coordination entre les départements d'une famille de disciplines (droit, lettres, sciences humaines, etc.). Un département ne devrait pas comporter moins d'une quinzaine de professeurs ou plus d'une soixante, ce qui implique, dans certains cas, la nécessité de regrouper des disciplines parentes et dans d'autres cas, de les subdiviser selon certaines spécialisations.

*Le département
(cellule)*

418 Le deuxième groupe se forme en fonction de la variété des programmes d'études correspondant à la diversité des orientations choisies par les étudiants. Cette variété est proportionnelle à l'importance de l'université. Les étudiants sont groupés selon leur orientation, en unités qui constituent les modules de l'organisation universitaire (option pour le baccalauréat en administration publique, en journalisme, en micro-physique, etc.). L'unité module se dirige elle-même. Le module a pour tâche d'élaborer le programme d'études pluri-disciplinaires qui le concerne, d'intégrer les étudiants et de les orienter vers les enseignements donnés par les départements, d'organiser des travaux de synthèse particuliers au module. On assure la coordination entre les unités de la même famille, plus particulièrement en ce qui a trait à l'organisation de cours communs, au début de la formation.

Le module



SECTEURS ou FAMILLES:

ensembles de disciplines de même catégorie (sciences humaines, sciences physiques, etc.)



CELLULES ou DEPARTEMENTS:

unités d'enseignements et de recherche unidisciplinaires, groupant les professeurs et les chercheurs



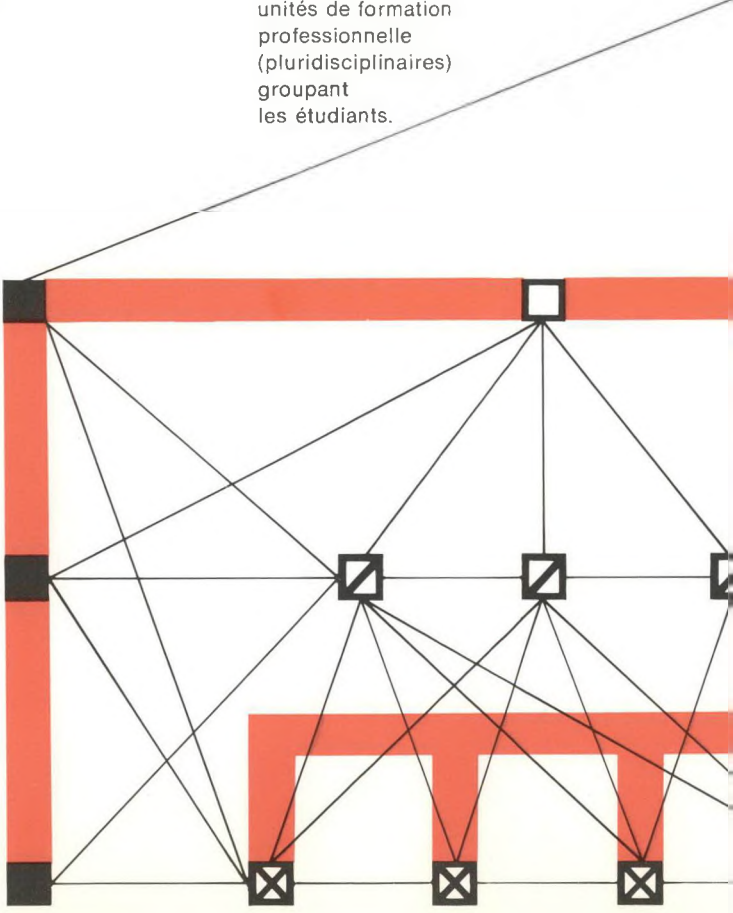
MODULES:

unités de formation professionnelle (pluridisciplinaires) groupant les étudiants.

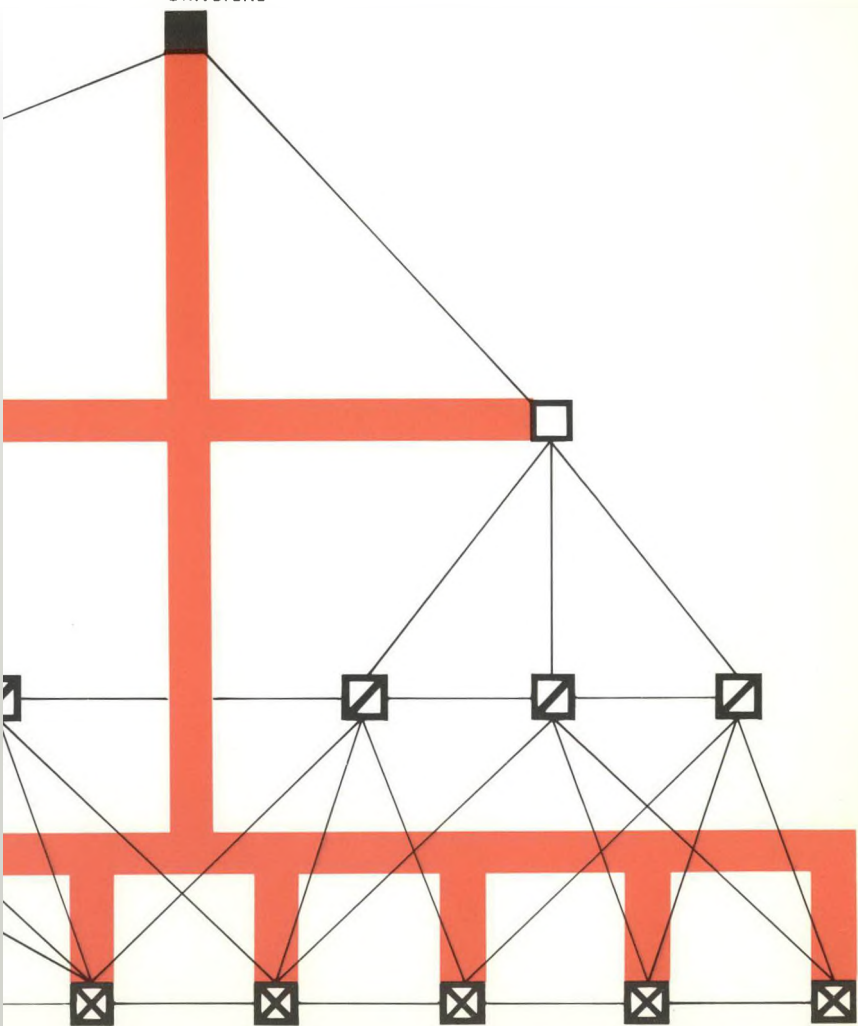
Coopération interuniversitaire

Centre de recherche

Relations avec le monde professionnel



Université



Le nouveau système de l'éducation

419 Cette structure universitaire qui se précisera au fur et à mesure de sa mise en application, constitue une tentative de décroisement total, de mise en commun des potentialités et d'équilibre relatif entre les divers secteurs de l'activité universitaire.

420 Comme le CEGEP est la seule voie d'accès à l'université, la deuxième année de scolarité complétée dans un secteur de concentration préparatoire aux études supérieures donne accès à la première année universitaire. Dans la perspective de la coordination de tous les enseignants, il est établi que le premier cycle du niveau supérieur est de trois ans et aboutit au premier diplôme universitaire. Au deuxième cycle, une ou deux années conduisent à la maîtrise; une troisième ou une quatrième année, au doctorat; les variations correspondent aux exigences particulières des diverses disciplines.

*Cycles
Universitaires*

421 L'admission à l'exercice d'une profession relève des associations professionnelles ou des ministères à qui il appartient de dresser, en collaboration avec l'université, le profil de carrière devant conduire à l'établissement d'un programme d'études, mais non de déterminer la nature des diplômes correspondant aux niveaux de la formation.

*L'université et
la profession*

Chapitre 2

L'art et l'éducation

I. Le champ total des arts

Effectivement, l'art, au sens d'une activité charismatique et privilégiée exercée dans le cadre de groupes privilégiés et d'une élite étroite, a disparu.

Jean Duvignaud

422 Dans l'esprit même de la réforme de l'éducation dont l'un des objectifs principaux est la démocratisation de l'enseignement, il est impérieux que le système scolaire soit en mesure d'assumer la responsabilité du développement intégral de tous les individus. De ce fait, le système doit inscrire dans ses objectifs le développement artistique de tous. Il s'agit donc d'envisager l'art dans une perspective englobant à la fois la *culture première* et la *culture seconde*; une perspective libérée des hiérarchies qui opposent les arts purs aux arts utilitaires, le « grand art » à l'art populaire.

Rôle du système d'éducation

423 Notre intention n'est pas de nier la notion de hiérarchie quant à la valeur et à la qualité relatives des multiples réalisations artistiques, mais de nous situer au cœur même de l'expérience esthétique et de l'activité créatrice.

424 Il s'agit ici de délimiter en quelque sorte le champ d'action et d'influence de l'éducation dans le domaine de l'art. Nous avons vu précédemment que l'art représentait pour l'homme deux fonctions très liées : la fonction langage-symbole et la fonction technique. Le territoire de l'art se situe dans la zone de chevauchement de ces deux fonctions. (Voir Fig. II B)

Territoire de l'art

425 Le territoire ainsi identifié se rapporte en fait à toute réalisation pouvant être l'objet d'une expérience artistique. L'art, comme nous l'avons souligné précédemment, est ici pris dans un sens plus large que celui de « beaux-arts ». Il reprend son sens originel de *facere* (faire) et de *poiesis* (invention) ou « savoir-faire », que lui donnaient l'Antiquité et le Moyen Âge. Cette prise de conscience nous paraît essentielle, car seule cette conception de l'art peut tenir compte du phénomène culturel dans toute sa réalité impliquant tous les aspects de l'environnement et de la communication, qui, à leur tour, influent puissamment sur l'homme.

Portée de l'éducation artistique

426 Il faut envisager le phénomène artistique dans ses manifestations les plus diverses, dans la vie quotidienne comme dans ce qui lui est transcendant, dans ce qui est création individuelle comme dans

Les structures d'ensemble

ce qui appartient à la création collective. De plus, lorsque nous considérons l'art, ce qui devrait nous préoccuper, c'est la réalité du producteur, créateur de formes, et celle du consommateur.

427 Ces considérations veulent justifier l'établissement d'une structure de l'éducation artistique dont la portée s'étend à la presque totalité de l'expérience humaine.

428 Le principe ci-dessus étant admis, nous pouvons dès lors identifier les éléments rattachés à la formation artistique et les disciplines qui font l'objet d'une formation professionnelle et proposer des regroupements établis en fonction de classifications propres aux fins de chaque type de formation¹⁹¹. Les arts, selon qu'ils sont liés à l'éducation artistique de base ou à la formation professionnelle se présentent sous des aspects différents, qui dépendent de l'objectif et de la nature de leur action sur l'individu.

*Identification
classification
des disciplin*

A) L'éducation artistique

429 Considérés sous l'angle de l'éducation artistique, les arts comportent au départ, l'apprentissage des langages, l'exploration de l'univers sensoriel, l'expérience artistique, le développement de l'imagination et de la créativité. Nous distinguons les groupes suivants :

*Éléments de
l'éducation
artistique*

- *premier groupe* : comporte une exploration du monde sonore et rythmique, et le développement des moyens d'expression par la musique, le chant, le mouvement corporel, le geste, le jeu dramatique, l'expression orale;
- *deuxième groupe* : comprend les arts plastiques et comporte une initiation au monde du graphisme, de la couleur, de la forme; design, modelage, création d'objets divers, réalisations tridimensionnelles;
- *troisième groupe* : concerne les langages audio-visuels : photographie, cinéma, télévision, radio, et inclut les techniques audio-visuelles d'éducation, appliquées à des matières autres que l'art, et participant au développement artistique de l'enfant;
- *quatrième groupe* : se rapporte à tout ce qui constitue l'environnement, qu'il s'agisse des objets, des livres, des images et

¹⁹¹ Au cours de l'histoire, les philosophes et les penseurs de l'esthétique ont proposé diverses classifications des arts. Nous

donnons, (cf. appendice no 3) quelques exemples de classification.

Le territoire de l'art se définit suivant l'ordre de réalisation entre l'organisation (des matériau-programme) et l'expression (dans la matière-forme) et suivant l'ordre de finalité entre l'utilitaire et l'imaginaire.

Horizontalement, suivant la variable (X-X) se lisent les apports proportionnels de la fonction langage-symbole et la fonction technique pour chaque forme de réalisation artistique, compte tenu, en particulier, de l'intention de l'artiste. Il s'agit en principe d'un rapport entre les deux fonctions et non d'une valeur absolue se référant à l'une ou à l'autre.



