

PREPARATION OF A LAYMEN'S APPROACH TO ART TEACHING

Monique Duquesne-Brière

A THESIS
in
The Department
of
Fine Arts

Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for
the Degree of Master of Arts at
Sir George Williams University
Montreal, Canada

September, 1972

ABSTRACT

by Monique Duquesne-Brière

Title: "Preparation of a layman's approach to art teaching".

Résumé:

Le travail de cette thèse comprend deux livrets préparés pour le professeur (ou encore, pour le parent), soucieux de donner à l'enfant du niveau élémentaire une formation artistique valable.

Le professeur de l'élémentaire ne reçoit pas de formation artistique ou de cours de méthodologie de l'enseignement des arts à l'école normale. Il ne connaît ni le processus créateur de l'enfant, ni les objectifs d'un cours d'art. Il est conséquemment mal outillé pour dispenser cette matière inscrite à son horaire. C'est en pensant à lui que j'ai rédigé ce travail.

Le livret 1 s'attache au processus créateur de l'enfant. Après avoir déterminé quel était ce processus, j'accorde un chapitre à chaque secteur important: à l'affectivité, aux perceptions et aux schèmes de référence à la première étape. Puis à la créativité et à l'intelligence à la deuxième étape. Ceci suivi de l'expression et du jugement à la troisième et dernière étapes.

Le livret 2 s'intéresse à l'instauration du cours artistique dans l'école. Après avoir discuté de la place de l'art dans la société, dans l'école, des buts et objectifs du cours d'art, il s'attache aux responsabilités du professeur qui aura à dispenser cette matière. Il comprend des chapitres sur la façon de préparer un curriculum, sur les techniques, procédés et exercices à offrir, sur les motivations à utiliser, sur la démarche pédagogique à faire.

De plus, le livret 2 offre une série de thèmes en relation avec les stades graphiques de l'enfant ainsi qu'une structure pour préparer des répartitions de cours. Le livret termine avec un chapitre sur l'évaluation.

THESE

Comment préparer un non-spécialiste à enseigner les

Arts Plastiques

-Introduction

-Structure du livret 1

-Livret 1

-Structure du livret 2

-Livret 2

-Conclusion

Introduction

Les professeurs de l'élémentaire dans nos écoles de langue française de la province voient à leur grille horaire une place réservée aux Arts Plastiques. C'est une matière récemment apparue, qui remplace l'ancien "cours de dessin" et son programme officiel du Ministère de l'Education n'est sorti qu'en juin 1968.

Le professeur de l'élémentaire n'a jamais reçu de cours d'arts plastiques à l'école...tout au plus a-t-il eu quelques pauvres et malheureux cours de dessin où il a dessiné quelques potiches. A l'école normale, on découvre la même lacune: aucun cours d'arts plastiques pour le futur enseignant. Et pourtant, ils ont à enseigner cette matière!

Dans certains centres et universités, on a mis des cours de recyclage sur pied. Il y a quelques universités qui dispensent un cours de 45 heures obligatoires d'art aux professeurs inscrits à un baccalauréat spécialisé en éducation. Mais dans la plupart des endroits, rien n'a été fait dans l'optique d'instaurer un cours d'art adéquat. Conséquemment, la majorité des professeurs de l'élémentaire doit dispenser une matière qui lui est inconnue.

J'ai pensé à ce professeur de l'élémentaire, avide de moyens, de documentation, et l'idée m'est venue de lui préparer une série de livrets, lesquels pourront l'orienter dans ses cours, possiblement l'intéresser aux arts ce qui l'amènera peut-être à se recycler.

Compte tenu de la clientèle auquel je m'adresse, ces livrets doivent être simples, assez courts et précis. On doit tout y écrire et pourtant, on ne peut guère s'étendre sur les sujets. On risquerait de perdre les profes-

seurs dans la brume. Tout dire amène déjà assez de confusion!

J'ai donc écrit ces livrets de façon très directe, en utilisant le "je" ce qui permet d'établir plus facilement un contact avec le professeur-lecteur. Je lui parle.

Une fois cette forme de communication établie, passons au contenu!

Il s'agit ici de préparer une documentation pour des non-spécialistes: il me faut structurer cette documentation.

Je crois avantageux de diviser le tout en trois livrets, afin de ne pas arriver avec un ensemble trop lourd. Un livret ne semble pas donner l'obligation de tout lire, bien que mon but soit que tout soit lu.

Les deux premiers livrets que je présente ici sont d'ordre pédagogique. Le troisième s'arrêtera surtout à l'organisation matérielle du cours d'art et je me permets de ne pas le présenter dans le cadre actuel de la thèse, son intérêt étant surtout du domaine administratif.

La thèse sera divisée comme suit:

- La structure du livret 1
 - Le livret 1
 - La structure du livret 2
 - Le livret 2
 - La conclusion
-

Structure du livret 1

Ce livret 1 est consacré au problème de "l'enfant créateur". Remarquez qu'on reviendra fréquemment sur l'enfant dans le deuxième livret, mais ce livret-ci s'attache particulièrement à l'enfant créateur. Trop de professeurs semblent oublier l'enfant. Ils ne pensent qu'au temps à remplir, à la production à faire faire, à l'organisation à préparer. J'ai donc pensé qu'il fallait commencer par rappeler aux professeurs les priorités: l'enfant est ce qui importe! L'école élémentaire est centrée autour de lui...c'est à lui qu'on s'adresse, c'est pour lui qu'on présente telles matières, telles méthodologies.

Le livret est basé sur l'organigramme du processus créateur de l'enfant (page 5). La structure du livret découle de cet organigramme qui explique " l'enfant qui crée". L'organigramme présenté m'est propre; je ne l'ai pas tiré de mes lectures. En fait, j'ai trouvé des propositions de chemine-ments analogues, mais aucune ne me satisfaisait vraiment. C'est pourquoi j'ai établi ce processus créateur. Je considère qu'il est essentiel que le professeur de l'élémentaire soit familier avec ce processus, sinon il ne peut voir de valeur ou de raisons à un cours d'arts plastiques.

L'organigramme se présente sur cinq niveaux :

- les sources
- le potentiel(créativité et intelligence)
- l'expression
- l'oeuvre
- le jugement

J'ai consacré un ou plusieurs chapitres à chacun de ces

points, sauf à l'oeuvre, celle-ci étant le résultat du processus créateur et non le processus lui-même. Vous trouverez trois chapitres s'attachant aux sources. Le premier traite de l'affectivité "apprivoisée", donc socialisée et individualisée. De plus, j'y parle de l'influence de l'affectif sur l'oeuvre.

Le second chapitre "Les perceptions" traite des perceptions tactiles et visuelles qui sont un autre pré-requis à la création. Pour ce texte, j'ai eu beaucoup recours à ce splendide livre qu'est "Primer of Perception" de S. Gordon et J. Wyman.

Le troisième chapitre sur les sources: "Les schèmes de référence" discute des possibilités d'acquérir des connaissances.

Viennent ensuite les chapitres sur la créativité et l'intelligence, les deux facultés de base qui permettent à l'enfant de s'exprimer personnellement. Bien que j'ai beaucoup lu de livres sur la créativité, je ne me suis pas attachée à un seul; le tout est un résultat de mes lectures et de mes convictions. Quant au chapitre sur l'intelligence, il me revient. Je n'aimais pas ce que je trouvais dans les livres, car ce n'était jamais appliqué ou applicable aux arts plastiques. J'ai donc dressé un organigramme qui m'est personnel et qui m'a permis de comprendre le rôle de l'intelligence dans le processus créateur. J'ai beaucoup travaillé sur cet organigramme que j'ai recommencé des fois et des fois et je sens que je devrai utiliser de la couleur pour mieux le faire valoir et saisir. En partant de cet organigramme, j'ai décrit chacun des termes qui s'y trouvaient et j'ai parlé du rôle de l'intelligence lors d'un travail en organisation spatiale et picturale. En tout dernier, j'ai donné une nomenclature des notions intellectuelles que l'enfant peut acquérir lors d'expériences artistiques.

Le chapitre 7 traite de l'expression. C'est un terme qui m'agace, personnellement. On en fait trop grand cas et je crains toujours de manquer d'objectivité. J'ai beaucoup lu sur l'expression, tant chez Dewey que chez

Read, Duquet et Piaget, afin de me dégager de mes préjugés. J'espère avoir réussi à passer un message positif qui est l'encouragement à l'expression mais non au détriment des autres fonctions mentales.

Le chapitre 8 parle du jugement critique et pour l'expliquer, je me suis servi d'une série de cas typiques, en variant l'âge des enfants. Ceci permet de parler de toutes les attitudes à avoir...et à ne pas avoir. Je fais suivre ces descriptions par une conclusion sur le jugement du professeur et le jugement de l'enfant devant l'oeuvre.

Ce premier livret est écrit dans un style très simple, qui, j'espère, peut être compris tout aussi bien par des spécialistes que par des non spécialistes. Il n'est pas essentiel que le livret 1 soit lu avant le livret 2, bien que ce soit fortement recommandé. Naturellement, il serait avantageux que tout soit lu. Mais on pourrait ne recourir qu'à un chapitre à la fois, pour fins d'information.

Et qui sait? Un professeur ouvre un livret à un chapitre donné, pour s'informer...il se peut qu'il lise le chapitre suivant, puis l'autre, puis qu'il décide de lire le début. C'est mon souhait: que les livrets soient lus...en commençant par la fin, par le milieu ou par le début!

Structure du livret 2

Le livret 2 est vraiment "le livret" qu'attend le professeur. Le livret 1 s'était arrêté au processus créateur de l'enfant. Maintenant familiarisé avec l'oeuvre de l'enfant, le professeur est prêt à envisager l'enseignement des Arts Plastiques. Le livret 2 est là pour l'y aider.

Après un bref aperçu de l'Art dans la société (ce qui n'intéresse pas tellement le professeur) mais qu'il est essentiel d'inclure dans un travail comme celui-ci afin de le situer, on aborde dès le deuxième chapitre la place de l'art dans l'école. Le livret 2 s'attache beaucoup aux buts et aux objectifs du cours d'art. De ceux-ci dépendent toute la suite: le curriculum, les motivations, les moyens, etc. Les buts étant précisés, il est évident que le livret ne peut déboucher sur une série de recettes. Le livret 2 essaie de rendre le professeur conscient de la valeur du cours d'art, des objectifs à respecter et des moyens divers à prendre pour dispenser son cours.

Le chapitre 4 précise ce qu'est un curriculum et en suggère un dont le contenu principal se détermine sur trois points: les motivations, les objectifs particuliers et les moyens.

Un cours d'art vise plusieurs objectifs: j'en relève cinq très importants. Chaque cours donné devra viser à atteindre un ou plusieurs de ces objectifs et on doit prévoir des cours variés afin de permettre l'atteinte de tous les objectifs énoncés.

Le livret 2 s'intéresse aussi aux attitudes de l'enfant, à ses stades graphiques, à la démarche pédagogique. Une série de thèmes, basée sur les stades graphiques de l'enfant, est suggérée, ainsi qu'une liste de techniques et de procédés.

Pour terminer, outre un plan de répartition afin d'aider le professeur à préparer son programme, il y a un chapitre discutant de la nécessité de l'évaluation.

Mes lectures m'ont aidé à structurer et à penser le livret 2, mais il est surtout la conséquence directe de mes six années d'expérience comme coordonnatrice de l'enseignement des arts à la Commission des Ecoles catholiques de Montréal.

Conclusion

Les deux livrets devraient être suffisants pour "partir" un professeur sur le plan pédagogique. Evidemment, le livret 3 qui suivra et qui établira l'organisation matérielle a son importance ainsi que les fiches techniques sur les procédés. Mais l'essence même de la pédagogie est dans le deuxième livret. Elle fait suite à la description du processus créateur de l'enfant que l'on veut, non seulement préserver, mais encourager.

Le livret 2 ne se veut pas directif. Il ne précise pas "une méthode" d'enseignement. L'idée même de la pédagogie amenée dans le texte est basée sur une certaine souplesse, sur une variété d'objectifs que l'on peut atteindre par divers moyens. Chaque professeur peut comprendre le livret 2 à sa façon et peut l'appliquer selon son choix personnel. Le livret 2 appelle une participation du professeur: il n'est nulle part un résumé de recettes garanties. La multiplicité de l'application des suggestions suppose une méthodologie non rigide. Il est à espérer que le professeur pourra, grâce aux deux livrets, préparer un programme d'art intéressant qu'il dispensera dans un climat permissif et détendu.

L'ART ENFANTIN

Livret 1

L'ART ET L'ENFANT

par Monique Duquesne-Brière

L'ART ENFANTIN

L'ART ET L'ENFANT

	Introduction	page 2
Chapitre 1	Le processus créateur	page 4
Chapitre 2	L'affectivité	page 7
	-influence de l'affec- tif sur l'oeuvre	page 7
	-individualisation	page 9
	-socialisation	page 12
Chapitre 3	Les perceptions	page 15
Chapitre 4	Les schèmes de référence	page 18
Chapitre 5	La créativité	page 21
Chapitre 6	L'intelligence	page 28
	-les notions	page 35
Chapitre 7	L'expression	page 36
Chapitre 8	Le jugement critique	page 39
	Table des illustrations	page 44
	Bibliographie	page 45
	Index	page 46

L'Art et l'enfant

Introduction

Tous les enfants du monde dessinent, que ce soit avec un bout de bois dans le sable, un doigt dans la neige, une craie sur un tableau, un crayon sur une feuille.

Tous les enfants du monde découvrent le monde du graphisme en suivant les mêmes processus, les mêmes progressions. Les constantes nous surprennent, mais nous éclairent aussi sur un développement quasi universel de la compréhension de l'espace chez les jeunes.

Mais, malgré ses constantes, chaque travail d'enfant est personnel, différent, unique. C'est ce qui permet de l'appeler "Art" et non "Artisanat" ou "bricolage". Le fait de l'"unique" et du "personnel" dans le travail enfantin le rend parallèle à l'oeuvre d'Art. Pourtant, l'oeuvre d'Art et l'oeuvre artistique enfantine ne surgissent pas tout à fait des mêmes besoins et des mêmes désirs. L'artiste travaille en vue de son produit et c'est l'oeuvre finie qui est valable. L'enfant travaille pour le plaisir d'oeuvrer, pour le "faire"; son produit l'intéresse moins que l'action de le produire.

En fait, pourquoi tous les enfants du monde dessinent-ils?... du moins une fois dans leur vie. Est-ce un besoin? Est-ce nécessaire comme crier, sauter, chanter? Doit-on les encourager? Doit-on les aider? Doit-on leur montrer? Doit-on les laisser faire?

Autant de questions, autant de réponses auxquelles je me propose de répondre de mon mieux, selon mon expérience. Elle résulte de vingt

ans d'enseignement et d'administration en Arts Plastiques. Si le résultat de cette expérience peut vous aider, tant mieux! Je n'aurais pas écrit ce livre en vain. J'y essaie de vous expliquer le processus créateur de l'enfant tel que je l'ai compris et je me permets de vous suggérer des moyens de permettre chez ce petit une expression artistique valable qui en fera un être humain plus riche.

Monique Duquesne Brière,

juillet 1972

L'ART ENFANTIN

L'ART et l'enfantChapitre 1: Le processus créateur

L'enfant recrée, en dessinant, en peignant, en modelant, un monde qu'il veut reconstituer. Selon son âge, il se raconte "son" monde, ou l'exprime à sa façon, ou encore essaie de le représenter tel qu'il le connaît, tel qu'il le souhaite, tel qu'il le rêve. Il est convenu d'appeler cette qualité d'expression et ce désir de se manifester de façon unique: la créativité. Cette qualité ne surgit pourtant pas du néant. Elle découle de plusieurs sources, telles l'affectivité, les perceptions, les connaissances acquises. Grâce aux expériences vécues ou apprises, l'enfant peut trouver où puiser pour pouvoir créer.

J'ai dressé un organigramme du processus créateur, que vous trouverez sur la page suivante. Le processus est divisé en quatre étapes. Pour commencer, il y a les sources qui approvisionnent l'enfant dans son rôle créateur; ceci est une pré-étape au véritable processus créateur. Mais elle est très importante et les éducateurs tout comme les parents peuvent jouer un rôle à ce niveau en participant à l'enrichissement des sources de l'enfant. Ce livret 1 étant consacré uniquement au processus créateur, vous trouverez que dans les chapitres subséquents, je parlerai de ces sources en les explicitant, ainsi que de tous les termes employés dans l'organigramme.

Revenons à l'organigramme! En deuxième lieu, il y a les deux facteurs qui sont le point de départ de la pensée créatrice: l'utilisation de la créativité et de l'intelligence. On pourra protester quant au fait de séparer "créativité" et "intelligence" puisque, pour plusieurs, la créativité est un facteur intellectuel. Personnellement, si j'ai séparé ces deux facultés, c'est que je considère la créativité comme le côté "intuitif" et

Organigramme du processus créateur

LES SOURCES

L'AFFECTIVITE

- individuelle
- sociale
- influence sur le graphisme

LES PERCEPTIONS

- tactiles
- visuelles

LES SCHEMES DE REFERENCE

- les connaissances acquises
- l'information
- les expériences vécues

- intuition
- inspiration
- association
- imagination
- invention

CREATIVITE

INTELLIGENCE

- mémoire
- transformation
- compréhension (notions)
- association / relation
- organisation
- sélection

libre

EXPRESSION
de la
SENSIBILITE

personnelle

L'OEUVRE ARTISTIQUE
ENFANTINE

l'intelligence comme le côté " formel " de la pensée. De toutes façons, ces deux facultés ont les mêmes sources et sont toutes deux actives et présentes à des degrés différents lors du travail créateur.

L'expression a été insérée à la troisième étape. Dans toute oeuvre artistique, elle est présente. Ceci n'exclut pas le fait qu'elle puisse être présente ailleurs. L'enfant qui hurle de douleur ou de peine s'exprime, mais ce n'est pas là une expression artistique . Cependant, lors d'une création, le facteur "expression" apparaît toujours à des degrés variés.

A la quatrième étape: l'oeuvre ! Elle est le résultat de la créativité, de l'intelligence et de l'expression. Elle est aussi le résultat de "l'action", du " faire" . En fait, elle est beaucoup moins importante que les étapes précédentes qui étaient du domaine de l'actif. L'oeuvre n'est que le témoignage .Si elle est primordiale au niveau adulte et détermine si l'auteur est un artiste ou pas, elle n'a pas cette importance pour le petit. L'oeuvre exécutée par l'enfant n'a rien à prouver; elle ne cherche pas à déterminer que ce petit est un artiste. Elle est le résultat d'une démarche qui fut constructive ou pas pour l'enfant. Hors, c'est la démarche qui intéresse davantage l'éducateur.

L'ART ENFANTIN

L'ART et l'enfantChapitre 2: L'affectivité

Avant d'aborder ce chapitre, je précise tout de suite que je suis ni psychologue ni sociologue et que ma connaissance des enfants est le résultat du travail fait auprès d'eux. Mes observations sont celles d'un non spécialiste dans le domaine psychologique. Cependant, ce sont des observations d'un spécialiste...en art! Les psychologues étudient bien les dessins d'enfants; pourquoi ne m'arrêteraient-je pas un peu sur la portée psychologique d'un dessin?

Je vais diviser mon étude sur l'affectivité en deux parties. La première partie s'attachera davantage aux influences de l'affectif sur l'oeuvre. La deuxième partie démontrera que l'expression de l'affectivité de l'enfant joue un rôle dans son individualisation et dans sa socialisation.

L'influence de l'affectif sur l'oeuvre

Le jeune enfant exprime une réalité qui n'a aucune relation avec la réalité de l'adulte. L'égoïsme du petit le pousse à représenter une réalité beaucoup plus affective que visuelle ou connue. On appelle occasionnellement cette façon de représenter la réalité le "symbolisme" de l'enfant. L'enfant donnera à ses représentations graphiques des portées affectives par l'utilisation de symboles qui lui sont propres. Par exemple, ce qui est "gros" est ce qui est "important".

L'oeuvre du jeune semblera très irrationnelle à certains adultes. Ce qui paraît irrationnel à plusieurs grandes personnes dans le langage plastique de l'enfant est pourtant très rationnel pour l'enfant si on se place à son point de vue (égoïste). L'affectif prime sur le visuel dans

les travaux des petits de quatre à neuf ans. Si l'adulte comprend que l'affectif oriente la "vérité", il comprendra le rationnel de l'enfant. Plus tard, l'enfant corrigera ses concepts irrationnels en les remplaçant par des concepts rationnels....et en parlant de " corriger ", je ne veux pas dire que ce sera mieux : ce sera différent ! Les valeurs de réalisme primeront sur l'affectif au lieu de l'affectif sur le réalisme. Et entre les deux, admettez qu'il n'y a pas de " meilleur " ; ce ne sont pas les mêmes valeurs et chacune est valable et défendable.

Prenons un exemple concret. Observez ce dessin de Michel qui vient d'avoir cinq ans (illustration 1-A) Vous voyez à gauche le papa de Michel, au centre Michel lui-même et à droite son chien Mickey, un teckel. Notez que Michel est beaucoup plus gros que le papa, qui pourtant dans la vie mesure son six pieds et pèse ses deux cents livres. N'allez pas croire en adulte que vous êtes que le papa est petit parcequ'il est loin; le jeune enfant n'entend rien à la perspective et ne peut savoir que les objets représentés petits le sont parfois pour donner l'illusion qu'ils sont loin. Non, dans le dessin illustré, le papa est petit parceque pour Michel, il n'est pas aussi important que Michel lui-même. Même Mickey est plus important que papa ! Mais Michel ne peut pas expliquer celà. Il est trop petit pour faire la synthèse de ses émotions. Il ne sait pas qu'il est à l'âge de l'égoцентризм. La majorité des jeunes enfants travaillent comme le fait Michel. Souvent dans un dessin, c'est la maison qui est dessinée plus petite que le personnage central...car, après tout, le personnage est beaucoup plus important que la maison, n'est-ce pas? Alors, adulte, ne demandez jamais à un enfant pourquoi sa maison est plus petite que le personnage. Acceptez que le jeune auteur ait sa vérité affective au lieu d'une vérité visuelle. Sa vérité est aussi défendable que la vôtre mais il ne saura la défendre et il peut être très troublé si vous lui posez des questions rationnelles.

Individualisation

L'acquisition du contrôle de son " moi " ,la prise de conscience de ses goûts, le désir de s'exprimer,voilà toutes des réalisations de l'individualisation.

D'un coté,l'enfant imite,copie et essaie de ressembler le plus possible aux autres(désir de socialisation).D'un autre coté,l'enfant se spécialise,se personnalise afin de devenir un être différent et unique,valable au groupe de par sa spécialisation,ses différences et sa personnalité.

Nous,les adultes, et tout particulièrement les éducateurs, avons à coeur que les enfants réussissent à atteindre un juste équilibre de " socialisation / individualisation " afin de les aider à devenir des êtres humains sensibles, riches et capables de fonctionner en société.

Comment les arts plastiques peuvent-ils aider à l'individualisation du jeune enfant?

Pour que l'enfant s'individualise, il ne faut pas qu'il craigne d'exprimer son"moi"intime et véritable. Il faut qu'il puisse emmagasiner des émotions et être en mesure, une fois celles-ci assimilées, de pouvoir les ré-exprimer selon sa fantaisie affective, ce qui sera une affirmation de sa personnalité. (meilleure individualisation)

Supposons une situation: trois enfants voient un chien et expriment ensuite leurs réactions affectives vis à vis ce dernier dans un dessin. L'enfant 1 aime les chiens mais il n'en a pas; son désir d'en posséder un donne une importance primordiale à l'élément " chien " lequel sera représenté de façon particulièrement importante dans le travail. L'enfant 2 a peur des chiens; l'an dernier,il s'est fait mordre. Il est ravi de pouvoir contrôler son chien sur le dessin:le personnage énorme qu'il dessine semble écraser le chien qui parait infime et vulnérable. L'enfant 3 possède son propre chien;pour lui, le chien fait partie de l'existence. Il l'aime,mais il n'y accorde pas une impor-

tance aussi grande que l'enfant 1, ni ne tient à le maîtriser comme l'a fait l'enfant 2.

Ces trois cas démontrent l'importance que l'affectif peut avoir sur le graphisme enfantin. Mais il y a plus encore! Dans chacun des trois cas, l'enfant détermine, dans son dessin, sa place à lui dans la société et en l'occurrence, la place du chien par rapport à lui et aux autres. Son oeuvre est une manifestation de sa relation affective et de son "moi" qui s'affirment en décrivant l'état actuel dans lequel il se trouve. De donner à l'enfant des occasions telles que celle-ci afin de lui permettre de s'affirmer, de s'individualiser en exprimant ses désirs, ses craintes, ses compréhensions, est essentiel!

Voyons quelques travaux qui préciseront davantage l'idée avancée. Un enfant de cinq ans vient de marcher pieds nus au bord de la mer; il possède là un souvenir d'une sensation vécue qui lui est propre. Dans le graphisme illustré (illustration 1-B) il exprime cette sensation qui est sienne, entre autre, en exagérant les pieds et les orteils. La référence d'Evelyne est nettement perceptive-sensorielle-affective. Si Evelyne a choisi de la dessiner, c'est que cette référence l'a vivement impressionnée. Elle a aimé marcher pieds nus dans l'eau (ou elle a détesté marcher pieds nus, mais chose certaine, ça n'a pas été une expérience indifférente.)

Geneviève a dix ans. Elle aime les chats et les fruits. (illustration 1-C) La référence de Geneviève n'est pas sensorielle. Elle est du domaine du goût, du choix, de la sélection, d'un élément qu'elle aime. C'est une référence intellectuelle et affective (mémoire et goût).

Les travaux de ces deux enfants sont des travaux d'enfants normaux de leurs âges. Les schèmes d'Evelyne sont typiques de ceux d'un enfant de cinq ans. Il serait exceptionnel, pour ne pas dire impossible, qu'un autre enfant fasse exactement le même dessin. En créant son oeuvre, Evelyne a exprimé une sensation assimilée. Le fait d'avoir projeté sa sensation

est une façon pour elle de s'individualiser, de se comprendre, de se réaliser, de se personnaliser.

Le graphisme de Geneviève n'a rien d'aussi sensoriel et vécu que "pieds nus dans l'eau". Mais le choix du thème, la motivation même de l'oeuvre est propre à Geneviève. Et ce que vous ne savez pas, c'est qu'elle a fait trois dessins sur ce même thème. Je crois que celui-ci est son deuxième. C'est donc un thème qu'elle apprécie. Elle a envie de représenter ces fruits et ce chat. Elle prend conscience de ses goûts personnels et ne craint pas les exprimer. Elle s'individualise.

L'enfant ne s'individualisera pas de façon aussi évidente dans tous ses travaux. Tout peut dépendre de l'enfant auquel on a affaire. Mais il est à noter que l'enfant inquiet, peu sûr de lui, a tendance à éviter de faire une oeuvre très individuelle. Il répètera ses schèmes habituels, lesquels il changera à peine, surtout si on lui a déjà dit qu'ils étaient beaux. Il craint le nouveau. Il est stéréotypé. Il a peur d'exprimer ce qui le touche. Il cache son affectivité derrière des clichés afin qu'on ne le découvre pas. Il se sécurise en copiant ou en imitant les autres. Bref, il a peur d'être lui-même. C'est au parent et à l'éducateur à aider cet enfant, surtout en le félicitant chaque fois qu'il apporte un élément personnel dans ses oeuvres.

Comment encourager l'expression individuelle et affective de l'enfant dans un cours d'art afin de l'aider à s'individualiser? En lui suggérant des thèmes où il pourra exprimer ce qu'il aime, ce qui lui tient à coeur. En faisant valoir les qualités uniques de chaque travail: "Les belles couleurs choisies par Marie", "L'arbre multicolore de Gaétan", "Le beau costume dessiné par Laurent", "L'auto à cinq roues de Gilles". L'unique a plus de VALEUR que le joli et doit davantage être mis en épingle.

La socialisation

La socialisation est-elle le contraire de l'individualisation? Pour moi, elle est son prolongement. Par socialisation, je pense à un ensemble d'êtres personnels et uniques qui ont appris à se supporter les uns les autres pour ensuite être capables d'oeuvrer ensemble.