Fonction langage



Fonction technique



Ordre
de réalisation
(le faire)



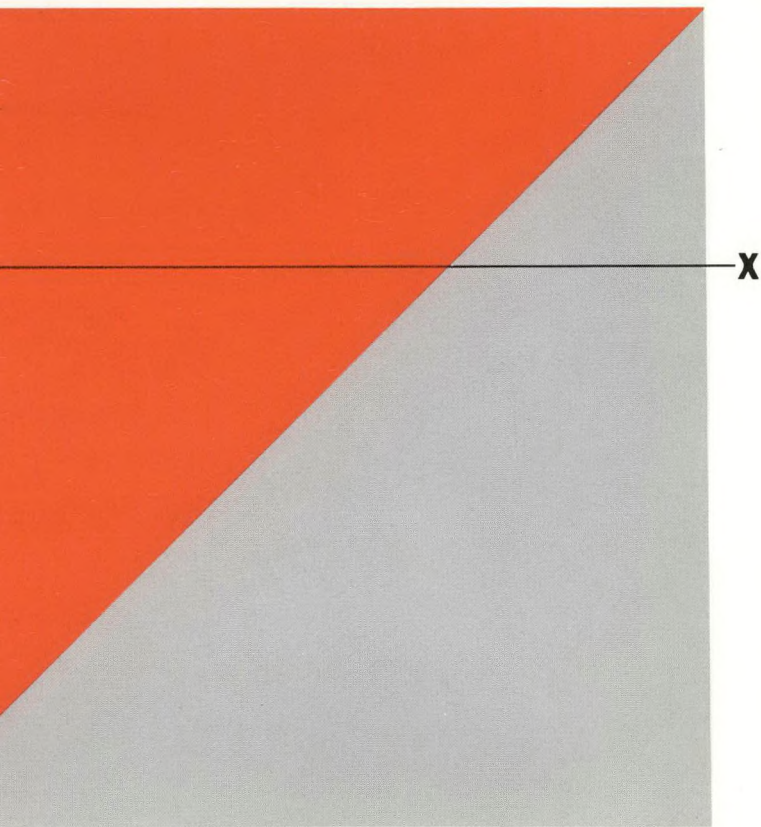
Expression
(matière-
forme)

X

Organisation
(matériau-
programme)

imaginaire





Ordre
de
finalité
(l'œuvre)



utilitaire

Figure II. C

Les deux grands secteurs dans lesquels nous avons groupé les arts et que nous avons associés aux phénomènes de la communication et de l'environnement se chevauchent. Plus exactement, communication et environnement sont deux phénomènes interdépendants.



Musique

Chorégraphie

Art dramatique

Arts audio-visuels

Communication graphique

Arts plastique

Scénographie

Décoration et métiers d'art

Design industriel

Architecture

Urbanisme

des sons avec lesquels l'enfant vit constamment, ou des locaux de travail, des espaces de jeu, du milieu physique dans lequel il se développe.

B) La formation professionnelle

430 La formation des praticiens et des créateurs, nous amène à considérer l'art dans ses relations avec la société. Parce que les activités sociales forment un tissu serré de relations, l'art qui imprègne la société forme lui-même une trame dont les éléments sont reliés par des réalisations interdisciplinaires de synthèse, par des emprunts au monde varié des techniques et aux divers langages mêmes. Ce réseau se développe de façon continue à partir de l'expression la plus libre, la plus individuelle jusqu'à celles qui ont pour objet l'organisation fonctionnelle ou la traduction de réalités collectives, qui participent au phénomène de l'environnement humain.

La trame des arts en relation avec la société

431 Nous sommes ainsi conduits à examiner les disciplines de l'art à travers des regroupements établis en fonction de leurs affinités, avant même de considérer chacune d'elle dans sa spécificité. Une démarche de cet ordre prend toute son importance dans l'organisation des enseignements, et permet d'établir des faisceaux qui deviennent des troncs communs à la base des enseignements, des passages diversifiés d'un niveau à un autre, des mises en commun de ressources pédagogiques et des dispositifs favorisant les travaux interdisciplinaires de synthèse.

432 Parce que le vocabulaire traditionnel reflète mal les réalités concrètes en évolution constante, nous sommes conscients qu'il est arbitraire de catégoriser les réalités d'un monde aussi complexe. Cela dit, nous distinguons deux grands secteurs d'activités artistiques reliés et sous-tendus, l'un par le phénomène de la communication, l'autre par le phénomène de l'environnement, (cf. Figure II-C) :

Communication et environnement

1. Le secteur des activités liées à la communication

433 Premièrement, la musique instrumentale et vocale; la danse, synthèse du mouvement et du rythme; l'expression dramatique; les diverses synthèses scéniques; chorégraphie, expression dramatico-lyrique, opéra, etc.

Musique, danse, art dramatique

434 Ces arts ont pour véhicules traditionnels le théâtre, le récital, le concert et diverses formes de spectacle. Ils s'intègrent de diverses

Les structures d'ensemble

façons aux média contemporains de communication. Ils se retrouvent dans une grande diversité de manifestations au niveau de la participation populaire, qu'il s'agisse de thèmes folkloriques, ou de thèmes contemporains comme dans le cas de la chanson.

435 Deuxièmement, les arts de la communication audio-visuelle, cinéma, photographie, radio-télévision; et toutes les formes de synthèses de sons et d'images.

Arts audio-vi.

436 Ce domaine de la création, pluridisciplinaire par nature, fait appel à la participation des diverses disciplines de l'expression audio-rythmique et dramatique, de l'organisation plastique et spatiale. La communication audio-visuelle est considérée comme un art dans la mesure où elle crée son propre langage et ne se limite pas à la transcription ou à la reproduction pure et simple des œuvres des autres arts.

437 Intégré dans le monde des média de communication, ce domaine devient un des éléments les plus significatifs et les plus déterminants du tissu culturel de la société, à cause de sa diffusion dans la masse, que rend possible l'industrie moderne.

2. Le secteur des activités liées à l'environnement

438 Premièrement les disciplines reliées à l'organisation plastique, soit au sens d'une expression libre et personnelle, ou d'une synthèse forme-fonction; ou encore d'une communication visuelle collective, il s'agit, en fait, de tout le domaine de la création d'objets bidimensionnels et tridimensionnels et qui comprend

*Organisation
plastique*

- l'expression picturale et graphique,
- l'expression sculpturale,
- la photographie,
- la communication graphique,
- l'artisanat et les métiers d'art : création d'objets utiles (fabrication individuelle et petite industrie),
- le design industriel : conception d'objets ou d'équipement de fabrication industrielle exigeant au départ une démarche analytique et scientifique.

439 Ces disciplines, apparemment différentes sur le plan de l'intention et de la démarche, ont en commun qu'elles s'expriment dans la matière et par la forme et qu'elles participent, à divers titres, aux disciplines des autres groupes et plus particulièrement à celles mises en cause par l'environnement visuel et spatial.

440 La participation active de la population peut s'y manifester de diverses façons : peinture, graphisme, photographie, artisanat, etc.

441 Deuxièmement, les disciplines plus spécialement liées à l'organisation de l'espace, de l'espace-réseau: l'environnement visuel et spatial. La distinction plus ou moins arbitraire entre les disciplines précédentes se situe au niveau de la relation dialectique entre contenu et contenant. L'interdépendance des deux est évidente. Les disciplines de ce groupe comprennent :

*Organisation
de l'espace*

- la décoration en général et, dans son application particulière au domaine du spectacle : la scénographie;
- l'architecture (conception du bâtiment et de ses intérieurs);
- l'architecture paysagiste;
- l'architecture urbaine;
- le génie civil, (architecture des travaux publics);
- l'urbanisme qui se situe au-delà du domaine de l'expression visuelle, mais qui est pris en considération en tant que discipline ordonnatrice de l'espace.

442 Il ne s'agit pas ici de cristalliser les catégories. À la façon de grouper les arts que nous avons adoptée on pourrait en opposer plus d'une autre, établie selon des critères différents.

Conclusion

443 Quelle que soit la discipline choisie (expression libre ou création fonctionnelle), quel que soit le domaine de production envisagé (populaire ou non), il importe que chacun reçoive une formation valable dans les techniques et les langages artistiques fondamentaux. C'est en réalité tout l'art, plus particulièrement l'art dans toute sa dimension sociale qui nous intéresse. Ce qui ne signifie pas certes un nivellement par le bas. L'enseignement, nous l'espérons, doit combler dans une certaine mesure, le fossé qui sépare le créateur de la société, permettant à chacun de mieux comprendre le phénomène artistique et d'y participer.

II. L'intégration de l'art dans le système d'éducation

S'il n'est pas question de faire de chaque enfant un futur artiste au sens strict (un producteur spécialisé en un art spécifique), il est bien question d'en faire un créateur dans la plus grande et la plus profonde mesure possible.

Jacques Brault

A) La structure de l'enseignement artistique

1. La nécessité d'une structure unique

444 Dans les chapitres qui précèdent, nous avons démontré *la nécessité d'une formation artistique pour tous*. Nous avons mis en évidence *la complémentarité des diverses disciplines* de l'art. Nous constatons enfin que les arts, disciplines de synthèse par nature, sont à divers degrés *reliés à tous les autres domaines de la connaissance et de l'activité humaine*.

445 Par contre, si nous mettons ces considérations en regard des buts que s'est assigné le nouveau système d'éducation, lequel vise à offrir, dans un système souple, coordonné et démocratique, l'éventail complet des enseignements, nous sommes amenés à conclure:

Structure unique d'enseignement

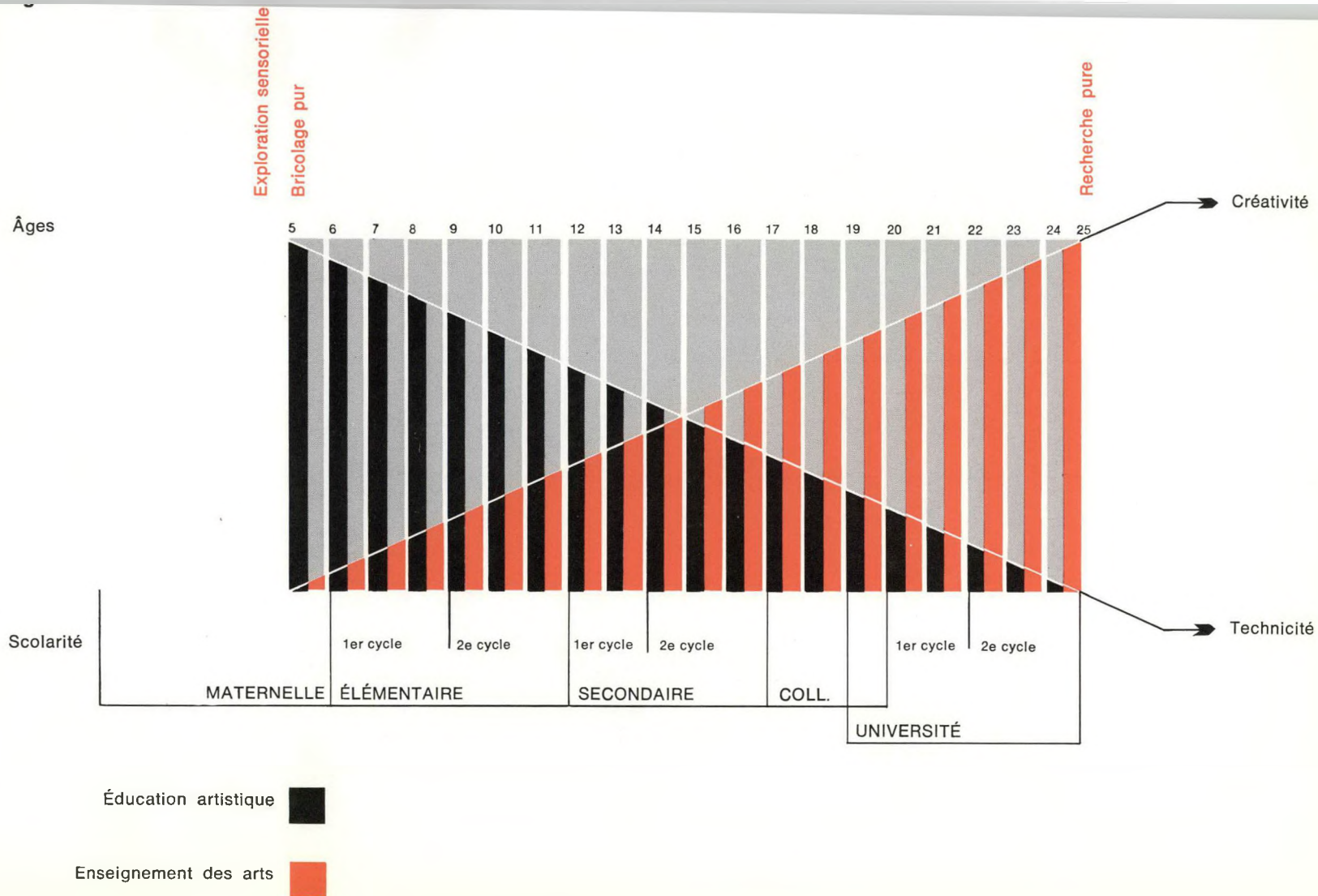
- a) que ce système doit inscrire dans ses programmes *l'éducation artistique* comme composante de la formation de base au même titre que la langue et les mathématiques,
- b) que ce système doit étendre son éventail des *enseignements professionnels* à toutes les disciplines artistiques.

446 Il nous paraît évident que c'est dans une *structure unique* que peuvent se réaliser pleinement les objectifs d'intégration et de coordination de tous les enseignements, tâche assumée par le nouveau système d'éducation.