Est-il donc vrai que l'enfant qui imite et copie se socialise? C'est probable; beaucoup de l'éducation est basée sur l'imitation. Mais qu'on ne se méprenne pas et qu'on ne pense pas que de faire imiter ou copier une oeuvre d'art par un enfant permettra sa socialisation, son appartenance au groupe. L'imitation se limite à l'action : un enfant peut dessiner par imitation, parceque son camarade dessine. Mais il ne copiera pas. Car là, l'acte deviendrait antisocial. Copier une oeuvre est un acte du type "vol"; c'est un plagiat, un viol de la personnalité d'autrui, et cela ne peut être ni permis ni accepté.

L'enfant désire appartenir à un groupe. Il désire se faire accepter...il ne sait comment. Afin d'être valable pour le groupe, l'enfant doit être personnel d'une part, ce qui le rendra intéressant, et adaptable d'autre part, afin de s'intégrer.

Il y a une excellente façon d'encourager le facteur "socialisation" à travers l'expression artistique, et c'est de faire oeuvrer des enfants ensemble lors d'expériences collectives.

Les tous petits, en fait, font des "collectifs individuels"; c'est à dire qu'ils assemblent des travaux individuels. Ce n'est que vers neuf ans que les enfants peuvent arriver à concevoir un ensemble collectif et à en diriger le travail. Afin qu'un travail collectif soit vraiment valable sur le plan socialisation, il importe que ce soit les enfants et non le professeur qui en dirigent la démarche.

Les enfants apprennent très vite à se respecter les uns les

autres et affirment leurs personnalités en ayant ainsi un droit de parole dans le groupe. Ils accepteront les critiques du groupe même si celles-ci s'attaquent à leur affectivité, qui en sera par le fait même, transformée. Si certains enfants acceptent mal au début les remarques désobligeantes du groupe, il est à noter que cette attitude ne persiste pas. Très vite, chacun s'adapte et accepte bien le jugement des autres, et même, semble sécurisé d'appartenir à son groupe. Une critique faite lors d'un travail collectif n'a pas la portée d'une critique faite sur un travail individuel, ce qui explique pourquoi l'enfant se trouve à l'aise et sûr de lui lors d'un travail collectif.

La communication

La socialisation présuppose la communication. Il se trouve que l'oeuvre artistique est un message, un témoignage, et très rapide encore! Le message visuel est un moyen de communication instantané. Il est universel, compris de tous qui possèdent le don de la vue. Il est même universel dans le temps puisque le message visuel inscrit sur les murs des cavernes est encore observable. Il est compris peut-être différemment, mais partout où il y a communication, il y a deux facteurs: celui qui transmet le message et celui qui le reçoit. Hors le message, qu'il soit écrit, peint ou dit, est toujours compris selon l'état d'esprit du spectateur. Autant le message reflète l'affectivité de l'auteur, autant la compréhension du message relève de l'affectivité du spectateur.

Devant l'image l'enfant aura généralement une attitude admirative, mais il discerne peu. Le professeur peut aider à éveiller l'intérêt visuel du petit et peut le rendre conscient que tous ses camarades produisent, eux aussi, des images, et que toutes ces images sont différentes. En exposant les travaux des enfants dans l'atelier, le titulaire peut amener les élèves à chercher les ressemblances et les différences des oeuvres, à émettre leurs opinions (positives surtout) sur le travail des autres, et encore, à expliquer

leur propre travail. C'est le début d'un échange entre les élèves; c'est une socialisation. Mais attention! Il faut éviter de tomber dans la compétition; il ne faut pas décerner des rangs, des notes, des prix. N'oubliez pas qu'ici, on juge une personnalité....on ne cherche pas à trouver une meilleure personnalité. On essaie uniquement de faire valoir les différences de personnalité. On apprend à se connaître, à s'apprécier, à se socialiser.

L'ART ENFANTIN

L'Art et l'EnfantChapitre 3: Les perceptions

La créativité et l'intelligence logique ont continuellement recours à cette source primordiale qu'est LA PERCEPTION.

La perception dans le domaine qui nous intéresse ici sera tactile, visuelle, ou les deux. La perception est sensorielle. En arts plastiques, elle est dépendante des sens du "toucher" et de la "vue". La perception permet de concevoir, de comprendre, d'identifier les objets, les personnes, les choses, et ainsi bien assimilées, les conceptions, compréhensions et identifications demeurent dans la mémoire consciente ou dans le subconscient.

L'enfant qui a beaucoup et bien "perçu" aura une meilleure connaissance des choses, du monde qui l'entoure.

Les perceptions d'ordre artistique pourraient se diviser en perceptions ayant trait à la connaissance:

-Des surfaces

-Des formes

-De l'organisation

Vous trouverez ci-après une série de perceptions à encourager. Ceci peut se faire en permettant certains exercices, certaines expériences. Ces expériences ne sont pas des arts plastiques: elles sont uniquement "perceptuelles" et visent à enrichir l'enfant, ce qui lui permettra plus tard de pouvoir oeuvrer mieux.

Une bonne perception promet une bonne production!

Les perceptions des surfaces

L'enfant peut percevoir les surfaces tant par le toucher que par la vue. Les perceptions tactiles sont de deux ordres: reconnaître les textures et reconnaître les dimensions. Les perceptions visuelles qui se rattachent aux surfaces peuvent se classer en six identifiables par les enfants: reconnaître le rugueux du lisse, le flou du précis, le mat du brillant, le fini sec du fini mouillé, le clair du foncé, une couleur d'une autre couleur.

Les perceptions des formes

Nous vivons dans un monde de formes et l'enfant, dès son très jeune âge, est sensibilisé à celles-ci. Il les perçoit tactilement et visuellement. Il se trouve cependant que des formes connues, placées dans un contexte spécial, sont occasionnellement difficiles à identifier. Afin d'aiguiser le sens perceptuel des enfants, on peut leur proposer certains exercices qui les amèneront à reconnaître des formes. Parmi les expériences qui peuvent être tentées, je suggèrerais les suivantes: La comparaison des formes; les dimensions des formes; la distortion; les angles variés d'une même forme; le positif et le négatif d'une même forme et l'inversion d'une forme.

Les perceptions de l'organisation

Les perceptions de l'organisation sont primordiales à la compréhension des mathématiques et à la production d'une oeuvre d'art à deux dimensions. L'organisation peut se percevoir dans l'espace et sur un plan deux-dimensionnel. On ne peut produire une oeuvre sans organiser, car malgré soi, on organise toujours, que ce soit consciemment ou inconsciemment. L'action de placer une forme à droite dans une feuille est une organisation ,élémentaire, soit!... Mais organisation tout de même!

Parmi les organisations du niveau primaire, les enfants peuvent

reconnaître : le groupement par proximité, le groupement par analogie, les quantités, la continuité, les contrastes et les rythmes.

Il n'y a été question ici que des perceptions visuelles et tactiles. Ceci ne veut pas dire que les autres perceptions, telles celles du son et de l'odorat, ne contribuent pas à l'enrichissement sensoriel de l'enfant. Toutes les perceptions jouent un rôle essentiel dans la prise de conscience du "moi" de l'enfant. Mais les perceptions visuelles et tactiles sont liées directement aux arts plastiques. D'un côté, on peut aider à leur acquisition lors d'un cours d'art; d'un autre côté, une riche expérience perceptuelle, tant tactile que visuelle, aidera l'enfant lors de l'activité créatrice.

L'ART ENFANTIN

L'Art et l'enfantChapitre 4: Les schèmes de référence

Les connaissances des enfants proviennent de deux sources. La première source vient des connaissances acquises par l'information: la lecture, la télévision, la "vérité" transmise par l'adulte. L'autre source de connaissances résulte des expériences vécues. L'ensemble de ces deux types de connaissances constituent la banque de référence de l'enfant (outre ses références affectives et perceptuelles) et se situe partiellement dans son conscient et partiellement dans son inconscient.

Les expériences vécues sont de deux ordres: celles qui sont dirigées et celles qui sont subies. Voyons pour commencer le type d'expériences orientées. Si on en croit Piaget : "L'expérience est nécessaire au développement de l'intelligence...et qu'elle se présente sous deux formes bien différentes que n'avaient pas distinguées l'empirisme classique: l'expérience physique et l'expérience logico-mathématique. L'expérience physique consiste à agir sur les objets et à découvrir des propriétés par abstraction, à partir de ces objets: par exemple, soulever des objets et constater que les plus lourds ne sont pas toujours les plus gros. L'expérience logico-mathématique (indispensable aux niveaux où la déduction opératoire n'est pas encore possible) consiste également à agir sur les objets mais à découvrir des propriétés par abstraction à partir, non pas des objets comme tels, mais des actions elles-mêmes qui s'exercent sur ces objets: par exemple, aligner des cailloux et découvrir que leur nombre est le même en procédant de gauche à droite que de droite à gauche."*

* p. 61, Jean Piaget, "Psychologie et Pédagogie", Editions Denoël.

Fiaget nous parlait ici d'expériences tentées par les enfants ayant le désir de découvrir quelque chose. Il ne parle pas des expériences subies sans le désir de découverte: par exemple, celle de l'enfant dont la mère meurt accidentellement. Cet enfant prend conscience de la notion " mort " dans une expérience non souhaitée. Ces expériences subies, agréables ou non, ajoutent au monde de connaissances acquises et doivent être considérées parmi celles qui peuvent être souvent les plus importantes parce que brutales et surprenantes.

Les expériences vécues, tant celles qui furent tentées par les enfants que celles qui furent subies font parties intégrantes de ses schèmes de référence, et parceque vécues, sont plus assimilées que les connaissances acquises par l'information. Vous savez combien il est plus facile de se rappeler de l'histoire du Duc de Guise après avoir visité le château de Blois qu'avant. Une image concrète vaut mieux que bien des connaissances livresques.

Il y a plusieurs façons d'informer les enfants. Il y a par la parole... du parent, de l'ami, de l'instituteur. Le jeune enfant accepte généralement la parole de l'adulte comme " vérité immuable ", parcequ'elle est dispensée par un adulte qu'il admire. Ce n'est que plus tard que l'enfant est en mesure de s'arrêter sur la portée des vérités qu'on lui a transmises et qu'il peut les critiquer, les analyser, les garder ou les rejeter. Il y a certains enfants qui ne pourront jamais secouer leurs premières croyances ; toute leur vie, elles feront force de loi pour eux, qu'elles soient vraies ou fausses.

Les livres apportent une information qui amènera l'enfant vers un monde nouveau et différent de son contexte familial habituel. Les livres relatent les moeurs d'autres gens, d'autres pays, d'autres époques. L'enfant ne possède pas la compréhension du temps, mais il est conscient des mondes différents. De plus, les livres sont fréquemment illustrés et ainsi, ajoutent à l'information générale une image concrète qui, bien que permettant moins l'imagination,

informe davantage. Et il y a les contes de fées, qui viennent peupler le désir de féerie et de merveilleux qui réside au fond de chaque enfant!

La télévision est un moyen moderne de transmettre l'information en jouant sur le système perceptuel de l'enfant. Cette information vient de trois sources: la parole, le son et l'image en mouvement. Conséquemment, après l'expérience vécue, c'est probablement la télévision qui apporte l'information qui est la plus retenue puisqu'elle se rattache davantage à tout le système sensoriel de l'enfant. Ceci offre davantage de chances à l'enfant de retenir le message donné.

Voilà donc l'enfant pourvu de schèmes de références résultant de ses connaissances acquises et de ses expériences vécues. Quand fait-il? Comment les utilisent-ils en art?

Il s'en sert de deux façons: consciemment et inconsciemment. L'enfant de onze ans qui dessine un chien le fait sans réfléchir, machinalement, et place le nombre de pattes, oreilles, etc. voulues. Un autre enfant peut se remémorer un chien de façon consciente; il se rappelle un certain chien de chasse avec de longues oreilles tombantes et portant une robe fauve (référence consciente). Tout petit, mon fils François a assisté à un accident qui l'a vivement impressionné. C'est très consciemment qu'il l'a illustré (voir illustration 1 "D"). Il y a aussi cet enfant qui dessine un paysage sousmarin même si il n'a jamais vu la mer, tout simplement en se basant consciemment sur ses connaissances acquises.

Matisse nous dit: "L'oeuvre d'art est l'aboutissement d'un long travail d'élaboration. L'Artiste puise autour de lui tout ce qui est capable d'alimenter sa vision intérieure....Il se met ainsi en état de créer. Il s'enrichit intérieurement de toutes les formes dont il se rend maître et qu'il ordonnera quelque jour selon un rythme nouveau". *

* P. 21 Henri Matisse "Nature de l'Activité créatrice", Unesco.

Le professeur tout comme le parent doit aider à l'enrichissement des schèmes de référence. Plus l'enfant aura expérimenté, plus l'enfant aura reçu des connaissances qu'il aura assimilées, plus sa banque de références sera riche et permettra une créativité et une intelligence plus vastes, plus complètes. L'enfant possédant de pauvres et rares schèmes de référence sera possiblement moins créateur et moins intelligent qu'il aurait pu l'être si il avait été avantagé . C'est un des problèmes qui surgit dans les milieux défavorisés. D.P.Ausubel nous dit:"Le plus longtemps les enfants demeurent dans des conditions d'environnement défavorisé ou avec des mères mentalement retardées, le plus leur quotient intellectuel diminue par rapport aux quotients d'enfants "contrôles" placés dans un environnement favorable." *

Le professeur tout comme le parent doit permettre une dose équilibrée d'acquisitions de connaissances et d'expériences. L'enfant rivé à son appareil de télévision, qui ne joue jamais, ne sera pas l'enfant équilibré qui aura aussi expérimenté avec les objets, avec les matériaux artistiques, avec les instruments de musique. De même, l'enfant qui vit dans sa campagne et qui expérimentera beaucoup avec la nature, mais qui ne reçoit jamais d'apports extérieurs, ne pourra peut-être pas établir de relations entre ce qu'il vit et le monde extérieur, et risquera d'être moins disponible. Cependant, il va sans dire que l'expérimentation est supérieure à l'information car elle est généralement toujours assimilée, donc bien logée dans la mémoire consciente et inconsciente. L'information, plus abstraite, risque d'être éliminée si elle n'a pas été préalablement bien comprise.

* p.276 David P. Ausubel "The Child", Holt, Rinehart & Winston Inc.

L'ART ENFANTIN

L'Art et l'EnfantChapitre 5: La créativité

Avant de décrire ce qu'est, selon moi, la créativité, commençons par éliminer certaines croyances et par détruire quelques mythes.

Par exemple: La créativité est l'apanage d'une élite . Croyance erronée! Selon Eisner, la créativité est "une capacité présente chez tous et chacun". Le potentiel créateur, tout comme le potentiel intellectuel, est présent à des degrés différents chez tous les enfants et c'est aux parents et aux éducateurs de permettre son éclosion.

On enseigne la créativité. On se demande comment? Mais on peut cependant aider à faire naître la créativité, et l'aider à vivre par la suite. Le don créateur est tellement fragile qu'une éducation restrictive peut aisément le ligoter, voire le détruire. C'est pour cela qu'il est tellement important pour le parent et le professeur de faire attention à ne pas brimer et abîmer le potentiel existant.

Et encore: La créativité ne peut se développer en dehors du monde des arts . Prétention! D'ailleurs, l'homme de sciences qui fait de la recherche prouve le contraire tous les jours et il a besoin d'avoir un solide esprit créateur, car la découverte découle davantage du processus créateur que du processus intellectuel . James A. Smith a avancé le fait que " quand la fin a été atteinte avec succès par l'utilisation de moyens nouveaux, le processus qui fut utilisé était un processus créateur." Remarquez que ce processus créateur peut être davantage que seulement l'utilisation de moyens nouveaux. Et l'activité "Arts Plastiques" peut permettre plusieurs moyens nouveaux, plusieurs

états qui encouragent le développement du processus créateur.

Mais nous voici revenu au thème même de tout le premier livret. Qu'est-ce donc, ce processus créateur? Et qu'est-ce que la créativité?

Je me dois ici de rappeler qu'au premier chapitre, j'ai décidé de séparer " créativité " d' "intelligence " , bien que ces deux facultés travaillent généralement de paire et qu'elles ont beaucoup d'analogies. Néanmoins, ce ne sont pas les analogies qui nous intéressent, mais les différences.

Guilford précise que " les problèmes artistiques peuvent être résolus par une pensée divergente ou convergente". * La créativité correspond à une pensée divergente: elle ne procède pas toujours de la même façon, elle n'est pas le résultat logique d'une série d'étapes. Bien que, comme l'intelligence, la créativité a ses sources dans les perceptions, l'affectivité et les schèmes de référence du sujet, elle s'en sert de façon plus inconsciente, davantage par intuition que de façon analytique. Je crois que chez l'adulte, on peut trouver des créativités du type très formel , où l'intelligence rationnelle et la créativité travaillent tellement intégrées l'une l'autre qu'on ne peut les dissocier. Vasarely (voir illustration 1 "E") est un bon exemple d'un créateur du type mathématique. L'enfant, lui, dans son geste créateur, est davantage intuitif et cela est peut-être dû au fait qu'il travaille moins pour la production (l'oeuvre finie) que pour le désir de produire(l'action) .

Le processus créateur, selon moi, se divise en cinq facteurs.

Chaque acte créateur fait appel à un ou plusieurs de ces facteurs:

L'intuition L'inspiration L'imagination

L'association L'invention

* Guilford, "Abilities in the Arts ", Psychological Review, 1957.

Ces cinq facteurs sont en étroite interrelation les uns avec les autres et difficiles à séparer. Je vais tenter de les expliciter individuellement.

L'intuition est un pressentiment d'une vérité, d'une connaissance. On peut avoir l'intuition qu'il va pleuvoir ou que le voisin sera assassiné. Ceci ne découle pas d'un raisonnement conscient, comme par exemple de voir certains nuages qui présagent la pluie, que l'on a l'intuition qu'il va pleuvoir. C'est une idée, comme ça! A remarquer pourtant que les intuitions peuvent être le résultat d'un raisonnement inconscient (avoir vu les nuages). L'intuition est toujours le produit de l'inconscient! En art, l'intuition a cette faculté de pouvoir nous donner des idées nouvelles, des suggestions d'expériences à tenter.

L'inspiration, c'est la lumière qui jaillit, c'est une idée soudaine qui nous semble nouvelle, qui apparaît soit spontanément, soit à la suite d'une motivation extérieure. L'inspiration devient alors une source de motivation personnelle qui nous pousse à créer.

L'association peut être, soit rationnelle, soit intuitive. Sous ce chapitre de "créativité", c'est l'association intuitive qui nous intéresse. Un enfant joue avec des blocs de bois. Il aperçoit sa gouache; il a soudain l'intuition que si il mettait de la gouache mouillée sur le bloc, il pourrait ensuite se servir de ce bloc comme outil pour imprimer la couleur de la gouache. Il procède selon son idée et illustre "La ville" avec une impression de blocs. Il y a eu deux associations dans son cheminement. En premier lieu, il y a eu la gouache appliquée sur le bloc qui imprimera. En deuxième lieu, il y a la forme géométrique de bloc qui sert d'élément de base pour exprimer le thème.

L'imagination est cette faculté de se représenter une chose, une image en pensée. Elle est aussi, par extension, la pensée appliquée. Elle dé-

bute soit par l'intuition, soit par l'inspiration et peut aussi découler d'une pensée rationnelle. Elle se sert beaucoup d'associations. De plus, elle peut s'autoalimenter. L'enfant qui dessine peut, au fur et à mesure qu'il trace des lignes, trouver des idées nouvelles en partant des lignes qu'il a faites. L'imagination trouve ses sources, évidemment, dans l'affectivité, les sensations vécues et les connaissances acquises.

"Imagination" peut déterminer la faculté et le produit, ce que les termes précédents ne pouvaient pas faire. On peut trouver un travail "imaginatif", la faculté "imaginative" étant apparente.

L'invention est plus que l'imagination. C'est le fait de penser, de produire quelque chose de tout à fait nouveau. Tout le monde n'a pas le potentiel "d'inventeur", et les plus inventifs ne peuvent pas inventer tout le temps. L'invention en art présuppose, soit des techniques nouvelles, soit des styles nouveaux. L'invention est rarement, pour ainsi dire jamais, du niveau "enfantin". L'enfant n'invente pas. Il expérimente, devine, découvre, imagine, mais n'invente qu'exceptionnellement ! En fait, l'invention, c'est la création pure.

Toutes ces qualités merveilleuses qui font parties de la créativité sont latentes et fragiles. C'est le rôle de l'adulte d'aider l'enfant à s'en servir, à les faire fructifier. Cela suppose un climat permissif. L'enfant ne peut être imaginatif ou mettre en pratique ses associations d'idées si le contexte dans lequel il se trouve est brimant. Permettre le développement de la créativité en art exige du professeur une attitude qui soit de liberté. L'enfant doit être assuré qu'il peut mettre ses idées en pratique. Il ne sera pas blâmé si il rate son coup ou si il se tache de gouache bleue. Il doit être confiant et doit pouvoir expérimenter en sachant que le professeur l'encourage et l'approuve. Certaines motivations sont nécessaires auprès de groupes d'enfants inquiets, insécures, passifs ou paresseux. L'époque "télévisionnique" que nous vivons conduit à la passivité et la passivité est l'ennemie de la

créativité.

Trop souvent ,les parents et les professeurs sont aussi les ennemis de la créativité. Le parent qui donne un livre à colorier à son enfant ou le professeur qui fait peindre un "stencil " à ses étudiants est un ennemi de la créativité. L'enfant qui colore un schème, un tracé d'adulte, non seulement ne crée rien du tout, mais par comparaison, perd confiance en lui, refuse sa production parce qu'il juge le graphisme du livre à colorier ou du "stencil" plus beau que le sien. En fait, il ne l'est pas; ce graphisme n'est pas de l'art. Mais l'enfant n'est pas en mesure de réaliser cela. Pour lui, la production adulte est plus belle que la production enfantine (elle est certainement plus habile et souvent plus réaliste). L'enfant devient alors insécure; il se réfugie dans une paresse intellectuelle et créatrice. Howard Conant de l'Université de New York, éducateur bien connu, dit toujours que les livres à colorier sont aussi dangereux que la drogue et qu'on devrait prendre des moyens énergiques pour s'en débarrasser. Le moyen réside pourtant chez tous et chacun. Si personne n'achetait de livres à colorier, ceux-ci ne tarderaient pas à disparaître du marché.

C'est une responsabilité sérieuse pour un parent ou pour un éducateur de commettre un acte destructeur vis à vis les enfants ! De bloquer, d'anéantir le sens créateur chez un jeune est un crime que peu de gens semblent prendre au sérieux. Manquerions-nous de sens des responsabilités?

Piaget a écrit un très beau texte qui vous est remémoré ici: "L'éducation artistique 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 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 recrée par le sujet qui la conquiert." *

Illustration d'un travail d'imagination: "Personnages et avions" par François B., 5 ½ ans ; craies de cire et papier de couleur.

* p.23, J.Piaget, "L'Education artistique et la psychologie de l'enfant".Unesco,

L'ART ENFANTIN

L'Art et l'Enfant

"Tout en préservant le caractère intuitif de l'expression, il ne faut évidemment à aucun moment, empêcher l'intelligence de coopérer activement à la création artistique et d'aider l'intuition. Tout le problème revient à savoir utiliser l'intelligence en la satisfaisant de telle sorte qu'elle seconde l'imagination au lieu de la paralyser complètement." *

A. Barclay Russell

Chapitre 6: L'intelligence

*La personne très créatrice est toujours très intelligente mais la personne très intelligente n'est pas toujours très créatrice." *

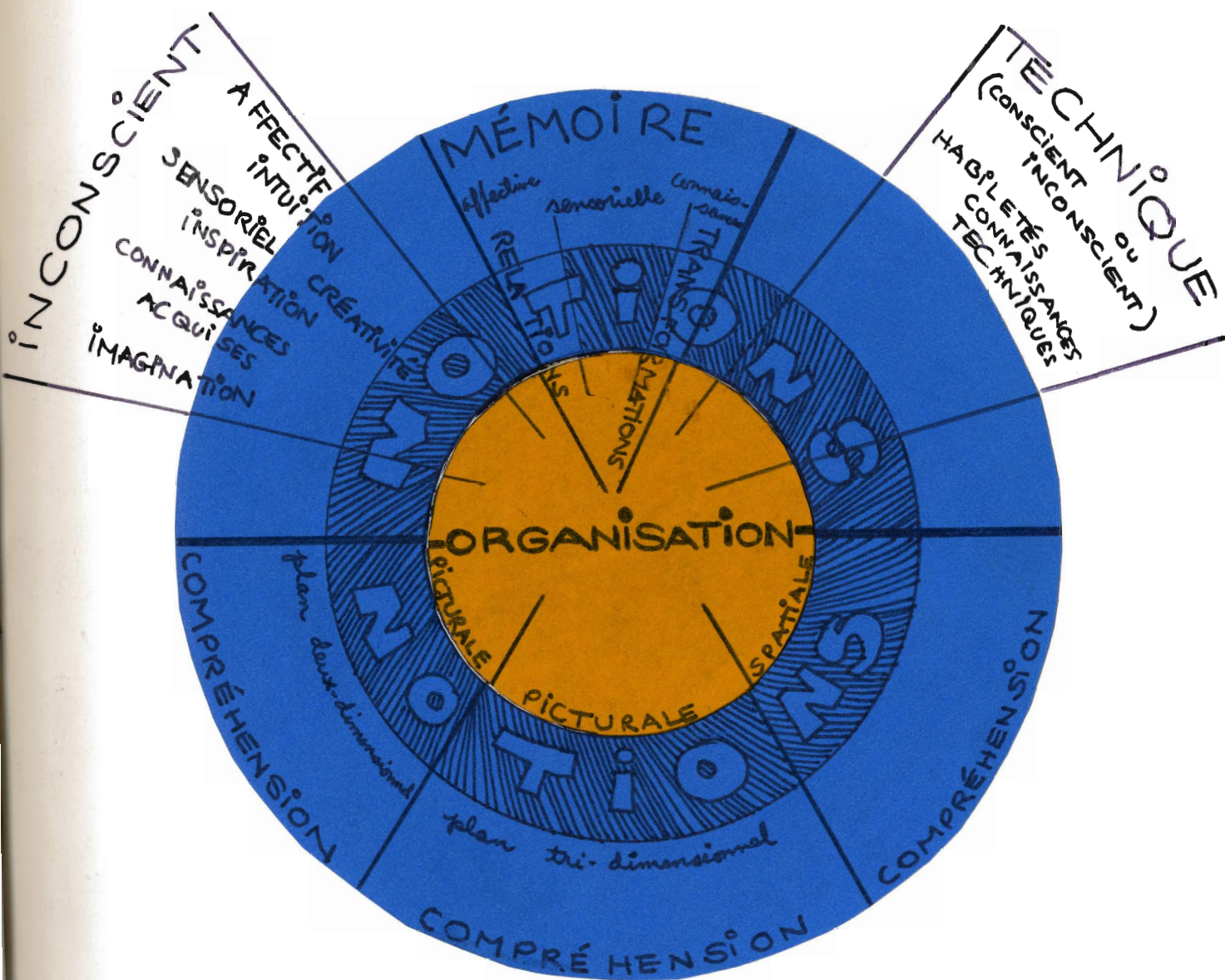
Je ne crois pas qu'il soit essentiel ici de définir ce qu'est l'intelligence ni encore à discuter de ses structures. Arrêtons nous au rôle de l'intelligence dans le processus de la création de l'oeuvre chez l'enfant.

Tel que vous pourrez l'observer dans l'organigramme sur l'INTELLIGENCE, l'acte intellectuel majeur dans l'action artistique est l'ORGANISATION.

L'organisation découle des motivations intuitives de la créativité d'une part et de la mémoire d'autre part, et peut fonctionner grâce à des connaissances techniques. La mémoire, facteur intellectuel, retient les souvenirs perceptifs, affectifs et les connaissances acquises. Il va sans dire qu'elle est très importante puisqu'elle est la possibilité d'utiliser les ressources conscientes.

* p.49, A.Barclay Russell, "L'Art et l'adolescent", Unesco.