2. L'évolution de la structure

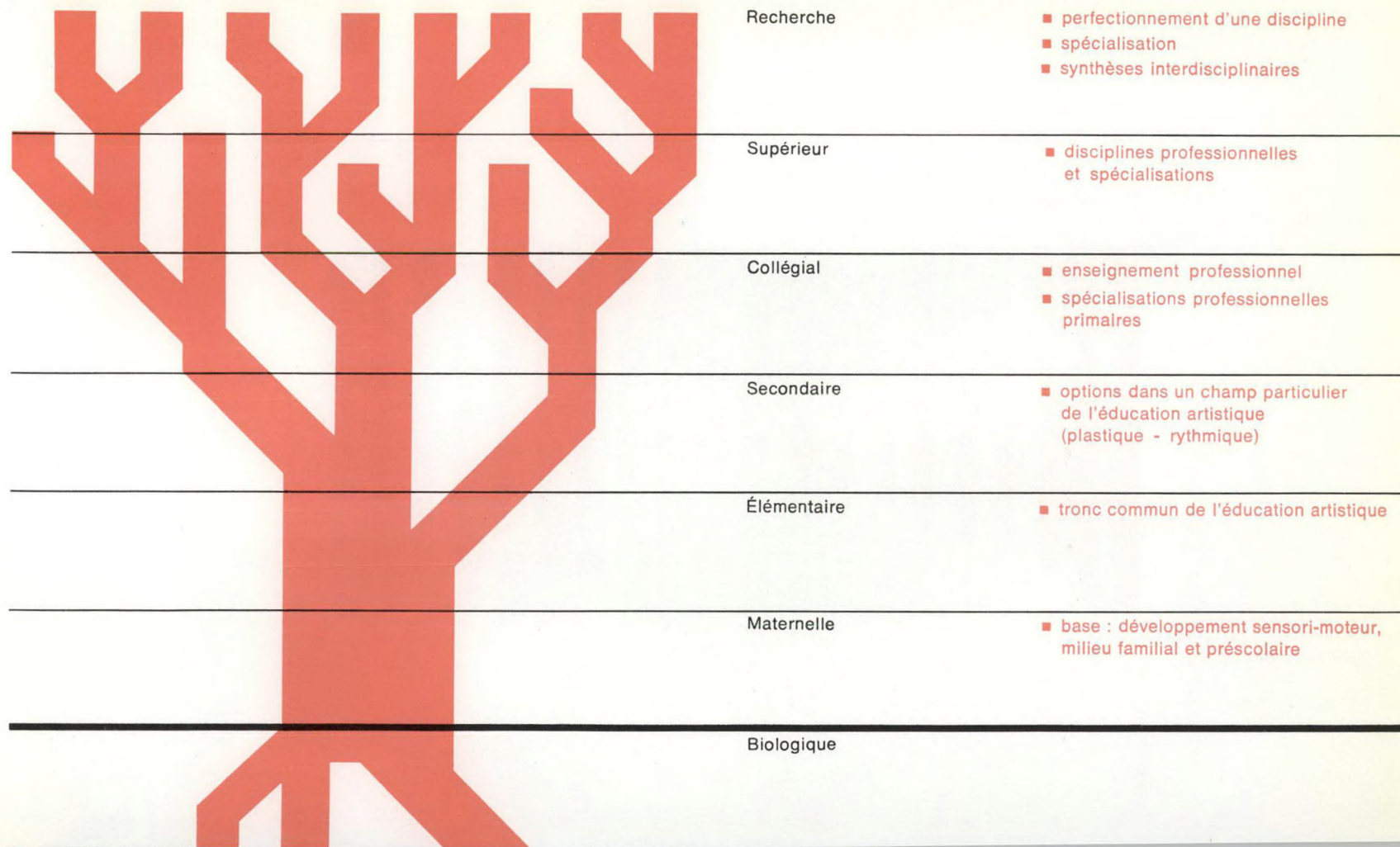
447 Dans l'établissement d'un plan coordonné de l'éducation, la Commission Parent a réservé une place à l'enseignement des arts. Il s'agit maintenant d'y insérer la formation artistique comme une partie de l'éducation de base et d'assurer *l'accessibilité* de tous à la formation artistique et le *développement maximal* des talents

Insertion des arts dans l'éducation



Principe d'évolution

Figure II. E



dans des cadres non isolés des autres secteurs de formation. Nous pouvons maintenant examiner comment un programme d'enseignement des arts peut être greffé à cette structure, comment il peut se développer à l'intérieur de cette structure, et comment il peut se déployer de niveau en niveau.

448 Au départ nous distinguerons la *formation artistique* considérée comme une éducation de base pour tous et la *formation professionnelle* de l'artiste qui est un prolongement de la formation artistique de base. Nous retiendrons également la distinction établie précédemment entre l'*éducation artistique*, moyen de formation, de développement global de la personnalité mettant en jeu la « spontanéité esthétique », et l'*enseignement des arts*, action pédagogique visant à communiquer ce qui est transmissible dans un art.

Distinctions

449 On peut illustrer, par un schéma, (Voir Fig. II D) l'interaction et le passage graduel de l'éducation artistique à l'enseignement des arts, selon les âges et les niveaux. Les deux extrêmes, le jeu gratuit et la recherche pure, illustrent les deux pôles sur lesquels une réforme devrait prendre appui, (au préscolaire et au primaire, à l'université et dans les centres de recherche). Le point de rencontre des deux lignes représente à peu près le moment du choix d'une orientation vers un champ de travail ou un début de spécialisation.

Passage de l'éducation artistique à l'enseignement des arts

450 Le schéma suggère que l'éducation artistique, qui vise au développement de la créativité, se poursuive depuis le jeu jusqu'à la recherche; et que l'enseignement des arts, qui apparaît implicitement, mais non formellement, au début de l'apprentissage, dans les premiers éléments de technique transmis à l'insu de l'enfant, se déploie jusqu'à la formation professionnelle.

451 Vue dans son développement vertical, la structure de l'éducation se présente comme un arbre dont les racines sont profondément enfoncées dans la réalité biologique de l'homme. Chez l'enfant, le premier apprentissage de la nature s'établit dans le milieu familial; c'est le stade du développement sensori-moteur, première phase de l'appropriation de la réalité, de la mise en relation du moi avec l'environnement immédiat. (cf. Figure II-E)

Principe d'évolution

452 La maternelle constitue l'élément de transition entre le milieu familial et l'école. Elle prolonge, en système organisé, le développement sensoriel et perceptuel, par un emprunt important aux techniques artistiques, principalement celles qui se réfèrent à l'éveil des sens auditif, rythmique et visuel; elle constitue le stade d'initiation

Les structures d'ensemble

à l'expression, aux divers langages de la communication globale et à la vie en collectivité.

453 L'élémentaire constitue le tronc commun de tout le système. Tous les enfants reçoivent une formation de base dans les domaines fondamentaux de la connaissance et de l'expression. C'est le stade d'une formation de base dans quatre champs majeurs de l'activité artistique: la rythmique, les activités plastiques, le jeu dramatique et la musique.

454 Le secondaire s'amorce dans un tronc commun et devient peu à peu le lieu des premières options. À partir d'une expérience vécue des domaines fondamentaux de la connaissance, l'adolescent peut opter pour un type d'activité mais sans se détacher des matières de base.

455 Le collégial prolonge l'éducation artistique de base et constitue en même temps le moment des orientations véritables vers les disciplines artistiques d'application professionnelle. L'enseignement artistique professionnel est soit terminal, soit préparatoire à des études supérieures.

456 Au supérieur, se situent les diverses branches ou disciplines plus ou moins spécialisées de la pratique professionnelle des arts. L'éducation artistique, accessible à tous, est prolongée à l'université par un ensemble de manifestations artistiques plutôt que par un enseignement formel.

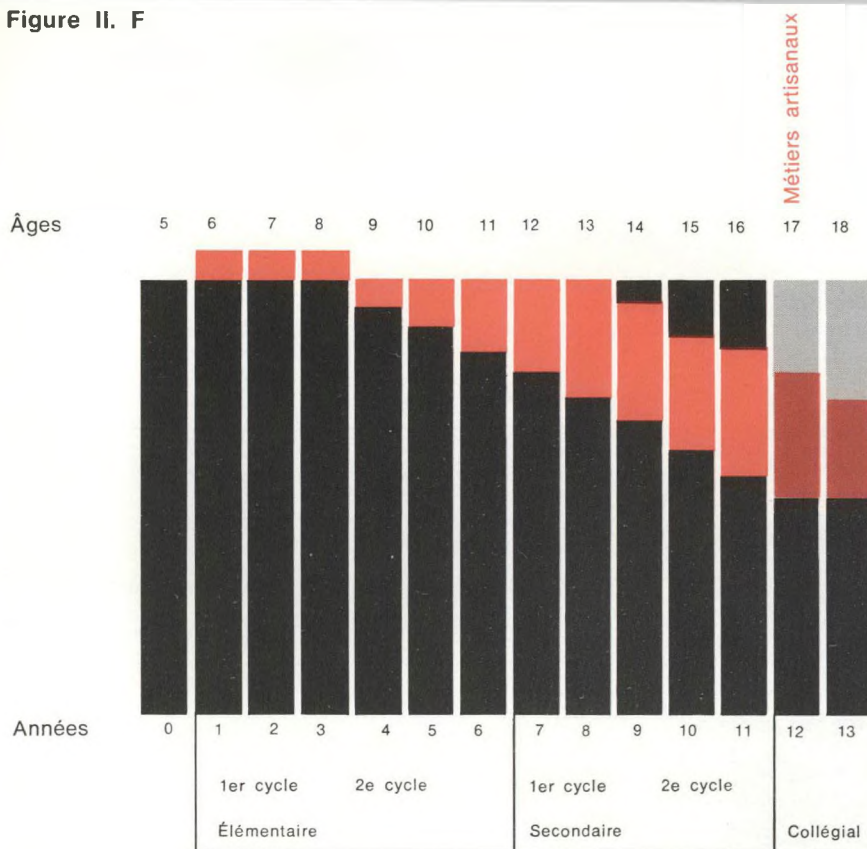
457 L'aboutissement ultime du système réside dans la recherche, constituée par un ensemble composite de branches de perfectionnement dans des diverses disciplines, de spécialisations et de regroupements en synthèses interdisciplinaires.

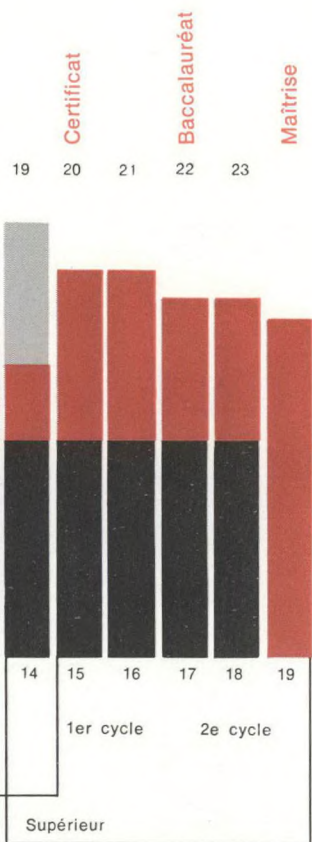
B) La formation artistique générale

458 L'éducation artistique est donc un processus qui s'inscrit comme un aspect fondamental dès le début de la formation, et qui se prolonge selon diverses formes jusqu'au niveau supérieur. *Orientation et niveaux*

459 Pour ceux qui le désirent, une orientation particulière dans un champ de la formation professionnelle se définit par un jeu d'options. Dès la troisième année du cours secondaire, quelques élèves vont sur le marché du travail. Le secondaire est terminal pour ceux

Figure II. F





Formation artistique
pour tous



Concentration
progressive



Options
terminales

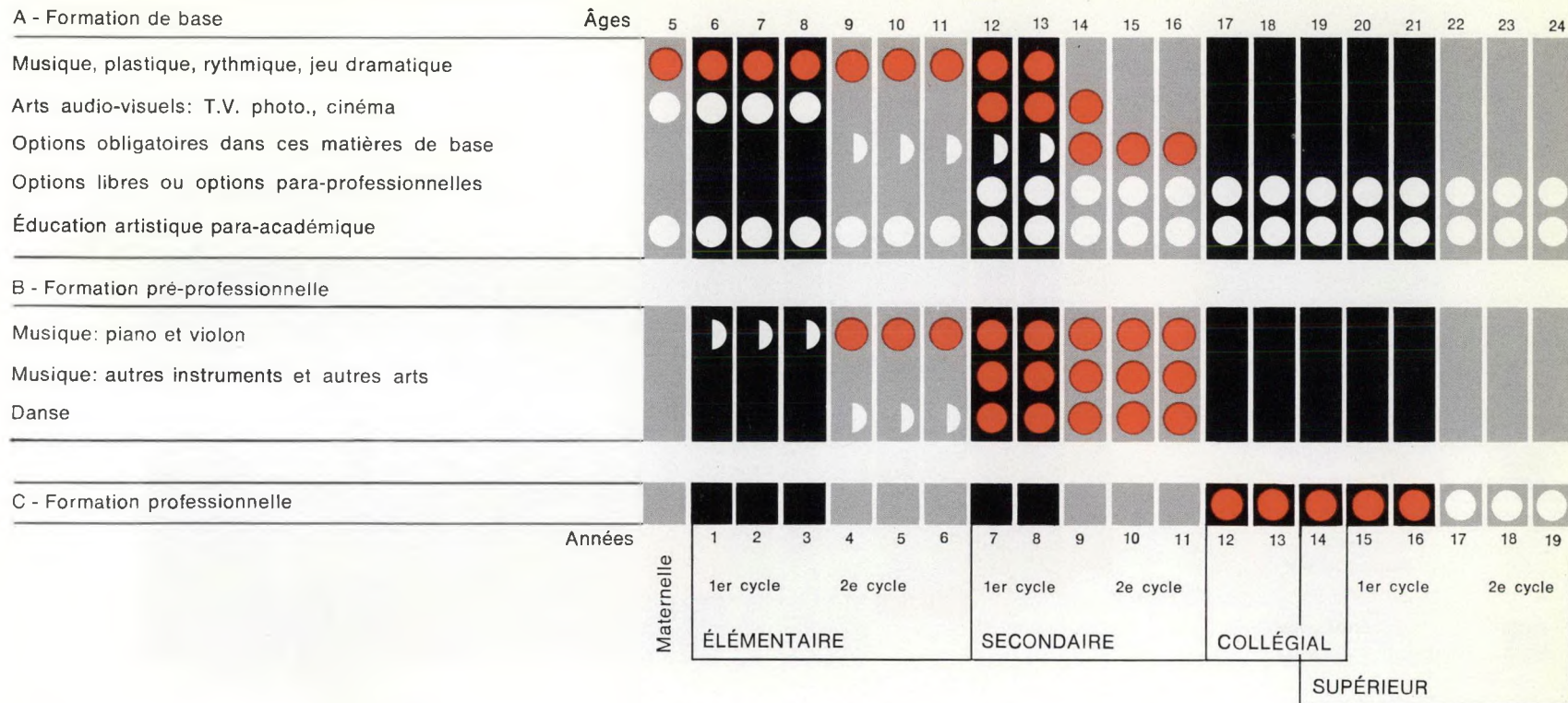


Disciplines
professionnelles



Développement des divers aspects de la formation artistique

Tableau II. 3



Normal
Facultatif
Cas exceptionnels



qui choisissent des métiers, soit environ le tiers de la population étudiante. Enfin, les autres reçoivent une formation technique au CEGEP ou s'orientent vers l'enseignement supérieur.