* p.4, James A. Smith, "Creative teaching of the creative arts in the Elementary School." Editions Allyn & Bacon, Boston, 1967



INTELLIGENCE

Elle est donc le prélude à l'acte et l'inspiration peut y avoir recours.

Cette mémoire peut subir des métamorphoses intellectuelles par des associations et des transformations.

La transformation

L'action de transformer un objet, une chose, une image mentale est nettement du niveau intellectuel. La transformation peut se faire au niveau de la forme, de la couleur, bref, de tous les éléments du langage plastique.

L'association (ou relation)

L'association consciente est un acte intellectuel qui résulte du désir voulu de l'enfant d'associer telle ou telle chose, d'établir des relations entre telle et telle démarche.

L'organisation

L'organisation des éléments peut s'établir sur 3 plans:

L'organisation picturale, espace deux-dimensionnel. L'organisation picturale, espace tri-dimensionnel. L'organisation spatiale

Dans ces trois cas, l'organisation exige une COMPREHENSION, une prise de conscience de l'espace, une réorganisation du monde selon un des trois plans. Elle englobe l'acquisition des notions, puisque celles-ci permettent la bonne organisation.

L'organisation picturale

Par "organisation picturale", on parle ici de travaux exécutés en deux dimensions, soit sur une feuille, une toile, une planche de bois, etc. L'élève prend donc possession de cet espace lequel possède une largeur et une hauteur, mais qui est exempt de profondeur.

Organisation picturale- plan deux-dimensionnel

Par le plan deux-dimensionnel, on entend l'espace conquis à l'intérieur de la largeur et de la hauteur de la feuille, mais dans lequel on n'essaie pas de représenter ou suggérer une profondeur. Les illustrations 1 "G" et 1 "H" sont des

exemples de plan deux-dimensionnel et sont tous deux des juxtapositions d'éléments, la première de façon formelle et la seconde par l'étagement. Revoyons donc en détail chacune de ses illustrations, ainsi que l'illustration 1 "D". Dans le cas de 1 "D", le petit François a conquis l'espace par l'énumération d'objets, ces objets étant des personnages et des autos. Les objets ou personnages représentés sont presque toujours entiers et sont distribués dans la feuille. Le jeune enfant de cet âge ne place pas les objets les uns derrière les autres; il n'est pas encore au stade de la superposition et pour l'y conduire, le professeur lui fera faire des techniques avec des papiers découpés et collés, qui elles, guideront naturellement l'enfant à la compréhension de la superposition.

L'illustration 1 "G" est une juxtaposition d'éléments circulaires. L'élève prend possession de toute sa feuille, dans sa hauteur et sa largeur et ne tente pas de créer une troisième dimension.

Le travail enfantin illustré à 1 "H" est l'oeuvre de Diane T. Ne pouvant encore recréer l'impression d'une profondeur tri-dimensionnelle par l'utilisation de perspective ou superposition, l'enfant de huit ou neuf ans emploie fréquemment une énumération à deux ou trois étages. On appelle d'ailleurs ce type de dessin de "L'étagement". Ici encore, les objets sont complets. Ce qui est le plus près est proche de la base de la feuille; le plus loin est illustré au plus haut. L'étagement était utilisé fréquemment par les Egyptiens ainsi que dans les toiles des primitifs italiens.

Organisation picturale. Plan tri-dimensionnel.

L'enfant vit dans un monde tri-dimensionnel et désire éventuellement illustrer ce monde. Il est pris avec un problème sérieux à résoudre: représenter un monde tri-dimensionnel à l'intérieur d'une feuille deux-dimensionnelle.

Le premier point qui se pose pour l'enfant de dix ans ou plus sera celui de la vérité. Quelle vérité choisir? Va-t-il s'arrêter à représenter la vérité

telle qu'elle est ou telle qu'il la voit? (Le problème peut être conscient ou inconscient).

Nous ne voyons pas la réalité. Lorsque Pierre est assis à table, je ne vois que le devant de sa tête, ses épaules, ses bras, son torse. En me basant uniquement sur ma perception, je ne sais pas si Pierre a des jambes ou non, si il a une tonsure ou pas. Je n'aperçois qu'un fragment de la vérité, soit le quart de Pierre. Si je désire représenter la réalité telle qu'elle est, je devrai représenter Pierre au complet, comme d'ailleurs le fait un enfant de 6, 7 ou 8 ans. Si je me décide à m'en tenir à la vérité telle que je la vois, je ne dessinerai de Pierre que ce que je vois.

Le très jeune enfant s'attache presque toujours à une réalité telle qu'elle est. Si il dessine une route, celle-ci montera vers le ciel, car le petit est conscient que deux parallèles ne se rejoignent jamais (il possède déjà une intuition de géométrie). L'enfant plus vieux sera davantage dupe des illusions d'optique et se fierà davantage à sa vue qu'à sa raison. Il acceptera ce non-sens géométrique de faire rejoindre une route à un point de fuite afin de donner un effet de profondeur. Observez les illustrations 1 "J", 1 "K" et 1 "L". Toutes trois observent un même thème. Les routes de Michel, 5 ans, sont plus ou moins parallèles; les maisons sont bien placées sur le bord de la route, créant occasionnellement des RABATTEMENTS. La rue de Bridgit est un compromis entre le parallélisme et le point de fuite; Bridgit ne sait pas encore pour quelle réalité opter; elle n'a que 10 ans. Ses maisons sont rabattues, mais elle essaie de les redresser en les éloignant. Le village de Monique conserve le parallélisme, mais l'effet tri-dimensionnel est obtenu par le rapetissement des objets. Alors que les dessins de Michel et de Bridgit sont des organisations à plan deux-dimensionnel, le dessin de Monique est un début de compréhension du tri-dimensionnel.

Les illustrations 1 "M" et 1 "N" sont d'excellents exemples d'organisation

picturale sur le plan tri-dimensionnel. Ici les deux enfants ont pris conscience de l'espace en profondeur et essaient de représenter le monde tel qu'ils le voient. Dans l'illustration 1 "M", l'espace est conquis par la superposition; le personnage est nettement placé devant la clôture. Dans l'illustration 1 "N", on observe une superposition, des plans différents, des maisons de plus en plus petites à mesure qu'elles s'éloignent.

Plus tard, l'adolescent visuel pourra se servir de perspective aérienne par l'utilisation de dégradés afin de donner une impression d'espace; c'est d'ailleurs un moyen qui fut beaucoup utilisé par les Chinois et les Japonais. Il y a aussi l'utilisation de la perspective à un ou deux points de fuite; cette façon de représenter l'espace est nettement adulte dans sa conception et ne peut être appliquée adéquatement que par un étudiant rendu au stade de l'adolescence. Il se trouve cependant que l'enfant de 9 à 13 ans qui a déjà observé des travaux d'adultes, a partiellement compris le truc "perspective". Il essaie de l'utiliser et le fait maladroitement car en fait, la notion n'est saisie qu'en surface. Alors apparaissent de ces curieuses maisons où il y a un essai d'imitation. L'illustration 1 "N" possède une de ces maisons à perspective faussée.

Le désir de représenter un espace est le problème majeur auquel se heurte l'enfant et si il réussit à résoudre ce problème, il fait véritablement un grand effort intellectuel. Les efforts intellectuels étant à encourager, le professeur suggèrera à ses élèves des thèmes tels "L'accident au coin d'une rue"; un thème comme celui ci apportera une vingtaine de solutions différentes et aidera le jeune à développer sa compréhension de l'espace et son intelligence. Il est très important que l'enfant découvre lui-même sa façon de créer une troisième dimension; alors seulement aura-t-il assimilé le concept "espace". Il est dangereux de montrer à l'enfant la perspective, car ainsi, on lui fait brûler des étapes essentielles au développement de sa com-

préhension. D'ailleurs, il est incapable d'en saisir les nuances et applique généralement de travers la perspective apprise.

Organisation spatiale

L'organisation spatiale est l'arrangement de volumes tri-dimensionnels. L'enfant travaille véritablement dans l'espace et ce qu'il travaille correspond davantage à la réalité. En dessin et en peinture, il sug-
gèrait des volumes; en modelage et en sculpture, il fait des volumes.

Ce qui étonne, c'est que l'enfant semble avoir plus de difficultés à travailler de façon tri-dimensionnelle, alors que logiquement, cela devrait être l'opposé.

Le problème posé dans l'organisation spatiale est moins intellectuel que technique. La manipulation est plus difficile et le poids du matériel en équilibre complique le travail. Lorsque le poids du matériel n'est pas l'ennemi, ça peut être la minutie qu'exige le façonnage et le pliage d'un papier, la colle qui n'attache pas assez vite, etc. Bref, la difficulté de manipulation des matériaux tri-dimensionnels devient un frein à l'expression de l'enfant. Si vous observez les illustrations 1"O" et 1"F", le premier un modelage en pâte à modeler et le second un poisson en papier bourré et collé, vous constaterez le manque d'habileté dans le modelé et dans le collage.

Il va sans dire que les notions d'équilibre sont mieux perçues et comprises de l'enfant qui manipule beaucoup de matériaux de sculpture et le professeur a tout intérêt à faire travailler tri-dimensionnellement fréquemment. Mais que le professeur ne s'attende pas à une production "propre et finie"...encore moins "jolie"! Qu'il accepte les papiers collants que l'on voit, la colle qui a taché, les épingles qui paraissent. Si le jeune réussit à faire son objet en trois dimensions, le projet est un succès, que la technique

soit réussie ou non.

Les notions

A travers l'expérience artistique, l'enfant acquiert des notions. Il les assimile de la meilleure façon: en les utilisant, en les travaillant, en les comprenant. Les notions acquises dans un cours d'art sont souvent les mêmes qu'on essaie de faire acquérir en mathématique, ou dans une autre discipline. Il est à noter que c'est particulièrement des notions d'ordre d'espace qui sont attachées aux Arts Plastiques.

Voici un échantillon de notions intellectuelles que l'enfant peut acquérir lors d'expériences artistiques:

Notions de couleurs

Notions de valeurs (clair, moyen, foncé)

Notions de dimensions (gros/petit, large/étroit, grand/petit)

Notions de formes géométriques (cercle, carré, triangle, rectangle, sphère, cube, etc.)

Notions d'espace (près/loin, devant/derrière, haut/bas, ouvert/fermé, à côté, intérieur/extérieur, etc.)

Notions de groupement

Notions de juxtaposition

Notions de superposition

Notions d'énumération

Notions de quantité (peu/beaucoup etc.)

Notions d'analogie (des formes, des couleurs et des nombres)

Notions d'équilibre

Notions de lignes (droites, courbes, horizontales, obliques, verticales, etc.)

Notions tactiles

Notions de lumière (effet de la lumière sur les objets; l'ombre, etc.)

Afin de permettre l'assimilation de ces notions à l'élémentaire, le professeur présentera des thèmes et des exercices qui permettront la compréhension de ces notions par l'application.

L'ART ENFANTIN

L'Art et l'EnfantChapitre 7: L'expression

"Le besoin d'expression plastique est un besoin impérieux auquel l'enfant ne peut se soustraire. Même chez l'enfant contraint et brimé, qui n'a ni la liberté ni les moyens matériels de lui donner libre cours, ce besoin se trouvera amoindri peut-être, mais les murs et les marges de cahier qui recevront son graffiti et ses croquis témoignent qu'il existe et qu'il persiste."

Pierre Duquet *

Oui, on parle beaucoup d'expression libre, d'expression personnelle! Ce sont des termes très à la mode. Mais en fait, qu'est-ce que cela veut dire "expression libre", "expression personnelle"? Est-ce la même chose? L'expression "tout court", ça existe?

J'ai essayé de débrouiller un peu ces termes et je vous offre ma version.

"L'enfant commence à s'exprimer dès la naissance".* Il le fait pour manifester son déplaisir, sa faim, sa douleur, sa joie, sa satisfaction. Son expression peut être colérique, joyeuse, douloureuse. Ce sont des expressions encore très près des impulsions instinctives. Mais pourtant, elles sont "expression" !

L'expression surgit à la suite d'une émotion, et même, de dire Dewey, d'une excitation. "There is no expression without excitement, without turmoil".* L'expression peut être constructive ou destructive, peut être paisible ou agressive, peut être positive ou négative. Elle est souvent une soupape à de fortes sensations intérieures.

L'expression n'est pourtant pas qu'un défolement venant de l'intérieur. Elle peut venir à la suite de pressions extérieures. D'ailleurs, étymologiquement, c'est ce que veut dire le mot expression.

* p.43, Pierre Duquet, "L'expression créatrice", Unesco, Paris, 1954

* p.108, Herbert Read, "Education through Art", Faber & Faber, London, 1959

* p.61, John Dewey, "Art as Experience", Capricorn Book, N.Y., 1958

De plus, c'est un terme très vaste. "L'expression, comme la construction, signifie à la fois l'action et son résultat".* Il est juste que l'expression se manifeste par le geste et qu'on puisse l'observer par son résultat.

Expression personnelle

J'ai toujours trouvé curieux qu'on parle d'expression "personnelle", car pour moi, si on n'est pas personnel, on ne s'exprime pas! Je considère le terme "expression personnelle" un pléonasme.

Herbert Read définit l'expression comme: "le besoin inné de l'individu de communiquer ses pensées, ses sensations et ses émotions aux autres." *

Expression libre

On parle aussi "d'expression libre". On voit mal une expression opprimée. Dès ce moment là, elle ne serait plus expression. Mais revoyons plus haut la définition de Herbert Read et son " besoin inné". Pour moi, l'expression libre serait ce besoin inné qui pousse l'individu à choisir sa forme d'expression, alors que l'expression (sans épithète de liberté) serait une expression à l'intérieur de limites techniques ou physiques. Je m'explique. Un groupe d'enfants vient de voir un film qui les a excités et motivés. De plus, ces petits ont été assis un quart d'heure pour visionner ce spectacle; ils ont maintenant besoin de s'extérioriser et de s'exprimer. Si on les laissait s'exprimer "librement", on verrait que certains enfants choisissent de crier, de sauter, de danser, d'autres de briser les vitres, d'autres de chanter ou de dessiner, d'autres de battre leurs camarades. Bref, chacun choisirait son mode d'expression propre, créateur ou destructeur. C'est ça, pour moi, l'expression libre. Une expression (non suivie du terme "libre") serait d'offrir de la plasticine aux enfants afin qu'ils s'expriment à travers ce médium précis. Ils s'exprimeront, plus ou moins! Mais ici, ça deviendrait une expression limitée par des contraintes techniques.

* p. 82, John Dewey, "Art as Experience", Capricorn Books, N.Y. 1958

* p. 52, Herbert Read, "Education through Art", Faber & Faber, London, 1959

Alors quoi?

Doit-on donc encourager "l'expression tout court", "l'expression personnelle" ou "l'expression libre" ? L'expression, certes ! Tout individu, pour son bon équilibre mental et nerveux, a besoin de s'exprimer. Il est essentiel qu'il fasse passer ses émotions, qu'il communique ses sensations si on ne veut pas en faire un adulte frustré et malade. Je crois cependant qu'il y a des limites. Il va sans dire qu'un enfant a besoin de passer son agressivité, mais de là à le laisser libre de piétiner un camarade sous prétexte de lui permettre d'exprimer sa dite agressivité me semble fortement exagéré et même nocif. L'enfant a besoin de limites. L'expression libre n'est possible que dans certains contextes où l'enfant ne peut pas se blesser ni blesser les autres, où il ne détériore pas l'environnement, où il est capable de s'exprimer comme il lui plaît de façon positive et constructive. C'est plus facile de permettre l'expression libre dehors, l'été à la campagne, que dans une petite classe qui a la malchance d'avoir encore des murs.

Quant à l'expression provenant d'un besoin inné par rapport à l'expression provenant d'une motivation extérieure, les deux me semblent valables. Je n'en vois aucune à avantager : qu'on permette les deux types d'expression ! ... Pas un seul type d'expression au détriment de l'autre.

Il est donc du rôle du parent et de l'instituteur de permettre cette expression nécessaire à l'enfant, laquelle sera généralement créative et intellectuelle, car elle ne surgit pas du néant. Il pourrait y avoir certaines formes d'expression très spontanées et kinesthésiques qui n'auraient que très peu de sources dans les facultés mentionnées ci-avant, mais elles sont rares. La peinture vraiment automatiste, qui souhaite être uniquement le résultat d'un geste non réfléchi et non inspiré est très rare sauf chez les très jeunes enfants. Le chimpanzé qui fait de la peinture est un exemple de cette expression kinesthésique. La plupart des expressions observables dans les travaux enfantins sont rattachés à l'intellect et à la créativité.

L'Art et l'EnfantChapitre 8: Le jugement critique

Le travail est terminé. L'enfant de trois ans l'a jeté, a barbouillé par dessus ou l'a fait admirer à maman. L'enfant de six ans est allé tout de suite le raconter à la maîtresse. L'enfant de huit ans en est fier, le montre à tous, ne voit guère que le sien, mais ne le reconnaît pas la semaine suivante. L'enfant de dix ans en est plutôt satisfait, le donne généralement, et se dépêche d'en faire un autre. L'enfant de treize ans n'est pas sûr d'en être content, lui trouve des défauts et hésite à l'exposer.

Selon les âges, les comportements diffèrent vis à vis l'oeuvre terminée, et ça, sans parler des tempéraments individuels. Le travail de l'enfant n'a de valeur pour nous que parcequ'il a encouragé le processus créateur. Il se peut que le résultat soit superbe! Mais celà n'a pas d'importance outre un souhait esthétique. C'est la qualité "unique" du travail de l'enfant que le parent ou éducateur cherchera, admirera et appréciera et non la beauté plastique. Un travail, qu'on jugerait en adulte "laid et sale" est possiblement le plus valable sur le plan créatif et intellectuel, et celà, l'éducateur le cherchera.

Votre jugement

Vous êtes appelée, grande personne que vous êtes, à prononcer un jugement sur le travail artistique terminé. Votre attitude est très importante car elle peut avoir des incidences graves. Etudions certains cas particuliers:

Premier cas: Un tout petit vous apporte son graphisme.

- . Première attitude: Intéressez vous à ce qu'il a fait.
- . Deuxième attitude: Admirez le travail.

A ne pas faire: Demander: "Qu'est-ce que ça veut dire?"

- Dire que c'est un barbouillage.

-Donner des conseils.

-De faire "raconter le dessin". Mais si il le raconte, écoutez-le avec intérêt.

-Rire.

-Etre trop occupé pour s'intéresser à son travail.

Suggestion: Ayez un panneau de liège ou de ten-test sur lequel vous épinglerez de temps en temps un des travaux du tout petit. Pas celui que vous trouvez le plus beau!...celui qu'il choisira.

Deuxième cas: Un enfant de six ans vous apporte sa création qu'il a peinte avec de la "peinture aux doigts".

.Première attitude: Assez admirative.

.Deuxième attitude: Intéressée.

.Troisième attitude: Dire à l'enfant: "As-tu envie de me raconter comment et pourquoi tu as fait ce travail?"

A ne pas faire: Demander "Qu'est-ce que ça veut dire?" C'est insultant pour l'enfant.

-Se moquer de son graphisme.

-Remarquer en premier les mains sales et tachées de l'enfant.

-Lui poser des questions oiseuses du genre de: "Pourquoi le bonhomme est-il plus gros que la maison?" "Pourquoi as-tu fait l'arbre en violet?" etc. Si vous n'avez pas compris, taisez-vous!

-Donner des conseils. On sait bien que les adultes ont la vérité infuse, mais qu'ils la gardent pour eux!

-Etre désintéressé.

Suggestions: Offrez des matériaux aux enfants. Ne faites pas d'histoires si ils se salissent; d'ailleurs, préparez leur un coin où ils pourront travailler sans tragédie possible.

-Si l'enfant a une crise d'agressivité et détruit son travail,

ne vous affolez pas, laissez-le faire! Ca arrive souvent. L'enfant ne peut pas être toujours satisfait.

Troisième cas: Un enfant de dix ans vous montre le cheval qu'il a fait en papier sculpté.

.Première attitude: Admirative si le travail est très personnel. Intéressée si le travail est un peu stéréotypé. Désintéressée si le travail est copié ou fait en série.

.Deuxième attitude: Parlez-lui des qualités de son travail, habileté technique, choix de couleurs, proportions, etc.

A ne pas faire:

-Donner des conseils.

-Critiquer.

-Lui demander quel animal il a fait. Dire que celà a davantage l'air d'un hippopotame.

Quatrième cas: Un adolescent de treize ans vous apporte un travail fait au fusain.

.Première attitude: Voyez les qualités: formes, technique, valeurs, atmosphère, proportions, etc.

.Deuxième attitude: Admirez la personnalité si elle est évidente

.Troisième attitude: Admirez l'effort. Si le travail est copié, soyez indifférent.

A ne pas faire:

-Donner des conseils.

-Critiquer, à moins que vous ne soyez un spécialiste en art. Si oui, faites "une" critique pour chaque trois qualités que vous soulignerez; c'est une bonne moyenne.

-Trop complimenter. L'adolescent croira que vous vous moquez de lui.

J'espère que ces cas vous auront éclairé et que vous ne traumatiserez pas vos enfants avec vos jugements.

Interprétations des oeuvres des enfants.

Surtout n'en faites pas!

Il faut avoir une solide formation à la fois artistique et psychologique pour oser faire des interprétations. Ne vous inquiétez pas si l'enfant dessine toujours en rouge (il n'est pas sanguinaire et agressif de par ce fait), ni si il fait des tables avec trois pattes. C'est sans doute qu'il préfère le rouge, ou qu'il ne connaît bien que cette couleur et si ces tables ont trois pattes, ça peut être parcequ'il ne sait pas compter ou qu'il ne voit pas comment les placer qu'il n'en fait que trois. Evidemment, si il a seize ans et qu'il est encore au bonhomme pieuvre, sans corps, et aux chaises à trois pattes, c'est possiblement parcequ'il est déficient, mais vous le savez depuis longtemps. Acceptez les travaux de vos enfants pour ce qu'ils sont: des expressions de leur personnalité, et si celles-ci vous inquiètent vraiment, voyez un psychologue, mais ne faites pas vous-même de la psychologie amateur!

Son jugement

Et lui, l'enfant, que pense-t-il de ses dessins, de ses modelages? Les juge-t-il?

Son travail étant le reflet de sa personnalité, si il s'accepte, l'enfant trouvera son travail très bien, et cela jusque vers l'âge de onze ans. Le jeune enfant qui refuse continuellement sa production a un problème. Ou il est trop perfectionniste, ou il manque de confiance en lui et cela est généralement la conséquence de jugements critiques qu'il a subi.

Au début de l'adolescence, l'attitude du jeune change et il se développe en lui un esprit critique. Il sera aux prises avec des problèmes d'espace à une époque où il essaie de maîtriser le réalisme. Il pourra donc être déçu de ne pas réussir comme il le souhaiterait.

Comment l'aider? En lui procurant la chance de discuter son oeuvre, de la comparer avec celle de ses camarades. L'échange qu'il aura avec ses compagnons aura sans doute pour effet de le sécuriser car il comprendra qu'il n'est pas le seul à avoir des problèmes. De plus, il réalisera qu'il a résolu des problèmes que d'autres ont trouvé impossibles, et vice versa.

Eviter de comparer les oeuvres des adolescents avec des oeuvres d'adultes. Ca pourrait les traumatiser et c'est, en fait, injuste!

Conclusion

Je termine ce chapitre sur le jugement de l'oeuvre de l'enfant en vous rappelant ce texte de Tritten: " La critique doit mettre en évidence ce qui est positif dans l'ensemble: manière personnelle de voir les choses, façon indépendante de mener son travail, par exemple. Il est profitable de discuter avec toute la classe des insuffisances les plus communes. Un débat général à propos du travail encourage l'enfant dans sa propre activité créatrice.

Enfin, faut-il rappeler qu'en aucun cas on ne se permet de corriger un dessin d'enfant." *

TABLE DES ILLUSTRATIONS

page 8	illustration 1-A	"Michel, son papa et son chien" par Michel P., 5 ans
page 10	illustration 1-B	"Pieds nus dans l'eau" par Evelyne B., 5ans
page 10	illustration 1-C	"Chat et fruits" par Geneviève B., 10 ans
page 20	illustration 1-D	"Un accident" par François B., 5 ans
page 23	illustration 1-E	Oeuvre de Vasarely
page 27	illustration 1-F	"Personnages et avions" par François B., 5 ½ ans
page 30	illustration 1-G	"Cercles juxtaposés" par Geneviève B., 10 ans
page 31	illustration 1-H	"L'écurie" par Diane T., 11 ans
page 32	illustration 1-J	"Routes" par Michel P., 5 ans
page 32	illustration 1-K	"Ma rue" par Bridgit P., 10ans
page 32	illustration 1-L	"Le village" par Monique D., 10 ans
page 32	illustration 1-M	"Mon portrait" par Yves V., 9 ans
page 32	illustration 1-N	"Promenade" par Louise L., 12 ans
page 34	illustration 1-O	Modelage par un élève de 2e année
page 34	illustration 1-P	Poisson en papier sculpté par un élève de 4e année

BIBLIOGRAPHIE

- AUSABEL David P. "The Child" Holt, Rinehart & Winston
- BARCLAY RUSSELL A. "L'Art et l'adolescent" Unesco, 1954
- DEWEY John, "Art as experience", Capricorn Books, NY 1958
- DUQUET Pierre, "L'expression créatrice", Unesco 1954
- GUILFORD, "Abilities in Art", Psychological Review 1957
- LINDERMAN & HERBERHOLZ, "Developping artistic and perceptual
awareness" W.M.C. Brown, Dubuque, Iowa
- MATISSE Henri, "Nature de l'activité créatrice", Unesco 1954
- PIAGET Jean, "Psychologie et pédagogie", Editions eNoël
- PIAGET Jean, "Education artistique et psychologie de l'enfant"
Unesco, 1954
- READ Herbert, "Education through Art", Faber & Faber, London 1955
- SMITH James A., "Creative teaching of the creative arts in the
elementary school", Allyn & Bacon, Boston, 1967
- TRITTEN G., "Mains d'enfants, mains créatrices", La tour de Peilz,
Suisse

INDEX

affectivité, 5, 7, 23
artisanat, 2
association, 5, 23, 24, 30
bricolage, 2
clichés, 11
communication, 13
comparaison, 16
compréhension, 5
connaissances acquises, 5, 20
copie, 9, 12, 26
créativité, 4, 5, 15, 20, 21, 23, 25, 28
critiques, 13, 35, 40 à 43
égocentrique, 7, 8
expériences vécues, 5, 18, 19, 20
expression, 5, 6, 11, 36, 37
formel, 6
imagination, 5, 23, 24
imitation, 9, 12
individualisation, 7, 9, 10, 11
information, 5, 18, 19, 20
inspiration, 5, 23, 24
intelligence, 4, 5, 15, 20, 23, 28, 33
intuitif, 4
intuition, 5, 23, 24

invention, 5,23,24,25
jugement critique, 39,43
livre à colorier, 26
mémoire, 5,10,28
notions,5,35
oeuvre,5,6,39
organisation,5,16,28,29,30,31,32,33,34
perceptions,5,15,16,17,23
permissif,25
perspective,32,33
personnel,2
processus créateur,4,22,23
rabattement, 32
réalisme,8
réalité,32
relations, 5,10
schèmes de référence,5,18,20,21,23
sélection,5
sensation vécue,10
sensoriel,10,11,15
socialisation,7,9,12,13
symboles,7
transformation,5,30
unique,2
vérité,4,19,27,32,

L'ART ENFANTIN

Livret 2

L'ART ET L'EDUCATION

par Monique Duquesne-Brière

L'ART ENFANTIN

L'ART ET L'EDUCATION

	Introduction	page 2
Chapitre 1	L'art dans la société	page 3
Chapitre 2	Place de l'art dans l'école	page 4
	Avantages d'un enseignement des arts	page 5
	Les buts de l'enseignement des arts	page 6
	L'instauration d'un cours d'art	page 8
Chapitre 3	Les responsabilités du professeur qui enseigne les arts	page 11
Chapitre 4	Le curriculum	page 20
	Objectifs particuliers	page 23
	Les moyens	page 29
Chapitre 5	Les techniques, les procédés et les exercices	page 34
	Les procédés	page 34
	La progression des techniques	page 35
	Travaux collectifs et individuels	page 40
Chapitre 6	Les motivations	page 43
Chapitre 7	La démarche pédagogique	page 49
Chapitre 8	Les stades graphiques	page 53
Chapitre 9	Les thèmes	page 58
Chapitre 10	Les répartitions	page 72
Chapitre 11	L'évaluation	page 75
	Table des illustrations	page 79
	Bibliographie	page 80
	Index	page 81

L'ART ENFANTIN

L'art et l'éducationIntroduction

"L'enfant a besoin d'un enseignement concret et d'une activité créatrice. Selon Piaget, comme on l'a vu, l'enfant, de l'âge de cinq ans et demi à l'âge de onze ans, c'est à dire pendant presque toute la durée du cours élémentaire, parcourt sur le plan intellectuel deux étapes d'un même stade opératoire dit concret. Cette caractéristique, combinée avec le besoin physique d'activité chez l'enfant, impose à l'école élémentaire l'obligation d'être concrète et active. C'est autour des centres d'intérêt réels et naturels de l'enfant que l'école élémentaire doit organiser son programme; elle doit faire en sorte que ce soit l'enfant lui-même qui explore son milieu et en tire la matière de son développement intellectuel. Par ailleurs, la capacité de s'exprimer, soit par la parole, soit par les arts, peut être irrémédiablement compromise si l'école élémentaire réduit l'enfant au silence et à la passivité à un âge où sa spontanéité doit être particulièrement favorisée et orientée."