1. Les options dans la formation artistique

460 Nous avons décrit le niveau élémentaire comme le stade de la formation de base dans les aspects majeurs du développement artistique. Il nous semble que cette formation artistique devrait être prolongée aussi longtemps que possible, de sorte que le choix d'une concentration dans tel ou tel champ artistique, ne précède par normalement la fin du premier cycle du secondaire. (cf. Figure II-F)

Continuité

461 Cependant, il y a lieu de prendre des dispositions pour les élèves qui manifestent des aptitudes exceptionnelles pour un art. Pour quelques-uns, le choix d'une concentration peut être fait dès la première année du secondaire et pour les autres, dès le deuxième cycle de l'élémentaire.

Cas exceptionnels

462 Cette mesure de souplesse nous semble nécessaire pour éviter d'engager inutilement un enfant dans une voie qui lui est inaccessible. En effet, le début de la période de formation aura été suffisant pour révéler les tendances dominantes de l'enfant. Bref, nous ne devons jamais perdre de vue la nécessité d'une formation artistique adaptée à chaque individu.

463 Si l'on considère la diversité de toutes les options d'une formation artistique, on doit donc tenir compte des enseignements complémentaires de toute activité professionnelle, tant pour les métiers et les techniques que pour les sciences; ce que nous appellerons la formation para-professionnelle. Celle-ci se rapporte à l'enseignement d'un art ou d'un métier artisanal qui est lié à l'exercice d'une profession ou qui a une certaine parenté avec elle. Dans notre société industrielle où chaque individu se confine dans un type d'activité très spécialisée, cette formation a un effet d'autant plus immédiat qu'elle est liée à la carrière et lui donne une autre dimension. Comme on le sait, la production de masse fait appel de plus en plus à des exécutants spécialisés. Et pourtant l'homme a ce goût inné de façonner, d'inventer non seulement dans l'exercice même de son métier, mais dans tout ce qu'il fait. Il s'agit là d'un aspect important de la participation de tous à la création. Ainsi apparaît ce nouvel « artisan », à la fois inventif et adapté aux réalités de l'ère industrielle.

Formation para-professionnelle

Les structures d'ensemble

2. La formation pré-professionnelle

464 Vu la nécessité pour tout artiste d'une solide formation de base, nous posons en principe qu'aucun enseignement professionnel dans une discipline de l'art ne soit dispensé avant le niveau pré-universitaire.

465 Toutefois, dans certaines disciplines une formation que l'on qualifie de formation pré-professionnelle est requise. C'est le cas des instrumentistes, des chanteurs et des danseurs dont la formation est étroitement liée au développement physiologique. Pour les instrumentistes, le début de la formation varie selon l'instrument pratiqué. Le chant et la danse ne peuvent être enseignés dans un but professionnel qu'à un certain stade du développement vocal et corporel. De sorte que dans certains cas la formation doit commencer dès le niveau élémentaire, dans d'autres, au secondaire seulement. Nous nous objectons cependant à considérer ces enseignements dans le cadre de la formation professionnelle, même s'ils sont orientés vers un champ d'activité spécifique. Il est imprudent d'imposer à un enfant un choix définitif, quel que soit son talent. Il s'agit plutôt de développer ses aptitudes au maximum, mais toujours dans un cadre qui offre d'autres orientations. C'est pourquoi nous insistons pour que ces enseignements soient intégrés dans le réseau du système d'éducation, quitte à y apporter tous les ajustements voulus.

*Musique, chant
et danse*

466 En résumé, le processus de la formation artistique, dans ses différentes composantes, se présente de la façon illustrée par le Tableau II-3. Les disciplines fondamentales sont inscrites au programme régulier : les arts plastiques, la musique, la danse et la rythmique, le jeu et l'art dramatique, les arts audio-visuels.

*Résumé de la
formation
artistique*

467 La formation se prolonge jusqu'à la fin du niveau collégial. Cependant, à la fin du premier cycle du secondaire (secondaire II) l'enfant a pris suffisamment contact avec les modes d'expression pour s'orienter, s'il le désire, par le moyen des matières à option, vers le domaine artistique de son choix.

468 Dans certains cas très exceptionnels se rapportant à la musique et à la danse, ce choix se fait plus tôt; mais il s'agit alors d'une concentration plutôt que d'une option exclusive dans un art.

469 Des le début du secondaire, des matières facultatives peuvent s'ajouter, qui doivent alors être considérées comme des composantes de la formation de base pour ceux qui s'orientent tôt vers le marché

L'art et l'éducation

du travail, particulièrement dans le cas de la formation para-professionnelle.

470 La formation artistique pour tous se prolonge jusqu'à l'enseignement supérieur par l'organisation même de la vie universitaire qui devra comporter des manifestations artistiques variées.

C) La formation professionnelle

471 Dans les chapitres qui précèdent, nous avons fait valoir la nécessité d'intégrer la formation artistique dans un système unique d'enseignement. Cette intégration nous paraît être une condition préalable à toute participation entière de l'artiste à la société. La formation de l'artiste lui-même doit être intégrée dans ce système unique et polyvalent dont la tâche est de répondre aux besoins les plus diversifiés de la formation générale et professionnelle. *Intégration de l'artiste*

472 Le Tableau II-9 illustre les niveaux auxquels correspondent idéalement les diverses disciplines artistiques. Il y a lieu, toutefois, de mentionner que, conformément aux intentions du nouveau système d'éducation, tout enseignement considéré comme terminal à un niveau donné peut trouver une voie de prolongement dans une discipline de même famille à un niveau supérieur. *Les niveaux*

1. Le niveau collégial

473 Le niveau collégial offre aux étudiants qui se destinent aux carrières artistiques, le choix entre deux orientations possibles. *Orientations possibles*

474 La première, d'une durée de deux ans, prépare à l'enseignement supérieur.

475 La seconde, terminale après trois années, prépare à une carrière artistique ou à une carrière associée à la production artistique. Au terme de ces trois années, les étudiants auront en moyenne vingt ans. Parmi les professions qui pourront alors s'exercer, nous retenons, entre autres :

- la musique instrumentale, le chant et la danse,
- la photographie (certaines de ses applications),
- la décoration intérieure et l'étalage,
- les métiers d'art : métaux et bois ouvrés, céramique, poterie,

Les structures d'ensemble

verrerie, émaux, sicolure, orfèvrerie, tissage, techniques de la tapisserie et du vitral,

- les arts et les techniques associés à l'imprimerie,
- les techniques du son.

476 La préparation aux disciplines du niveau supérieur se fait par le jeu des options principales (secteurs de concentration); l'éventail des options complémentaires permet d'enrichir et de préciser l'orientation de l'étudiant.

Caractéristique

477 Cette préparation s'insère de préférence dans des tronc communs qui donnent accès à plusieurs disciplines parentes au niveau supérieur. En raison du caractère interdisciplinaire et polyvalent des arts, les possibilités de passage, à partir de tronc communs et de secteurs de concentration sont, nous le verrons, très diversifiées. Dans quelques cas concernant les disciplines terminales, certains ajustements seront nécessaires pour faciliter le passage aux enseignements supérieurs.

2. Le niveau supérieur

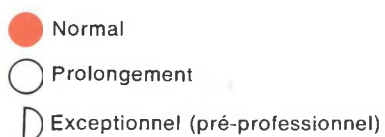
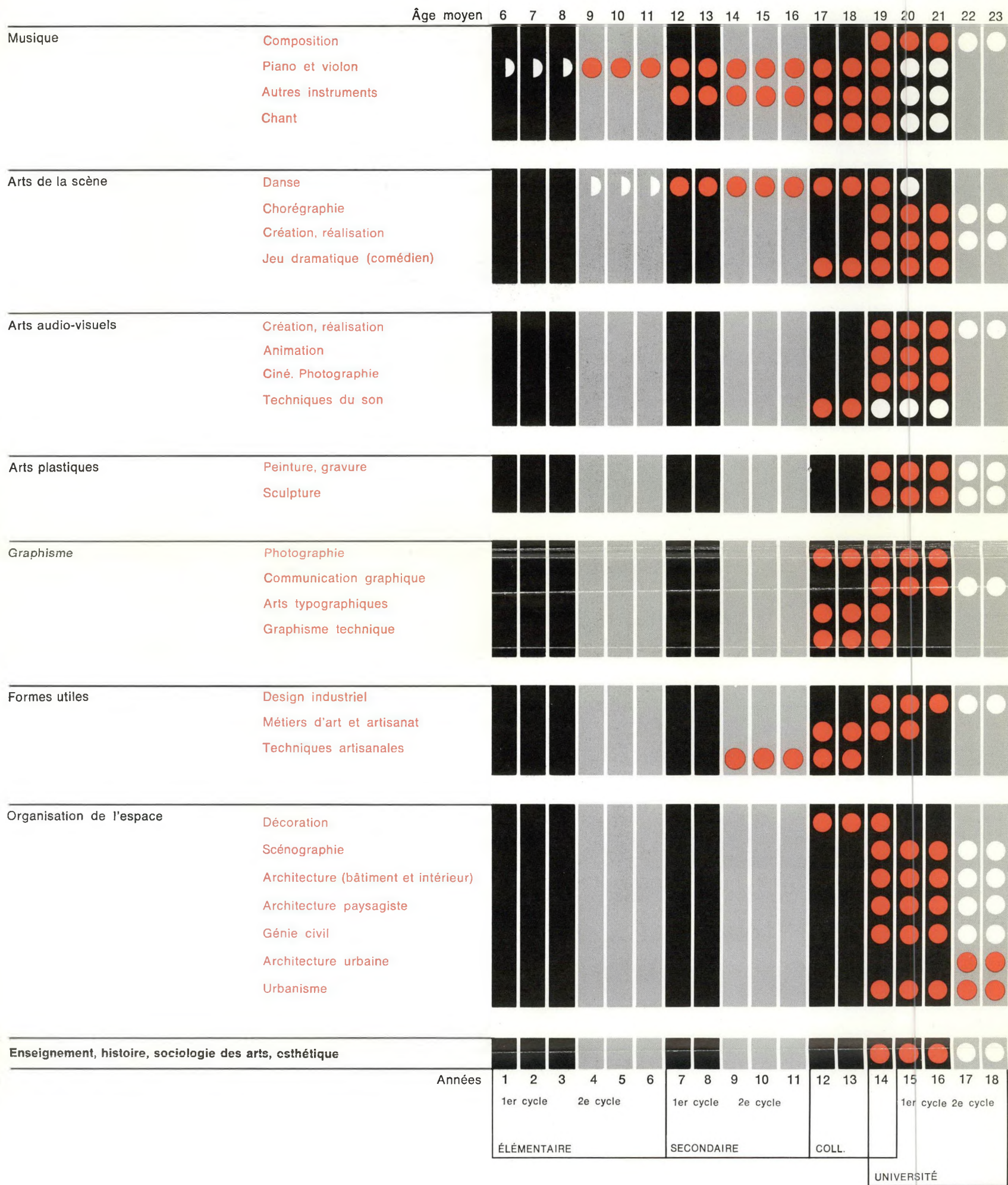
478 C'est à l'université *réformée* qu'incombe la formation professionnelle de l'artiste, du créateur. C'est elle qui doit établir les cadres appropriés à la recherche et au travail interdisciplinaire.

L'art à l'université

479 Certaines disciplines, telles la musique et l'architecture sont déjà inscrites dans les programmes universitaires, mais ne le sont trop souvent que dans la mesure où elles présentent des aspects réductibles au savoir scientifique.

480 Il s'agit aujourd'hui d'admettre que le savoir et le faire peuvent coexister dans l'enseignement et la recherche. L'important, c'est qu'ils soient placés en situation d'interaction. L'artiste utilisera de plus en plus les moyens que lui offrent la science et la technique, qui participent ainsi à la création artistique.

481 Le nouvel objectif de l'université comporte un élargissement de son champ d'action et un assouplissement de ses structures, de façon à réaliser l'intégration des enseignements artistiques en tenant compte de leurs caractéristiques interdisciplinaires et de leurs exigences spécifiques; et cela sur la base d'un regroupement fondé sur des liens organiques et fonctionnels, par la mise en commun des ressources pédagogiques et par la participation à des entreprises communes.