Extrait du Rapport de la Commission Royale
d'Enquête sur l'Enseignement dans la pro-
vince de Québec (rapport Parent), 1964, tome II

L'ART ENFANTIN

L'art et l'éducationChapitre 1:L'art dans la société

"L'art nous apparaîtra inséparable de notre espèce: il a existé du jour où elle est née. Jamais peut-être n'a-t-il été si grand qu'aux époques où les hommes ne savaient pas, ne se demandaient pas ce qu'il était, ne soupçonnaient même pas son existence.!"*

L'art a toujours été. Il fait partie intégrante de la civilisation, si primitive soit-elle. Il est, conséquemment, un témoignage de la civilisation. Il est son reflet. L'artiste qui s'exprime, exprime aussi la vie de son siècle, de son pays, les croyances, les mœurs de son époque.

Peut-on dire qu'un peuple s'identifie par sa science, par son industrie, par son commerce? Ou mieux encore par son artisanat, par sa littérature, par son architecture, par sa musique, par sa peinture? Visitez les pavillons lors d'expositions internationales: vous trouverez la réponse! Il semble que l'art soit l'image qui en ressort.

"L'homme préhistorique, aussi bien que l'homme sauvage qui survit en Amérique et en Australie, a éprouvé avant tout le désir de mettre sa marque sur les choses. L'abbé Breuil a ingénieusement rapproché de cet instinct celui qui pousse l'enfant à laisser sa trace partout où il peut la poser." *

Cet instinct de l'enfant de griffonner ferait-il donc partie de sa nature profonde? Si cela est vrai, et je serais portée à le croire, notre premier devoir ne serait-il pas de lui permettre l'expression de cet instinct primitif dans les meilleures conditions?

* André Malraux "Dialogue avec le Visible" (Flammarion, 1955) p.8

* André Malraux "Dialogue avec le Visible" (Flammarion, 1955) p.106

L'ART ENFANTIN

L'art et l'éducationChapitre 2: L'art et sa place dans l'école

Le superintendant de l'instruction publique de l'état du Wisconsin, monsieur William C. Kahl , nous dit que "L'art est une matière importante dans le processus éducationnel. Un individu engagé dans son travail créateur apprend davantage que la matière puisqu'il apprend à se connaître lui-même." Platon disait que l'art est la base de toute éducation. Bernard Shaw rappelait à l'attention de tous le fait que l'art est le seul maître outre la torture. Sir Herbert Read décrivait dans son livre "Education through Art" comment éduquer complètement l'enfant grâce à l'enseignement unique des Arts. John Dewey, maître de la pédagogie moderne américaine, encourageait l'enseignement des arts dans les écoles comme un des seuls moyens permettant l'expérimentation, etc.etc....et j'en passe des témoignages de cet ordre!

Pourtant, les arts n'ont pas la place qu'ils devraient avoir si j'en juge parce qu'il est écrit plus haut et parce que l'on peut constater dans nos écoles.

Ne serait-il pas temps que l'art prenne la place qui lui revient dans notre système scolaire?

Avantages d'un enseignement des Arts Plastiques

L'enseignement des Arts Plastiques a cet avantage énorme de permettre le développement de toutes les facultés, tant créatrices qu'intellectuelles, tout en respectant la sensibilité du petit. Il permet cet équilibre rationnel/émotionnel par le biais de l'expression artistique de l'enfant. Peu de matières, sinon aucune, possède l'éventail des possibilités des arts plastiques. Quelle autre discipline peut-elle garantir les points suivants?

- a) le déclenchement des activités créatrices (inspiration, intuition, imagination, invention)
- b) le déclenchement des activités intellectuelles (mémoire, association, observation, acquisition de notions, déduction, logique, jugement, organisation)
- c) la possibilité d'acquérir des connaissances (par l'expérimentation et la découverte)
- d) le développement du système sensori-moteur (par l'observation, les motivations perceptuelles, les expériences tactiles et gestuelles)
- e) l'expression de l'enfant (respect de sa sensibilité, de sa personnalité, de son affectivité)
- f) l'individualisation et la socialisation de l'enfant

Arts Plastiques - petite matière

Je suis toujours étonnée de voir des professeurs, des principaux, des parents qui considèrent les arts plastiques comme "une petite matière", comme un "loisir", une "détente". Ou alors, qui ne voit l'utilité d'un cours d'art que pour déterrer des "talents". Si ils ont cette attitude, c'est que le cours d'art doit être joliment mal enseigné chez eux. Au lieu de considérer cette discipline comme inefficace et inutile, ils pourraient essayer d'y remédier et instaurer un cours d'arts plastiques adéquat dans leur école. Pourquoi priver les enfants d'une expérience qui leur serait profitable?

Carolyn Tiebout a fait des études psychologiques sur le comportement des enfants de cinq à dix ans. Elle a observé que ses groupes de contrôle qui faisaient beaucoup d'expériences artistiques avaient comme supériorité sur les autres groupes de contrôle sans expérience en art :

- une connaissance plus approfondie de leur environnement
- un meilleur sens d'observation
- une plus grande habileté à être descriptif
- une meilleure mémoire des détails
- un plus grand sens d'originalité et d'invention.

Les arts plastiques ont leur place dans l'éducation. Trop d'expériences en éducation l'ont prouvé. En fait, avec la musique, l'expression corporelle et l'expression verbale, elle est primordiale. Ces quatre matières sont les matières de base à l'élémentaire car elles permettent l'acquisition de toutes les notions intellectuelles et les expériences sensori-motrices nécessaires au bon développement du jeune. Ce n'est que vers onze ans que devrait débiter l'enseignement des mathématiques et des sciences; auparavant, ces matières pourraient très bien être intégrées aux quatre matières de base.

"L'art n'est pas une discipline arbitraire à laquelle doit être soumis l'enfant; c'est une discipline inhérente à l'ordre naturel et, en suivant cette discipline, l'enfant trouve une liberté parfaite. L'art est aussi et de là dérive dans une large mesure son importance éducative - un processus social, car il constitue essentiellement un moyen de communiquer avec nos semblables." *

Les buts de l'enseignement des Arts au cours élémentaire

Avant d'instaurer un cours d'arts plastiques dans une école, il faut savoir pourquoi on le fait.

J'ai pensé de préparer deux séries d'objectifs afin de vous amener à faire un bon examen de conscience devant les buts qui vous ont poussé ou qui pourraient vous pousser à établir un cours d'art dans votre école.

1ère série d'objectifs

Dispenseriez-vous un cours d'arts plastiques pour:

- Respecter la sensibilité de l'enfant
- Permettre le développement de la créativité de l'enfant
- Encourager le développement intellectuel de l'enfant
- Permettre l'expression de l'enfant
- Aider au développement des facultés sensori-motrices de l'enfant
- Développer les perceptions de l'enfant
- Permettre l'éclosion du sens esthétique de l'enfant
- Donner l'acquisition de techniques variées (comme outils) à l'enfant

Si vous répondez "oui", organisez un cours d'art dans votre école. Vos buts sont très valables!

*p.25 Herbert Read "L'Education par l'Art", Unesco.

2e série d'objectifs

- Faire fabriquer des "cadeaux" pour offrir aux parents
- Découvrir des talents
- Faire décorer la classe avec les travaux
- Meubler les périodes " d'activités"
- Montrer à dessiner aux enfants
- Avoir l'air à la page sur le plan pédagogique
- Donner une détente aux enfants

Si ceux-ci sont vos buts, n'organisez pas de cours d'arts plastiques à l'école! Vos buts sont trop superficiels. Vous ne visez qu'à des résultats, non à la formation des élèves.

L'instauration du cours d'art dans votre école

Un principal décide d'instaurer un cours d'arts plastiques dans son école, répondant aux buts mentionnés dans la première série d'objectifs . Il a plusieurs choses à faire:

- 1) Se renseigner
 - auprès de l'agent de développement des Arts du Ministère de l'Education.
 - auprès du coordonnateur ou conseiller pédagogique en Arts Plastiques de sa région. Si il n'existe pas, faites pression, messieurs les principaux, pour qu'il soit nommé!
 - se procurer une littérature qui puisse l'aider.
 - avoir en mains le programme-cadre du Ministère
- 2) -Créer un climat permissif qui encouragera l'enseignement de cette matière.
 - Etre l'animateur de ses professeurs afin de les motiver.

- Inviter des personnes spécialisées capables de ressourcer ses professeurs.
 - Organiser des stages ou journées d'étude.
 - Discuter des véritables buts de l'enseignement des Arts avec ses professeurs.
 - Acheter des livres et revues pouvant enrichir ses professeurs.
- 3) -Organiser l'atelier ou les classes afin de faciliter l'application des cours(Voir livret 3)
- Prévoir des lieux d'affichage.
 - Instaurer un matériel collectif.
- 4) -Rencontrer et informer les parents des buts du cours d'art et du travail qui se fait.
- Organiser des expositions où seuls, les travaux des enfants sont exposés (et non le travail du professeur).
- 5) -Permettre le ressourcement des élèves par des visites aux musées, au parc, à l'aquarium, etc.

Ce principal aura donc toutes les chances du monde que l'enseignement des arts parte d'un bon pied dans son école. Le rôle du principal est très important, non seulement lors de l'instauration du cours d'art, mais surtout ensuite, alors que l'enthousiasme risque de tomber. C'est grâce à l'attitude du principal que ses professeurs auront la motivation nécessaire pour mener à bien leurs expériences. Mary Adeline McKibbin écrit dans le "Rôle de l'administrateur", publié par l'Unesco en 1954, : " Dans le domaine des Arts, une éducation vraiment créatrice présuppose une administration animée du même esprit: elle ne peut en effet se développer que dans une atmosphère de tolérance favorable à l'initiative individuelle et aux expériences de toutes

sortes. Entre le professeur et le milieu environnant se produit une interaction féconde, qui les transforme l'un et l'autre. C'est essentiellement à l'administrateur qu'il incombe de créer un climat nécessaire pour que l'éducation artistique puisse porter tous ses fruits.....C'est en définitive à l'administrateur qu'il appartient de définir la philosophie dont doit s'inspirer l'enseignement artistique, d'interpréter cette philosophie et de la faire mettre en pratique. C'est de la façon dont il s'acquittera de cette tâche que dépendront, en dernière analyse, la nature du programme et la forme de l'enseignement. Plus vivantes seront les méthodes d'administration, plus on aura de chances de voir se développer un enseignement dynamique."

L'ART ENFANTIN

L'art et l'éducationChapitre 3: Les responsabilités du professeur qui enseigne les Arts Plastiques.

Vous êtes titulaire d'une classe à l'élémentaire. Vous avez à enseigner les Arts Plastiques. Vous aimerez cela: c'est une expérience fascinante! Pour commencer, vous n'avez rien à "montrer" sinon une technique de temps en temps. Vous avez un climat à établir: un climat de permissivité. Ensuite, regardez agir l'enfant ! Ce sera une source d'enrichissement et d'émerveillement pour vous. Les réponses artistiques que vous présenteront vos élèves seront toutes différentes et nouvelles et vous aideront à mieux connaître ces petits êtres avec lesquels vous travaillez.

Ceci est la première étape.

Maintenant, il s'agit de vous former. Je vais essayer de vous présenter de façon claire et précise votre rôle comme professeur d'art... vous trouverez qu'il est assez vaste.

Vos responsabilités:

- Connaître et comprendre les buts de l'enseignement des arts plastiques à l'élémentaire.....livret 2, page 7
- Connaître l'enfant, ses attitudes.....livret 2, page 12
 - ses stades graphiques.....livret 2, page 53
 - ses possibilités.....livret 2, page 14
- Etablir un programme.....livret 2, page 20
- Apporter une saine motivation.....livret 2, pages 43 et 58
- Décider de la technique et organiser le matériel.....livret 3 et livret 2, page 32
- Dispenser le cours.....livret 2, page 49
- Etablir une répartition.....livret 2, page 72

-Faire l'affichage

Connaître l'enfant - ses attitudes

Vous avez déterminé vos buts dans l'ensemble.

Avant de pouvoir établir un programme adéquat,offrant une possibilité d'atteindre ces buts,vous devez connaître l'enfant. Déjà,vous savez qu'il suit une série de stades graphiques. Voyons maintenant les attitudes de l'enfant.

Les attitudes de l'enfant,selon les structures proposées par Asabal Woodruff* sont les suivantes:

- Les attitudes perceptives(voir,toucher,reconnaître)
- Les attitudes cognitives (langage plastique, histoire de l'Art)
- Les attitudes de choix(décrire,classifier,interpréter,juger,expliquer)
- Les attitudes productives (dans l'action de produire avec des techniques et des procédés).

Attitudes perceptives (de quatre à sept ans) pré-schématique

Les enfants de ces âges sont très sensibles aux perceptions tactiles et visuelles. Le petit enfant n'observe qu'un objet à la fois.Sa conception de l'espace est limitée. Il a du mal à concevoir ce qu'il ne voit pas. Il saisit les largeurs,mais mal les profondeurs.En art, il travaille les personnages et objets en entier et évite toute superposition.Il ne conquiert sa feuille que sur un plan deux-dimensionnel; il donne aux objets des importances affectives.