L'art et l'éducation

482 Comme l'indique le Tableau II.4, la plupart des disciplines reliées au domaine de l'art se situent normalement au niveau du premier cycle universitaire. Elles peuvent se prolonger au-delà du premier cycle, pour certaines; par exemple, l'architecture urbaine (urban design) et l'urbanisme qui sont essentiellement de caractères pluri-disciplinaire et se situent obligatoirement au deuxième cycle.

Niveau des enseignements

483 Par ailleurs, on imagine facilement la place qu'occupera la formation des maîtres dans l'enseignement universitaire. En effet, il s'agit de faire face aux besoins de l'éducation à tous les niveaux dans les domaines fondamentaux de l'expression artistique. Ce programme implique :

Formation des maîtres

- la formation d'enseignants pour les classes du préscolaire et du premier cycle élémentaire,
- la formation d'enseignants spécialisés dans chacune des disciplines fondamentales de l'art aux autres niveaux.

484 La formation artistique de ces enseignants sera dispensée dans les départements d'art correspondant à leur spécialité.

Chapitre 3

Le réseau de l'éducation

Le réseau de l'éducation

485 La notion de réseau, lorsqu'elle s'applique au système d'éducation, comporte plusieurs aspects.

486 Si l'on considère la structure interne du système on peut distinguer : *sur le plan vertical*, un réseau qui établit le passage d'un niveau à l'autre de l'enseignement et le choix progressif d'une orientation; *sur le plan horizontal*, chaque niveau constitue en lui-même un réseau. L'enseignement débute dans un ensemble restreint de disciplines axées sur la globalité de la formation de base. L'étape suivante suppose, pour répondre à la pluralité des orientations de la population étudiante, une diversification coordonnée des enseignements à l'intérieur d'institutions polyvalentes. À l'aboutissant ultime, se constitue une trame extrêmement diversifiée de disciplines.

Réseau interne

487 Si l'on envisage le système dans son déploiement spatial et géographique, nous arrivons à un autre ordre de réseau qui nous intéresse plus particulièrement ici. Pris dans ce sens, l'ensemble des institutions d'un même niveau constitue un réseau. Ainsi, lorsque nous parlons de l'école élémentaire, de l'école secondaire polyvalente, du CEGEP, de l'université, c'est aux réseaux que nous nous référons.

*Réseau spatial
et géographique*

488 Les principes relatifs à la coordination, au décloisonnement des institutions, au regroupement des diverses disciplines de même niveau dans des ensembles polyvalents et à la mise en commun des ressources pédagogiques sont valables pour tous ces réseaux.

489 Il en est de même du principe de démocratisation qui, étroitement lié aux considérations d'ordre sociologique, démographique, géographique et économique, est à la base de la politique de régionalisation des enseignements aux niveaux élémentaire et secondaire, ainsi que de l'implantation des CEGEP, de la création de centres universitaires et du projet de création d'une deuxième université française à Montréal. L'opération consiste à mettre à la disposition de la population et à répartir sur le territoire, de façon équilibrée et coordonnée, les divers enseignements et cela en fonction des besoins régionaux et de l'entité urbaine.

*Principe de
démocratisation*

490 L'organisation du réseau s'établit sur deux plans. En premier lieu, un établissement scolaire doit offrir un éventail aussi large que possible des enseignements de même niveau, en fonction de la polyvalence et de l'interdisciplinarité. La limite de développement s'établit selon une échelle optimale de l'organisation efficace des enseignements. C'est ainsi qu'une école secondaire polyvalente groupe entre

*Éventail des
enseignements
et distributions*

Les structures d'ensemble

1,500 et 3,000 élèves et qu'une université peut en grouper 25,000. Il existe un rapport entre d'une part, le niveau d'enseignement dispensé, et d'autre part, la diversité des disciplines enseignées, le nombre d'étudiants, l'étendue du territoire et l'importance de la population desservie. En deuxième lieu, l'implantation des institutions se décide en fonction même des besoins. Ici intervient la nécessité d'une planification et d'une optique prospective visant à équilibrer les éléments du réseau et à combler les écarts existant dans les conditions de vie des divers milieux.

491 Ces considérations ont une influence sur l'organisation et la distribution aussi bien de l'enseignement artistique que des autres enseignements. L'éducation artistique de base doit être inscrite de façon formelle au programme de tous les établissements d'enseignement des niveaux préuniversitaires. Cela posera d'ailleurs un problème pour le recrutement des enseignants spécialisés dans les lieux éloignés des grands centres. Il y aura lieu de favoriser la formation des maîtres originaires de la région, dans un établissement supérieur de la région; ce qui signifie que les centres universitaires eux-mêmes dispenseront une formation, tout au moins dans les disciplines artistiques fondamentales. Par ailleurs, on peut admettre que certaines disciplines particulières puissent mieux convenir à une région donnée et puissent être considérées comme une part de la formation artistique de base. Tel serait le cas, par exemple, de l'artisanat dans certaines régions éloignées.

*Implantation
l'éducation
artistique*

492 En ce qui a trait à la formation professionnelle de l'artiste lui-même, le cas est plus complexe. Seuls les grands centres pourront fournir un éventail relativement complet de disciplines. Certaines disciplines nouvelles, telles que le design industriel et le cinéma, ne pourront être enseignées qu'à Montréal, du moins au début. Les universités et les centres universitaires des villes moins peuplées pourront offrir au minimum une formation dans les disciplines artistiques fondamentales nécessaires pour répondre aux besoins en maîtres spécialisés. Les CEGEP éloignés de Montréal et de Québec offriront des enseignements dans certaines disciplines terminales et des cours de concentration préparatoire à l'enseignement supérieur, dans la mesure où il existera un nombre suffisant de candidats, y compris ceux qui s'orientent vers les enseignements artistiques. Les conservatoires seront intégrés à ce réseau, bénéficiant, de ce fait, d'un plan de formation plus complet dans des ensembles polyvalents. Ces diverses implantations poseront des problèmes de recrutement du personnel dans bien des cas, et il faudra au départ drainer les effectifs des grands centres.

*Distribution de
l'enseignement
professionnel.*

Le réseau de l'éducation

493 L'existence de plusieurs campus universitaires, mérite une attention particulière. Nous nous contenterons ici de dégager ce que l'on pourrait considérer comme les critères de développement des ensembles universitaires et les principes d'implantation des enseignements artistiques.

Critères de développement des ensembles d'éducation

494 Les ensembles universitaires font partie d'un réseau et doivent de ce fait s'organiser sur une base de complémentarité. Cependant, au fur et à mesure de l'expansion des besoins, chaque ensemble peut se développer de façon à offrir un éventail aussi complet que possible des disciplines organiquement inter-reliées. Au départ, le développement se fait autour de certains pôles, de familles de disciplines qui ont le plus d'affinités entre elles. Il est préférable, si l'on veut favoriser les échanges interdisciplinaires, de développer, dans les ensembles universitaires, des familles relativement complètes dans l'éventail des disciplines. On proposera la création, sur un autre campus, de disciplines parallèles lorsque ce dernier sera en voie de dépasser le nombre maximum d'étudiants correspondant à une organisation pédagogique efficace. La limite de développement d'un ensemble universitaire, la question d'espace mise à part, dépend du nombre de disciplines ou de départements qui la composent, et du nombre maximum d'étudiants que peut recevoir chaque département. C'est principalement sur cette base que l'Université de Montréal établit, pour l'instant, son plafond à environ 25,000 étudiants. Le Comité Rocher propose un chiffre équivalent dans son étude sur l'organisation d'une nouvelle université.

495 En regard de l'enseignement des arts, nous posons donc comme objectifs:

Objectifs

Premièrement : l'établissement sur tous les campus universitaires de départements d'enseignement artistiques, du moins dans certaines disciplines. Les besoins sont tels, dans le domaine de la formation d'enseignements spécialisés, que tous les établissements auront une part à jouer dans ce processus. L'établissement de disciplines en parallèle, pour autant qu'il ne soit pas fait au détriment d'une organisation pédagogique efficace, est de nature à favoriser une saine émulation. La présence de l'art sur chaque campus est assurée et se prolonge jusqu'au niveau de la recherche qui devrait être organisée et conduite en complémentarité avec les autres campus.

Enseignement des arts sur tous les campus

Deuxièmement : la réalisation sur au moins un campus universitaire d'un éventail relativement complet de disciplines reliées à la création artistique; le tout étant intégré, dans des liens interdisci-

Création d'un ensemble complet des arts

Les structures d'ensemble

plinaires, à l'ensemble de départements des autres secteurs. Nous hésitons à utiliser ici l'expression « campus des arts » qui sous-entendrait un certain cloisonnement. Il ne s'agit pas, en intégrant des disciplines auparavant isolées, de créer un plus grand « isolat ».

496 Dans cet aperçu sur le réseau de l'éducation, nous n'avons pas fait de distinction entre le secteur francophone et le secteur anglophone. Il s'agit de systèmes parallèles reliés par la mise en commun des services et la complémentarité des recherches.

Secteurs

497 La notion de réseau nous conduit à la mise en relation à des degrés divers, du réseau de l'éducation avec ceux qui se constituent dans les autres secteurs d'activité. Tous les secteurs sont en cause, mais le sont plus particulièrement ceux du développement culturel et de l'organisation des loisirs, dont les objectifs sont étroitement liés à ceux de l'éducation. L'économie, la mise en valeur et l'efficacité d'un système global établi sur la base territoriale impliquent la nécessité d'une politique de mise en commun des effectifs et des équipements. Ce fait devient plus évident lorsque l'on considère la place que réserve le système de l'enseignement aux programmes d'éducation des adultes.

*Coordination
les réseaux
d'autres sec
d'activité*

RECOMMANDATIONS (structures générales)

- 1/Nous recommandons que l'enseignement public des arts, à quelque niveau que ce soit, relève exclusivement du Ministère de l'Éducation.
- 2/Nous recommandons que l'État se départisse de la responsabilité d'administrer directement des écoles d'art et qu'à cette fin il intègre ces institutions dans les ensembles d'enseignement collégial et supérieur administrés par des corporations publiques.
- 3/Nous recommandons que soient abrogées sans délai toutes les lois qui instituent les écoles des Beaux-arts, le Conservatoire de Musique et d'Art dramatique et toutes autres écoles d'art non intégrées dans les structures générales de l'éducation telles que définies par les lois et les règlements du Ministère de l'Éducation.
- 4/Nous recommandons que soient intégrées dans les structures de l'éducation toutes les disciplines artistiques au même titre et dans les mêmes institutions que tous les autres enseignements.

Le réseau de l'éducation

- 5/Nous recommandons que l'éducation artistique soit inscrite au programme de l'enseignement, du préscolaire au supérieur.
- 6/Nous recommandons que tout enseignement terminal à un niveau donné trouve un prolongement possible dans un enseignement qui lui est apparenté.
- 7/Nous recommandons que le système d'éducation tienne compte, dans son organisation pédagogique, du caractère particulier et des besoins spécifiques de l'enseignement des arts.
- 8/Nous recommandons que l'on prévoie, pour les enseignements qui le requièrent, des éléments de formation artistique para-professionnelle.
- 9/Nous recommandons qu'aucun enseignement artistique ne soit considéré comme une option professionnelle avant le collégial.
- 10/Nous recommandons que dans les disciplines artistiques soient institués au niveau collégial des programmes de formation spécialisée préparatoire aux enseignements supérieurs et des programmes de formation professionnelle terminale.
- 11/Nous recommandons que chaque institution ne dispense les enseignements artistiques que d'un seul niveau : préscolaire et élémentaire, secondaire, collégial et supérieur.
- 12/Nous recommandons que tous les enseignements de même niveau, dispensés dans diverses institutions, soient regroupés dans des unités administratives et pédagogiques de ce niveau.
- 13/Nous recommandons qu'aux universités, considérées comme les parties composantes du réseau de l'enseignement supérieur, soient intégrés tous les enseignements artistiques de niveau supérieur.
- 14/Nous recommandons que soit assurée, sur tous les campus universitaires, la présence de départements d'art, dont la nature et la diversité seront établies en fonction des besoins et des disponibilités de la région desservie.
- 15/Nous recommandons que l'on institue, au départ, dans au moins un campus universitaire un éventail complet des disciplines artistiques.

Les structures d'ensemble

- 16/Nous recommandons que le Ministère de l'Éducation, pour favoriser l'intégration de l'enseignement des arts, entreprenne immédiatement avec l'ensemble des universités, l'étude de mesures qui favoriseront le décroisement de leurs structures, la mise en commun de leurs ressources pédagogiques et les recherches interdisciplinaires.
- 17/Nous recommandons que le Ministère de l'Éducation, en collaboration avec les universités, assure la coordination et la complémentarité des enseignements et des recherches.
- 13/Nous recommandons que le Ministère de l'Éducation, de concert avec celui des Affaires culturelles et le Haut-Commissariat aux Loisirs, établisse une politique de mise en commun des effectifs compétents et des équipements, et une politique de planification coordonnée visant à l'implantation et à la mise sur pied des diverses institutions.

Chapitre 4

Les structures administratives de l'enseignement des arts

Les structures administratives de l'enseignement des arts

IV. Les structures administratives de l'enseignement des arts

498 L'administration de l'enseignement des arts n'a vraiment commencé à se structurer qu'avec la création du Ministère de l'Éducation. Auparavant, l'enseignement des arts dépendait de multiples services gouvernementaux et d'organismes divers. La création du Ministère de l'Éducation n'a cependant pas corrigé entièrement la multiplicité, l'incoordination et le chevauchement de ces administrations. C'est pourquoi il nous faut revenir sur ce sujet.

499 La notion de réseau que nous avons développée plus haut nous servira de principe directeur dans la réforme des structures administratives, tant sur le plan provincial, régional que local. Ce réseau d'enseignement devra être solidement établi, si l'on veut éviter tout gaspillage coûteux d'énergie, comme c'est le cas présentement.

La notion de réseau

500 Nous entendons par structure administrative la définition des responsabilités de chacun des éléments en jeu, les relations que ceux-ci doivent entretenir ainsi que les activités que cette structure doit coordonner. Sans vouloir surestimer l'importance des structures administratives, nous croyons que bien des problèmes seraient résolus si l'on commençait par définir les attributions et les fonctions de ceux qui œuvrent dans un domaine précis. Souvent, des institutions se sont développées au hasard des événements et des personnalités plutôt qu'en vue de fonctions déterminées.

Structure administrative

A) La situation présente

501 Sur le plan provincial, l'administration de l'enseignement des arts dépend de plusieurs ministères, dont les ministères de l'Éducation et des Affaires culturelles sont les plus importants.

502 L'administration de l'enseignement des arts au Ministère de l'Éducation est en partie tributaire de l'organisation générale de tout le Ministère.

503 Lors de la réorganisation des structures du Ministère de l'Éducation, en 1966, la moitié des directions générales et des services du Ministère ont subi des modifications importantes. L'administration est maintenant structurée, (cf. TABLEAU II. - 5), par rapport aux niveaux d'enseignement plutôt que par rapport aux aspects de l'enseignement, comme c'était le cas, lors de la création du ministère, en 1964.

Structure par niveaux

Les structures d'ensemble

504 Il semble que chaque Direction générale de niveau aura des responsabilités d'organisation administrative et pédagogique. Comme la réorganisation totale du Ministère n'est pas terminée, il est difficile de décrire avec exactitude les fonctions spécifiques de chacune des directions générales. À l'heure actuelle, les cadres inférieurs agissent encore dans des fonctions qui n'entrent plus dans les nouvelles structures.

*Directions
générales*

Le Ministère de l'Éducation

505 La fonction première du Ministère de l'Éducation est de coordonner, d'orienter et de diriger l'action de tous les responsables de l'éducation au Québec. Ses objectifs prioritaires sont d'offrir une formation maximum à chaque individu et une préparation adéquate à une fonction dans la société.

506 Le Ministre de l'Éducation est le premier responsable de la direction et de l'administration du ministère. Le Sous-ministre, les Sous-ministres associés et adjoints, et les directions générales ont pour rôle plus immédiat d'orienter, de diriger et d'administrer les réseaux d'écoles de chaque niveau scolaire. Elle ont à leur tête des directeurs généraux.

*Fonctionnement
du ministère*

507 Plusieurs services administratifs s'occupent du fonctionnement interne du Ministère; d'autres services sont responsables de l'orientation des politiques et des relations externes du Ministère. En plus, sous la juridiction directe des Sous-ministres, neuf bureaux inter-régionaux assureront une déconcentration éventuelle des services administratifs du Ministère.

508 La direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire est chargée de l'administration scolaire de ces deux niveaux ainsi que du niveau préscolaire. Dans son travail de réforme, elle s'appuie sur les règlements numéro 1 et numéro 2. Elle comprend quatre services dont celui :

*L'enseignement
élémentaire et
secondaire*

- a) des programmes; sous la responsabilité des directeurs de matières au nombre desquels se trouvent maintenant les chefs de divisions *beaux-arts* et *musique* de l'ancienne Direction des programmes et des examens; ce service s'occupe aussi du matériel didactique.
- b) celui de l'organisation de l'enseignement.
- c) celui des examens; il a pour tâche d'appliquer le règlement numéro 2 et de contrôler l'administration générale des examens.

Organigramme de
administration de
l'enseignement
des arts
du ministère
de l'éducation

Tableau II. 6

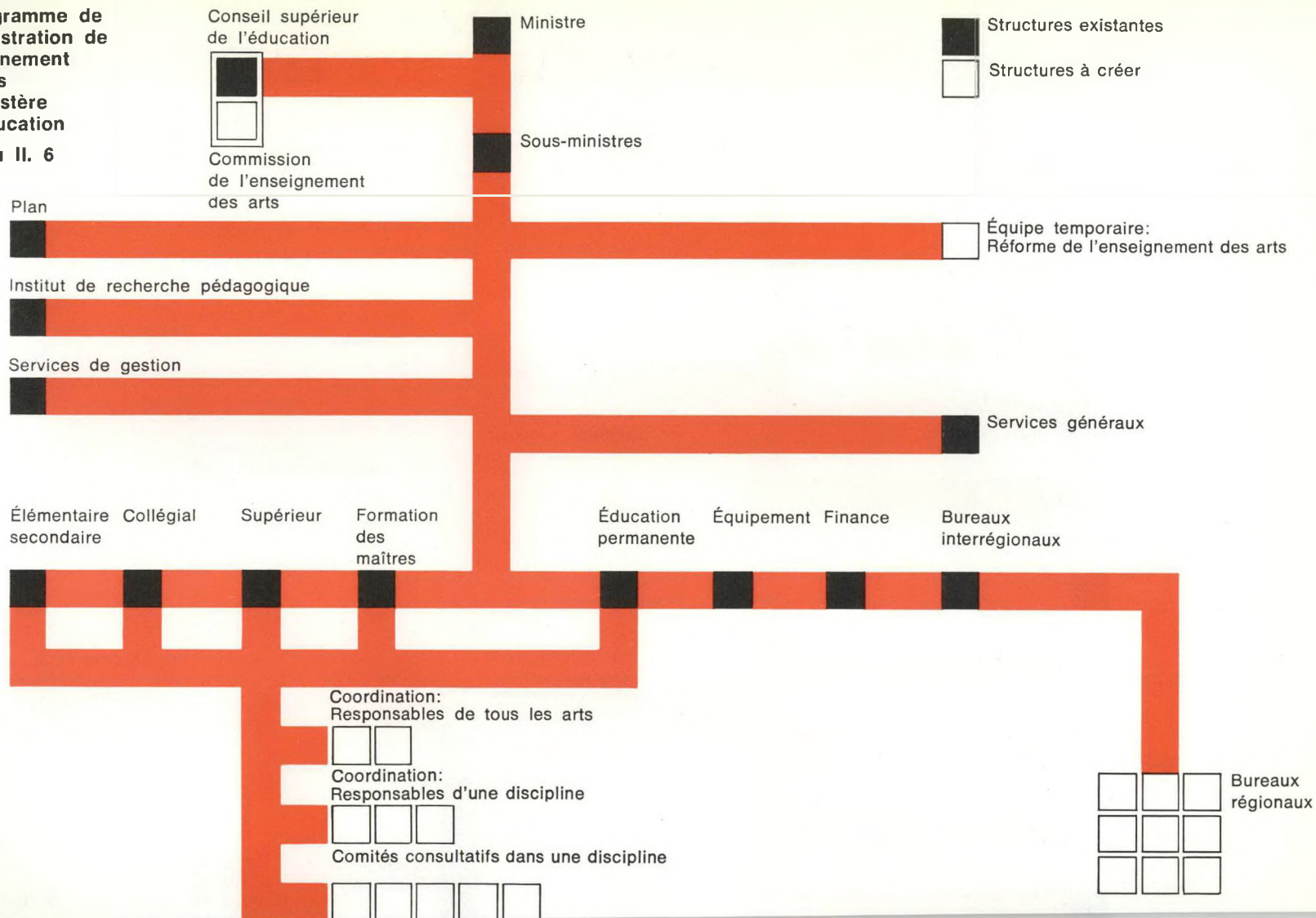


Tableau II. 5

Organigramme
de l'administration des arts
du ministère de l'éducation.

Direction générale
de la planification

Institut de
recherches pédagogiques

Service juridique

Service de la comptabilité

Direction
générale de
l'enseignement
élémentaire
et secondaire

Direction
générale de
l'enseignement
collégial

Direction
générale de
la formation
des maîtres

Direction
générale de
l'enseignement
supérieur

Direction
générale de
l'éducation
permanente

Direction
générale de
l'équipement

Direction générale
du financement

Direction générale des bureaux régionaux

Conseil supérieur
de l'éducation

Ministre

Sous-ministre

Sous-ministres associés
et adjoints

Services généraux
à l'administration

Services généraux
à l'enseignement

Services des organismes de
gestion centrale

Administrateur général

Direction du personnel

Direction de l'information

Direction de la coopération
avec l'extérieur

Service de la reconnaissance
des institutions

Service des parents

Service des bibliothèques

Service des techniques
audio-visuelles

Service du transport
scolaire

Les structures administratives de l'enseignement des arts

d) celui du service aux étudiants; il s'occupe de l'orientation, des différents services de psychologie et d'aide sociale.

509 La direction générale de l'enseignement collégial a été formée dans le but d'appliquer le règlement numéro 3, normalisant l'organisation du niveau qui s'insère entre le secondaire et le supérieur. Cette direction générale est responsable de l'administration à la fois des CEGEP et en partie de l'ancien Service de l'enseignement spécialisé.

*L'enseignement
collégial*

510 À la suite des recommandations du Rapport Parent, le Ministère de l'Éducation confie graduellement le réseau de ses écoles professionnelles aux CSR et aux CEGEP. On compte, parmi ces écoles, l'Institut des Arts appliqués et l'Institut des Arts graphiques. Ce sont les seules institutions qui donnent un enseignement professionnel artistique dans le réseau de l'enseignement spécialisé. Depuis l'automne 1967, cette Direction générale compte un responsable de l'enseignement artistique.

511 La direction générale de l'enseignement supérieur est chargée des institutions collégiales et universitaires en ce qui a trait aux investissements et aux dépenses courantes.

*L'enseignement
supérieur*

512 Les écoles des Beaux-Arts de Montréal et de Québec sont sous sa responsabilité. Dernièrement, un responsable de l'enseignement artistique a été nommé à la Direction générale de l'enseignement supérieur. La loi des Écoles des Beaux-Arts¹⁹² prévoit le poste d'un directeur général des Écoles des Beaux-Arts, actuellement rempli par le Directeur de l'enseignement supérieur. Cette même loi permet au Lieutenant-gouverneur en conseil « d'autoriser le Ministre de l'Éducation à conclure une entente avec l'université Laval pour l'affiliation de l'École des Beaux-Arts de Québec à cette université et, avec l'Université de Montréal, pour l'affiliation de l'École des Beaux-Arts de Montréal à cette université. »¹⁹³

513 La direction générale de la formation des maîtres assure :

*La formation
des maîtres*

- La programmation, l'aménagement d'institutions pour la formation des maîtres, l'administration du réseau d'écoles normales d'État et les subventions aux écoles normales privées.
- La certification des maîtres et l'évaluation de leur compétences en vertu du règlement numéro 4.

192. In. S.R. 1941, c. 59 A, a 13; 8-9 Eliz. II, c. 44, a. 1.

193. In. S.R. 1941, c. 59 A, a 24; 8 Eliz. II, c. 44, a. 1, Eliz. II, c. 18, a. 6.

Les structures d'ensemble

- L'équivalence des diplômes.
- Le recyclage des maîtres.
- La mise sur pied ou l'amélioration de tout ce qui est connexe à la formation des maîtres.

514 Il n'existe pas de responsable de l'enseignement des arts à la Direction générale de la formation des maîtres. Les programmes de l'enseignement artistique sont conçus par des comités de travail avec la collaboration des responsables de cet enseignement aux autres directions générales. Pour aider la Direction générale, un Comité du plan de la formation des maîtres est en fonction puis janvier 1967.

515 La direction générale de l'éducation permanente est à transformer le système d'éducation du Québec; le Ministère s'occupera autant de l'éducation des adultes que celle des jeunes. En collaboration avec les Commissions scolaires et les associations privées, cette Direction organise des cours généraux de recyclage et des cours d'éducation culturelle. Cette dernière formule permet de donner plusieurs cours d'art et d'intégrer, par exemple, le cours des Écoles de solfège qui sont en place depuis une cinquantaine d'années. La direction générale de l'éducation permanente ne possède pas de responsable pour l'enseignement artistique.

*L'éducation
permanente*

516 La direction générale de l'équipement s'occupe de la construction et de l'aménagement des établissements scolaires; elle embrasse tous les aspects matériels de tous les secteurs de l'enseignement public. Son rôle est consultatif et normatif (standard d'aménagement). Elle effectue, en outre, des recherches en vue d'une meilleure utilisation des locaux.

L'équipement

517 La direction générale du financement a pour tâche d'administrer les subventions aux Commissions scolaires et aux écoles.

Le financement

B) La réforme administrative gouvernementale

518 Comme nous l'avons constaté, l'administration de l'enseignement des arts, au niveau de l'État, passe par plusieurs ministères et par plusieurs organismes non-coordonnés. Nous considérons que cette situation nuit à l'organisation, à l'orientation et à la direction de l'enseignement des arts. Il importe de la corriger de toute urgence afin que la réforme d'ensemble ne soit pas ralentie par les carences actuelles.

Les structures administratives de l'enseignement des arts

519 Comme seul l'État possède la compétence pour s'occuper du développement de l'enseignement des arts, il importe que l'administration de ce développement soit la plus cohérente possible, qu'elle soit planifiée par une autorité qui établisse des priorités. Nous croyons que seul le Ministère de l'Éducation peut à l'heure actuelle s'en occuper de façon efficace.

*Cohérence et
planification*

520 La démocratisation de l'enseignement des arts et la qualité des structures de formation artistique, tant générale que professionnelle, ne se feront que si l'unification des centres de décisions administratives est réalisée. À cause des réformes qu'a apportées le Rapport Parent, les défauts de notre système d'éducation se corrigent graduellement. L'esprit qui anime ce renouveau devrait dissiper les craintes de ceux qui s'objectent à l'intégration de l'enseignement des arts dans un système fondé sur des valeurs qui contrediraient, selon eux, l'objectif de la formation artistique. Cet esprit nouveau permettra à la structure administrative de l'enseignement des arts, si elle est intégrée à l'ensemble des structures d'éducation, un essor sans précédent en lui fournissant des voies et des moyens de développement qui lui manquaient jusqu'à aujourd'hui. (Tableau II-6)

*Unification des
centres de
décisions*

521 Pour éviter le cloisonnement excessif dont a souffert jusqu'ici l'enseignement des arts, il faut maintenant considérer ces disciplines comme les autres disciplines fondamentales et les intégrer de la même façon. Il importe de ne créer pour les arts que les organismes essentiels à leur plein développement.

Intégration

522 Cette intégration évitera les chevauchements administratifs qui conduisent présentement à des dépenses aussi inutiles que coûteuses et ce, au détriment de l'enseignement lui-même. Il nous semble donc nécessaire que le Ministère de l'Éducation assume toute la responsabilité de l'enseignement des arts. Nous croyons que les autres ministères, ainsi libérés de cette fonction, sauront mieux s'acquitter de leurs propres tâches. Cela est particulièrement vrai du Ministère des Affaires culturelles, qui, dans le contexte actuel du Québec, doit promouvoir le développement de notre culture en y consacrant toutes les énergies et les ressources dont il dispose.

*Sous la
responsabilité
du Ministère
de l'Éducation*

523 Une autre raison milite en faveur de l'intégration de l'administration de l'enseignement des arts : c'est son sous-développement. Le petit nombre de responsables compétents aptes à remplir des postes administratifs, devrait être situés là où son influence serait maximale. C'est à l'intérieur des structures du Ministère de l'Éducation qu'ils auront les plus grandes possibilités de rayonnement.

*Sous-
développement*

Les structures d'ensemble

524 L'unification intégrée des structures administratives de l'enseignement des arts ne signifie pas qu'il faille centraliser à outrance les centres de décisions et d'orientation. Bien que le Ministère de l'Éducation possède des instruments puissants d'analyse et de recherche, la planification administrative devra compter sur l'apport des différents niveaux d'enseignement. Les réseaux structurés devront remplir toutes les tâches qu'une organisation administrative, ordonnée et bien orientée, saura leur réserver. Il importe de ne pas alourdir l'appareil administratif du Ministère de l'Éducation.

*Déconcentration
administrative*

525 Cette unification administrative des enseignements artistiques, présentement sous l'autorité du Ministère, devra se faire très rapidement; l'intégration des autres administrations pourra se réaliser par étapes. Il faut qu'au début de la réforme de l'enseignement des arts, les décisions se prennent avec rapidité et efficacité. Certains enseignements devront se créer de toutes pièces avec, au commencement, le concours des spécialistes compétents, présentement disponibles. À cause du cloisonnement actuel des différents enseignements artistiques, érigés en spécialisations fermées sur elles-mêmes, on ne trouve que très peu d'enseignants qui aient une vue d'ensemble des diverses disciplines. Il serait difficile d'intégrer enseignants et disciplines à de grands ensembles, si l'on ne prend pas des mesures de transition qui prépareraient l'organisation de ces structures.

*Rapidité, efficacité
et unification*

526 Il faut nommer, dès que possible, des responsables compétents à tous les services chargés des enseignements artistiques au Ministère de l'Éducation. Il importe, aussi, que les grands comités et commissions d'orientation et de supervision de l'éducation possèdent des représentants de l'enseignement des arts.

*Nomination de
responsables et
représentation*

527 L'enseignement des arts a lui-même besoin d'un organisme permanent de planification et d'études qui puisse s'occuper de son développement ordonné. Nous préconisons, d'une part, qu'au *Conseil supérieur de l'éducation* un membre soit nommé, au même titre que les représentants des autres secteurs de la société québécoise, pour représenter le secteur artistique. Nous croyons, d'autre part, que l'organisme chargé de poursuivre l'étude permanente des problèmes de l'enseignement des arts pourrait trouver place parmi les commissions du présent Conseil supérieur de l'Éducation. Il pourrait être créé sur le modèle de la commission de l'enseignement technique et professionnel.

*Commission de
l'enseignement
des arts*

528 À court terme, on devra prendre des mesures destinées à accélérer le processus de la réforme. Nous préconisons la création

*Structure
temporaire*

Les structures administratives de l'enseignement des arts

d'une structure temporaire qui aura pour tâche de mettre en marche ces mesures, en tenant compte des problèmes particuliers de chacune des disciplines artistiques et des institutions mises en cause par les modifications à venir. Il sera important de situer cette structure le plus près possible des centres de décisions réels du Ministère de l'Éducation; c'est-à-dire au niveau du Ministre et des Sous-ministres. Il est aussi nécessaire qu'elle soit constituée de la façon le plus souple possible, sous la forme d'une équipe dont un noyau plus stable s'entourera, lorsqu'il le faudra, de spécialistes, pour prendre des décisions concernant un problème plus particulier. La mise sur pied d'une mission ou d'un service temporaire nous paraît une formule qui répondrait assez bien à ce que nous voulons voir instituer.

529 Cet organisme aura pour tâche spécifique d'établir les priorités administratives de la réforme, d'informer les institutions des nouvelles mesures à prendre, d'analyser les aspects financiers de ces mesures, d'établir une carte d'implantation plus définitive des réseaux d'enseignement, de voir à la coordination des décisions provenant des différentes directions générales, d'établir des administrations permanentes de l'enseignement des arts dans les directions générales, selon les besoins qui se créeront éventuellement. Les responsables actuels de disciplines artistiques dans les directions générales pourront faire partie de cette structure à titre de spécialistes et d'agents de liaison. Il est aussi indispensable de faire participer le plus possible les administrateurs, les enseignants et les étudiants afin que les décisions prises soient collectives et engagent le plus possible les premiers intéressés.

Tâches

530 Les responsables de matières artistiques dans chacune des directions générales devront s'entourer de comités consultatifs pour chacune des disciplines artistiques. Nous croyons que chacun de ces comités devra être formé pour l'ensemble des niveaux. Les problèmes plus particuliers à chacun des niveaux pourront être confiés à des comités de travail. C'est, en somme, le mode de fonctionnement qui est actuellement en vigueur au Ministère de l'Éducation. Il nous semble indispensable que les étudiants soient pleinement représentés à ces comités consultatifs et de travail. Les différents responsables de niveau devront former un comité de coordination de l'enseignement des arts. Les responsables s'y réuniront une fois la semaine afin d'étudier les problèmes communs et de susciter des échanges interdisciplinaires.

*Comités
consultatifs*

531 Enfin, le Ministère de l'Éducation pourrait mettre sur pied une revue qui traiterait de tous les aspects de l'enseignement des arts, comme il le fait maintenant, dans un autre secteur, avec la revue *Tech-*

Les structures d'ensemble

nique. L'aide aux étudiants, sous formes de bourses, de stages, de travail saisonnier, devra retenir l'attention du Ministère. Il lui faudra aussi développer des formules précises de coopération avec le Ministère des Affaires culturelles.

Publication, aide aux étudiants et coopération

II. Les structures administratives régionales et locales

La situation et la réforme

532 Par structures administratives régionales et locales, nous entendons les bureaux interrégionaux du Ministère de l'Éducation, les réseaux d'écoles de plusieurs niveaux dans une même région, les commissions scolaires locales et régionales, ainsi que les institutions elles-mêmes.

Définition

533 Les neuf bureaux interrégionaux comme nous l'avons vu, dépendent directement des sous-ministres. Ils correspondent aux grandes régions économiques du Québec et ont pour fonction de décentraliser l'administration scolaire gouvernementale. Ils ont pour tâche spécifique de favoriser, au niveau de la région, la communication entre les directions générales, les services du Ministère de l'Éducation et la population. Ces bureaux doivent informer les organisations scolaires locales et régionales de leur territoire.

Bureaux interrégionaux

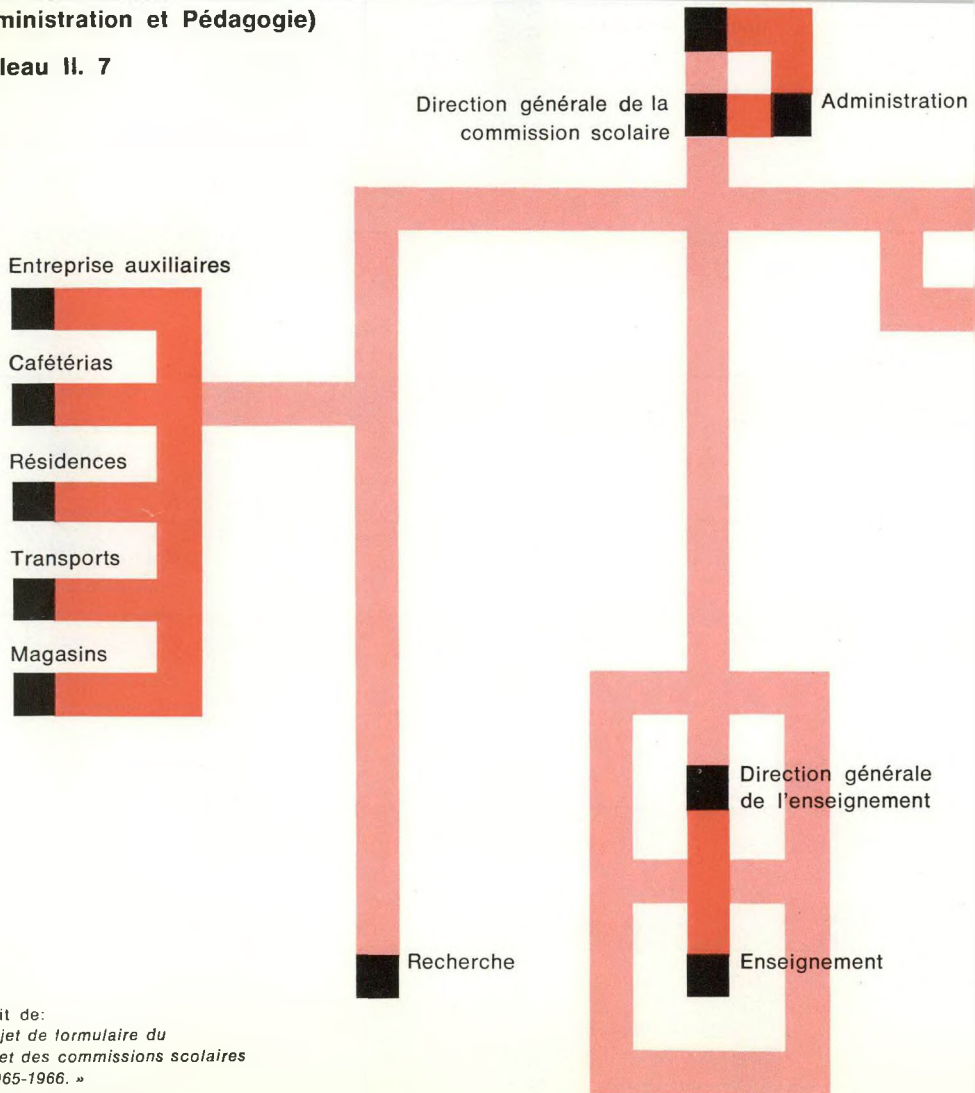
534 Nous croyons que ces bureaux peuvent servir efficacement la réforme de l'enseignement des arts dans les régions éloignées. Le Ministère de l'Éducation pourrait nommer prioritairement des conseillers dans les disciplines artistiques dans ces régions, en commençant par celles qui sont les moins développées dans les enseignements artistiques. Ces conseillers auraient pour fonction immédiate d'animer, de conseiller et de planifier le développement des enseignements artistiques dans ces territoires, compte tenu de leurs besoins et de leurs disponibilités.

Conseillers interrégionaux

535 Dans une région donnée les réseaux intégrés d'écoles élémentaires, secondaires, et de CEGEP devront coordonner leurs efforts de façon à planifier leur développement. Nous croyons que des comités régionaux d'enseignement des arts pourront être mis sur pied afin d'analyser les besoins propres de leur région, en consultation avec les centres de formation supérieure les plus proches et les bureaux interrégionaux de leur territoire. Le Ministère de l'Éducation devra aider à la création de ces comités par l'entremise de sa *Direction générale des Bureaux interrégionaux*.

Comités régionaux

Tableau II. 7



Extrait de:
*Projet de formulaire du
budget des commissions scolaires
- 1965-1966. »*

Direction générale de la
planification, 3 février 1965).

Opération
et entretien des
propriétés scolaires



Tableau II. 8
Organigramme type
d'une régionale

er degré

e degré

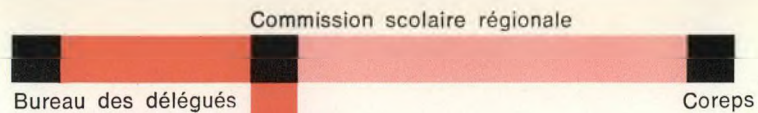
degré

e degré

degré

degré

e degré



Directeur
des
études secondaires

Directeur
de la
consultation

Directeur
du
personnel

Directeur
des études
élémentaires

Achats

Conciergerie

Principal
école + de 1,500 élèves

Vice-principal
école de + de 1,500 élèves

Principal école de — de 1,500 élèves

Régie des travaux

Transports

Directeur
éducation
physique

Contrôle des absences

Directeur
de l'enfance
exceptionnelle

Directeur
audio-visuel

Directeur
des
bibliothèques

Directeur
éducation
permanente

Chef de
département

Principal
école élémentaire

Vice-principal
de — de 1,500 élèves

Chef
de section

Vice-principal
élémentaire

Enseignants, aumônier
psychologue, conse. d'orientation

Enseignants

Les structures administratives de l'enseignement des arts

536 Au niveau local, l'administration de l'enseignement des arts est presque inexistante. La plupart des organismes locaux fonctionnent au hasard, sans plan d'ensemble, sauf les Commissions scolaires locales qui possèdent des liens administratifs ou pédagogiques avec de plus grands ensembles. (Cf. TABLEAU II. 7)

537 Une commission scolaire régionale forme la superstructure administrative du territoire scolaire d'une région pour toutes les questions financières et pédagogiques. Elle reçoit ses pouvoirs des commissions scolaires locales. (cf. TABLEAU II - 8). L'Opération Regroupement, actuellement en cours, a pour but de terminer la régionalisation des commissions scolaires locales par des formules variées d'intégration, soit aux régionales actuelles, soit entre elles. Dans les quelques CSL, où l'enseignement élémentaire et préscolaire est intégré à une régionale, les responsables de l'administration de l'enseignement des arts s'occupent de l'organisation et du fonctionnement de l'enseignement des arts à ces niveaux. Il ne semble pas y avoir de responsables pour les matières artistiques autres que plastiques et musicales. Les autres enseignements sont à peu près inexistants ou intégrés administrativement aux arts plastiques ou musicaux.

L'administration de l'enseignement artistique à l'élémentaire et au secondaire

538 Ces responsables possèdent généralement le titre de coordonnateur et ont des fonctions qui varient d'une régionale à l'autre. Ils ont pour tâche :

Tâches des coordonnateurs

1. d'organiser l'enseignement de leur matière,
2. d'engager des professeurs,
3. de préparer les budgets et les achats,
4. de servir de conseiller dans leur matière par des directives et l'organisation de rencontres pédagogiques,
5. d'interpréter les directives et les programmes-cadres selon les besoins régionaux de leur commission scolaire,
6. de servir de conseiller spécial à leur commission scolaire pour tout ce qui touche leur matière.

539 Il faudra que les commissions scolaires locales et régionales puissent nommer un directeur de chacune des matières artistiques dispensées. Il serait souhaitable que les ententes entre les CSL et CSR fassent profiter les écoles élémentaires des spécialistes de ces matières qui enseigneront au niveau secondaire. Nous croyons que les CSL pourront se prévaloir des services de conseillers pédagogiques chargés des enseignements artistiques lorsqu'elles seront regroupées ou intégrées aux CSR.

Directeurs de matières et conseillers pédagogiques en art

Les structures d'ensemble

540 Dans les CSR, nous envisageons que l'on nomme un seul coordonnateur des diverses disciplines artistiques lorsque des directeurs de disciplines particulières seront en place. Nous préconisons qu'une seule personne coordonne l'enseignement des arts avec l'aide de responsables spécialisés dans chacune des matières du programme du secondaire : les arts plastiques, la musique, la danse et la rythmique, les arts audio-visuels, et l'art dramatique.

Un seul responsable des disciplines artistiques dans les CSR

541 Un responsable de l'enseignement artistique pourra aussi être nommé dans les grandes écoles secondaires polyvalentes. Il pourra prendre en charge plus particulièrement les enseignants dans les diverses disciplines artistiques dans l'école elle-même et secondera le coordonnateur général en art de toute la commission scolaire régionale. Pour les CEGEP, nous croyons que la structure prévue, dans le document préliminaire du Ministère de l'Éducation, *Guide pour l'administration du CEGEP*, peut convenir aux besoins de l'éducation artistique. Les autorités du CEGEP devront cependant se garder d'envisager cet enseignement comme partie de l'histoire de l'art ; c'est plutôt cette dernière qui doit être intégrée à la formation artistique.

Les institutions d'enseignement

RECOMMANDATIONS (structures administratives)

19/Nous recommandons que le Ministère de l'Éducation assume toute la responsabilité de la réforme générale de l'enseignement des arts.

20/Nous recommandons que, afin d'accélérer la concrétisation de nos recommandations et la rapidité des décisions en période de transition, une équipe de techniciens de la mise en œuvre soit temporairement constituée et que le budget nécessaire lui soit octroyé.

21/ Nous recommandons que cet organisme ait les tâches principales suivantes :

- a) établir les priorités administratives de la réforme;
- b) informer les institutions des nouvelles mesures à prendre;
- c) analyser les implications financières de cette opération;
- d) dresser une carte d'implantation;
- e) coordonner les décisions des différentes directions générales, afférentes à l'enseignement des arts;
- f) établir enfin l'administration permanente de l'enseignement des arts.

Les structures administratives de l'enseignement des arts

- 22/Nous recommandons que des responsables des disciplines artistiques dans les directions générales fassent partie de cette équipe temporaire, à titre d'agent de liaison.
- 23/Nous recommandons que les enseignants, les étudiants et les associations professionnelles d'artistes soient associés aux décisions qui concernent la réforme.
- 24/Nous recommandons que l'on nomme à chacune des directions générales, dont l'enseignement des arts est l'objet, un responsable pour chacune des disciplines dispensées par leur réseau d'institutions scolaires.
- 25/Nous recommandons que le Ministère de l'Éducation améliore les conditions de travail des responsables des enseignements artistiques mettant à leur disposition des moyens administratifs suffisants.
- 26/Nous recommandons que les responsables d'une discipline artistique dans chacune des directions générales du Ministère de l'Éducation, s'entourent d'un comité consultatif composé de membres provenant de tous les niveaux scolaires et des milieux professionnels.
- 27/Nous recommandons que les problèmes particuliers des disciplines de chaque niveau soient réglés par des comités de travail du Ministère.
- 28/Nous recommandons que les responsables de toutes les disciplines artistiques d'un niveau forment un comité de coordination à l'intérieur du Ministère et qu'en conséquence on institue des rencontres fréquentes.
- 29/Nous recommandons que le Ministère publie un périodique qui traitera de tous les aspects de l'enseignement des arts.
- 30/Nous recommandons, que, en dispensant l'aide aux étudiants sous toutes ses formes (bourses, stages, travaux saisonniers), l'on tienne compte du coût des instruments de travail pour chaque discipline et des déboursés souvent onéreux de la pratique d'un art.
- 31/Nous recommandons qu'au Conseil Supérieur de l'Éducation :
 - a) un membre soit choisi parmi les groupes artistiques professionnels;

Les structures d'ensemble

- b) une commission permanente de l'enseignement artistique soit formée sur le modèle de la Commission de l'enseignement technique.

32/Nous recommandons que des formules précises de coopération soient établies avec le Ministère des Affaires culturelles.

33/Nous recommandons que les bureaux interrégionaux coordonnent la réforme de l'enseignement des arts dans chacune des grandes régions du Québec.

34/Nous recommandons que des conseillers en matières artistiques soient attachés à ces bureaux.

35/Nous recommandons que la tâche de ces conseillers soit d'animer, de consulter et de planifier le développement des enseignements donnés sur leur territoire.

36/Nous recommandons que dans une région donnée les réseaux intégrés d'écoles élémentaires, secondaires et CEGEP coordonnent leurs efforts de façon à planifier le développement de l'enseignement des arts, en formant des comités régionaux permanents.

37/Nous recommandons que dans les commissions scolaires locales et régionales il y ait un responsable de l'enseignement des arts pour les niveaux préscolaire, élémentaire et secondaire.

38/Nous recommandons que dans les commissions scolaires locales et régionales soit nommé un coordonnateur pour chacun des enseignements artistiques, qui aura pour fonction d'assister le responsable général.

Table des matières

Volume 1 Tome I

Première partie

La société, la culture et l'éducation

Chapitre 1	À l'heure du Rapport Parent	
I.	L'enseignement à l'heure du Rapport Parent	19
II.	Nature et impératifs de la société industrielle	24
Chapitre 2	La société contemporaine et la culture	
I.	La société contemporaine	31
II.	Le problème de la culture aujourd'hui	39
Chapitre 3	L'art dans la vie quotidienne	
I.	Les arts et les média	47
II.	L'art et l'industrie	48
III.	la technique et le « design » informationnel	50
Chapitre 4	La réforme culturelle	55

Deuxième partie

Pourquoi l'art ?

Chapitre 1	L'art, l'homme et la société	
I.	La culture « ouverte »	63
II.	L'art	73
	A) Le commencement	73
	B) L'œuvre d'art	76
	C) L'art et la société	82
	D) « L'œuvre ouverte »	85

Chapitre 2	L'art et l'éducation	
I.	L'imagination	93
II.	L'éducation	97
III.	L'éducation artistique et l'enseignement des arts	103
	A) L'éducation artistique	103
	B) L'enseignement des arts	105
	C) Les techniques artistiques	105
IV.	L'objectif et les effets de l'éducation artistique	106
	A) Le développement de la créativité	107
	B) Le développement de l'affectivité	111
	C) Le développement de la perception	112
	D) Le développement du sens social	113

Troisième partie

Les arts en eux-mêmes

	Introduction	117
Chapitre 1	La danse	121
Chapitre 2	La musique	125
Chapitre 3	Le théâtre	129
Chapitre 4	Les arts plastiques	133
Chapitre 5	L'artisanat	139
Chapitre 6	Les arts de l'environnement et le design	
I.	L'espace architectural et urbain	143
II.	Le design	144
III.	La communication graphique	145
Chapitre 7	Les arts audio-visuels	
I.	Le monde de l'image	149
	A) L'image	149
	B) L'imprimerie et la télévision	150
	C) L'information visuelle	151

II.	Les arts du son et de l'image	153
	A) La photographie	153
	B) La radio	154
	C) Le cinéma et la télévision	155
III.	Les arts audio-visuels et la communication de masse	161
	A) Les facteurs à l'étape de l'émetteur	168
	B) Les facteurs qui conditionnent les appareils d'émission	168
	C) Les facteurs qui conditionnent les appareils de réception	168
	D) Les facteurs à l'étape du récepteur	168
	E) Les facteurs qui influent sur la rétro-action	169

Tome II

Première partie

Le développement de l'enseignement des arts au Québec

Chapitre 1	Les arts plastiques	
I.	Du Régime français au XX ^e siècle	179
II.	L'ère contemporaine	182
	A) Les premières institutions	182
	B) L'avant-guerre	183
	C) Le système scolaire	183
	D) Le secteur anglais	184
	E) L'université	185
	F) L'essor d'après-guerre	186
Chapitre 2	La musique	
I.	Les premières manifestations	191
II.	Les derniers cent ans	192
	A) Les communautés religieuses	192
	B) L'Académie de Musique de Québec	193
	C) Les conservatoires	194
	D) Les facultés de musique	195
	E) La musique dans les écoles	195
III.	L'expansion de la vie musicale	195
	A) Le développement musical	196
	B) La chanson	197

Chapitre 3	L'art dramatique	
I.	Les débuts	201
II.	La naissance d'un théâtre québécois	202
III.	L'enseignement de l'art dramatique	202
	A) Les écoles professionnelles	202
	B) L'enseignement scolaire et universitaire	203
Chapitre 4	La danse	207
Chapitre 5	L'architecture	211
Chapitre 6	Les arts audio-visuels	
I.	La photographie	215
II.	Le cinéma	215
Chapitre 7	Considérations générales	219

Deuxième partie

Les structures d'ensemble

Chapitre 1	Le nouveau système de l'éducation	
I.	Les objectifs et les principales caractéristiques	231
II.	L'enseignement aux divers niveaux	232
	A) Le préscolaire	235
	B) L'élémentaire	236
	C) Le secondaire	238
	D) Le collégial	239
	E) Le supérieur	241
Chapitre 2 *	L'art et l'éducation	
I.	Le champ total des arts	251
	A) L'éducation artistique	252
	B) La formation professionnelle	255
	1. Le secteur des activités liées à la communication	255
	2. Le secteur des activités liées à l'environnement	256

II.	L'intégration de l'art dans le système d'éducation	258
A)	La structure de l'enseignement artistique	258
1.	La nécessité d'une structure	258
2.	L'évolution de la structure	258
B)	La formation artistique générale	262
1.	Les options dans la formation artistique	265
2.	La formation pré-professionnelle	266
C)	La formation professionnelle	267
1.	Le niveau collégial	267
2.	Le niveau supérieur	268
Chapitre 3	Le réseau de l'éducation	275
	Recommandations (structures générales)	278
Chapitre 4	Les structures administratives de l'enseignement des arts	
	Introduction	281
I.	Les structures administratives de l'enseignement des arts	283
A)	La situation présente	283
B)	La réforme administrative gouvernementale	288
II.	Les structures administratives régionales et locales	292
	Recommandations (structures administratives)	296

Table de matière des graphiques

Figure I. A	65
Tableau I. 1	162
Tableau I. 2	163
Figure I. B	164
Figure I. C	165
Figure II. A	233
Tableau II. 1	245
Figure II. B	253
Figure II. C	254
Figure II. D	259
Figure II. E	260
Figure II. F	263
Tableau II. 3	264
Tableau II. 4	269-270
Tableau II. 5	285
Tableau II. 6	286
Tableau II. 7	293
Tableau II. 8	294

*Achevé d'imprimer
le 14 janvier 1969
sur les presses de
Thérien Frères (1960) Limitée.*

*Les maquettes de la typographie
et des graphiques sont des
studios de Gilles Robert, Montréal.*