(de sept à huit ans) schématique

Maintenant,l'enfant aime classifier.Il sait les choses.Il continue à les dessiner comme il les connaît et non comme il les perçoit. Il continue à travailler de façon émotive.Il saisit les notions de proximité,de continuité,de séparation.Il reconnaît ce qui est en haut de ce qui

*Asabal Woodruff:"First steps in Building a New School Program",unpublished materials. Salt Lake City, University of Utah, 1968

est en bas.

(de neuf à onze ans) post-schématique

L'enfant commence à saisir l'espace en profondeur.

Il peut même comprendre certaines superpositions. Il comprend bien la proximité, la continuité, l'objet entouré, l'objet partiellement cadré. L'enfant peut maintenant commencer à faire certains travaux d'observation, la réalité commençant à l'intéresser.

Attitudes cognitives (de quatre à sept ans) pré-schématique

L'enfant connaît le nom de quelques couleurs, ainsi que le nom de quelques formes géométriques.

(de huit à neuf ans) schématique

L'enfant connaît ses lignes et la plupart des formes géométriques qu'il emploie. Il connaît toutes ses couleurs, mais peut-être pas certaines teintes imprécises. Il connaît plusieurs techniques artistiques, le nom de ses matériaux.

(de dix ans et plus) post-schématique)

L'enfant de dix ans et plus connaît les changements que peuvent subir certains matériaux (mélange de gouache jaune et bleue pouvant donner une gouache verte). Il sait ses couleurs, ses techniques, ses matériaux. Il connaît certains principes d'espace.

Attitudes de choix (de quatre à sept ans) pré-schématique

Les choix du petit de cet âge sont toujours affectifs...ou encore, dû au hasard!

(de huit à neuf ans) schématique

L'enfant est encore très émotif dans son choix des couleurs et des formes. Il n'est pas très sûr pourquoi il aime tel ou tel graphisme. Il choisit de représenter des personnages et des objets qui

le touchent affectivement.

(de dix à onze ans) post-schématique

A cet âge, l'enfant commence à établir des relations dans l'espace et choisit sa façon de la représenter. Il essaie de s'attacher à une réalité qui est plus près de celle qu'il connaît (le ciel est bleu) que de celle qu'il observe (le ciel, en fait, est gris).

Attitudes productives (de quatre à sept ans) pré-schématique

L'enfant s'intéresse beaucoup aux craies de cire, au matériel lui-même, non pas pour ce qu'il peut faire, mais pour ce qu'il est. Le petit commence à faire des personnages et des objets reconnaissables qu'il place au hasard de sa feuille.

(de huit à neuf ans) schématique

L'enfant maîtrise davantage ses matériaux deux-dimensionnels. Il peut remplir aisément toute sa feuille. Les matériaux tri-dimensionnels, pâte à modeler exceptée, sont plus hardus. Le jeune n'est pas toujours capable de s'en servir comme il le voudrait et sa représentation de l'objet peut sembler en régression.

(de dix à onze ans) post-schématique

La dextérité de l'enfant se développe et il est davantage capable d'établir des relations entre les couleurs qu'il utilise et les couleurs de la nature. Il commence à bien maîtriser les matériaux à trois dimensions.

Les possibilités de l'enfant

Les possibilités des enfants dépendent de trois facteurs soit:

-de son potentiel personnel (intellect et créativité)

-du stade graphique où il est rendu

-de la démarche du cours

L'attitude d'un professeur peut permettre le développement intellectuel et créateur de l'enfant, mais il ne peut le garantir. Certains enfants déficients ne pourront jamais être très créateurs. Ils pourront atteindre leurs stades graphiques en étant toujours un peu en retard sur les âges chronologiques. Ils peuvent être très habiles manuellement, ils peuvent souvent assez bien reproduire ce qu'ils voient, ils peuvent être personnels et s'exprimer, mais ils ont peu d'imagination.

Je me souviens, il y a une dizaine d'années, que certains professeurs me disaient quelque chose d'approchant: "Eliane est en retard intellectuellement, mais elle est très bonne en dessin. En fait, elle est meilleure que les autres." Et conséquemment, ces professeurs jugeaient que les élèves déficients étaient supérieurs aux enfants normaux en art. Ceci avait le don de me démonter, car Eliane avait quinze ans et tous les autres élèves avaient dix ans. Même si Eliane était en retard sur son stade graphique, elle demeurait en avance sur les enfants plus jeunes. Son cinq ans de différence était sa supériorité, pas son travail artistique. Mais cette observation ne semblait pas déranger les instituteurs. Eliane était la meilleure des élèves en art: l'art est l'apanage des déficients! Le cas contraire se produisait aussi, l'enfant très doué en classe avait un an de moins que les autres, et en art, il était plus faible...évidemment, un an, ça compte en art!

Børge Riese, d'Oslo, qui a beaucoup étudié les problèmes des enfants arriérés nous dit: "Les arts plastiques constituent un instrument précieux de diagnostic et de thérapie. L'enfant révèle à l'adulte les difficultés qu'il éprouve tant parce qu'il a fait que par ce qu'il ne fait pas, et ces indications peuvent être ultérieurement d'une grande utilité

pour ceux qui s'occupent de lui. En même temps, il apparaît que les arts plastiques sont pour l'enfant un excellent moyen de libération, en ce qu'ils lui permettent d'extérioriser les difficultés dont il souffre..... Plus que tout autre, l'enfant arriéré a besoin de se rendre compte par expérience personnelle qu'il est capable, lui aussi, de créer quelque chose de beau, quelque chose qui ne cède en rien à ce que font d'autres enfants. Quand on donne à des enfants un choix très riche de matériaux, chacun peut réaliser une oeuvre dont il mérite d'être félicité et - chose plus importante - une oeuvre dont il est entièrement l'auteur et dont il peut lui-même être fier." *

C'est surtout sur ce dernier plan que je considère le cours d'art essentiel pour l'enfant déficient. Il peut aider à la revalorisation de son "moi". La qualité de l'oeuvre, même si elle n'est ni exceptionnelle, ni très imaginative, n'en demeure pas moins un travail qui peut être esthétique et qui est personnel et unique. Ceci est énorme ! C'est l'expression même de l'enfant qui est acceptée et félicitée à travers son oeuvre et pour le petit arriéré, cela prend une grande importance. C'est un excellent moyen de lui donner confiance en lui, de lui rappeler que la société l'accepte tout comme elle accepte son oeuvre.

Mais attention ! N'ayez pas pour cet enfant les exigences que vous avez pour les enfants normaux. Ca serait injuste pour eux!

Les arts aideront l'enfant déficient, tout comme ils aideront tous les enfants. Mais ils ne rendront pas très créatifs ceux qui ne peuvent l'être. En général, on constate que l'enfant brillant en classe est fort en arts plastiques (si le cours est bien enseigné). Mais ce n'est qu'une généralité; il y a des enfants très intelligents dont la créativité est quelconque.

*p.54, Børge Riese, "L'enfant arriéré", Unesco, 1954

Je signale ici qu'il n'y a pas de "prodige" en arts plastiques. Les Mozarts et les Chopins n'existent pas dans le domaine des peintres et des sculpteurs. Si il y a des prodiges de cinq ans en musique, en physique, en mathématique, ils sont absents des arts plastiques. Il y a des enfants superdoués qui sont un peu en avance sur leur stade et qui, dès douze ou treize ans, atteignent le niveau adulte, comme Durer ou Picasso. Mais rien de plus ! Pas d'enfant de cinq ou six ans qui travaillent comme des adultes. Pourquoi???

Que veux dire avoir du "talent" en art? Ma foi, ça serait l'enfant qui adore s'exprimer via les arts et qui est un stade en avance sur son âge. Ceci ne signifie pas que cet enfant sera très créatif et fera sa carrière en art. L'enfant doué normalement sera peut-être le grand peintre de demain et le superdoué sera peut-être arrêté à treize ans et incapable d'aller plus loin dans ce domaine là. On ne peut commencer à identifier le talent que rendu à l'adolescence...et encore!

Le but de l'enseignement des arts n'étant pas de chercher des talents et des génies, je conseillerais aux titulaires des classes élémentaires d'oublier que le "talent" existe. Que ces instituteurs essaient surtout de donner un cours enrichissant et permissif et qu'ils acceptent les limitations enfantines. L'enfant n'est pas un petit adulte. Son travail ne sera pas comme celui d'un adulte, ni sur le plan technique, ni sur le plan graphique. En fait, les meilleurs résultats, si on se place d'un point de vue pédagogique, ne sont pas nécessairement très jolis à regarder. Je me souviens un jour que ma fille Geneviève, à sept ans, avait fait un gros animal en papier sculpté, bourré et froissé, le tout attaché et retenu par des bandes de papier collant. Ce n'était pas une réussite visuelle, mais l'animal tenait debout fort bien, il possédait de belles proportions et son équilibre était un tour de force. J'ai chaleureu-

sement félicité la petite pour son animal tant je le trouvais extraordinaire! C'était une véritable sculpture. Mais, confidentiellement, l'étalage du papier collant ici et là ne l'embellissait pas.

Respecter les possibilités de l'enfant vous orientera sans doute vers un enseignement partiellement individualisé. Je m'explique. La motivation, les suggestions peuvent être les mêmes pour tous les élèves, mais le travail de l'enfant et vos exigences par rapport à son travail se rapporteront à lui et à lui seul (et non à lui comparé aux autres).

Les arts permettent le développement de l'intelligence et de la créativité, mais il vous faut toujours considérer le potentiel de l'enfant, son Q.I et son Q.C. * .Un bon enseignant permettra à ces deux facultés de se développer au maximum selon le potentiel de l'enfant. Conséquemment, les résultats varieront selon les enfants. L'enfant qui naît avec un potentiel approximatif de 110, recevant un enseignement adéquat et vivant dans un contexte favorable pourra atteindre jusqu'à 120 de Q.I. , mais jamais 150. Le même enfant élevé dans des circonstances malheureuses, mal éduqué, subissant un enseignement contraignant et non progressif, peut demeurer à 95 de Q.I. Ceci a été prouvé par des expériences très intéressantes faites aux Etats-Unis sur des jumeaux identiques, donc possédant un même potentiel, qui furent séparés bébés et qui furent élevés très différemment. Vingt ans plus tard, on constatait des différences; les conséquences éducationnelles avaient beaucoup marquées ces individus, qui, génétiquement, étaient une même et seule personne . Des différences de 10 degrés de Q.I ont été observées. D'un autre côté, il demeurait des ressemblances étonnantes (plan du goût, des maladies, etc.)

Si je vous dis tout ceci, c'est que j'ai toujours peur des professeurs qui veulent produire à travers leurs élèves et qui exigent d'eux une production d'adulte, supérieure à leur potentiel. Ceci risque de

* Q.I(Quotient intellectuel); Q.C.(Quotient créatif)

faire perdre confiance à l'enfant et de le dévaloriser progressivement. L'enfant deviendra alors incapable de soutenir l'effort, de se surpasser, donc incapable de satisfaire son professeur. Ce dernier se sent donc obligé de faire une partie du travail de l'enfant afin de l' "aider". Bref, ce n'est plus l'enfant qui crée: c'est le professeur qui crée au détriment de son élève qui a abdiqué.

Acceptez les enfants et leur production si vous êtes assuré qu'ils ont fourni un effort. Ça s'appelle "respect" cette attitude au cours d'arts plastiques. Et c'est primordial que le respect de l'oeuvre de l'enfant!

L'art et l'éducationChapitre 4:Le curriculum

Je suppose que vous n'avez peut-être pas le programme cadre du Ministère, ni celui de votre commission scolaire. Vous aurez donc à en faire un. D'ailleurs, même si vous avez en mains les programmes institutionnels, il serait avantageux d'écrire vous-même votre propre programme. Il vous faudra certainement, d'une façon ou d'une autre, faire votre répartition hebdomadaire.

On peut enseigner de façon active avec un programme et même de façon individualisée; tout dépend de la façon dont le programme est écrit, compris et appliqué.

Un programme comprend des points précis:

- Les buts et objectifs généraux
- Les motivations, les thèmes, les moyens
- Les objectifs précis pour chaque thème ou motivation
- Les exercices et leur progression
- Les techniques et les procédés
- La répartition des cours

Le professeur devra donc établir ses objectifs généraux qui pourront varier selon les besoins de la société dans laquelle il vit. Si il veut former des êtres obéissants et stéréotypés, les buts et les moyens à prendre différeront beaucoup des buts du professeur qui veut former des êtres personnels, créatifs et indépendants. Donc, en premier lieu, le professeur devra se décider sur quel type d'éducation il veut s'arrêter. Ceci déterminé, il pourra établir ses buts et objectifs généraux.

Les motivations, les objectifs précis et les moyens doivent être travaillés simultanément. Une motivation, faite dans une classe

de cinquième année, avec des ballons de fête qu'on laisse aux enfants, peut mener à un cours d'art qui exploitera des notions de couleurs, de transparences, de superposition. Le professeur peut offrir des matériaux allant avec la motivation: papiers de soie de couleurs variées. Ceci peut être un cours qui vise donc des buts très précis du type intellectuel, donc structuré et dirigé, qui peut mener à des découvertes de la part du jeune. Les réponses des enfants seront différentes et personnelles, mais on ne peut pas dire qu'un cours de ce genre encourage l'expression libre. Ce n'est pas son but. Ce cours vise à la découverte, au développement intellectuel malgré une motivation qui est très dégagée.

Par contre, selon ses objectifs particuliers, le professeur peut offrir les mêmes ballons aux enfants. Ensuite, il peut les laisser libres de faire l'activité de leur choix avec les matériaux de leur choix. Il se peut que certains élèves fassent une peinture à la gouache, ou un collage et que d'autres inventent une chanson. Ceci favorisera l'expression libre plutôt que l'intellect.

Y a-t-il une meilleure façon d'enseigner? La méthode 1 est-elle supérieure à la méthode 2? Non. Les deux sont valables. Ce qui ne le serait probablement pas, ce serait qu'une seule des deux méthodes soit toujours appliquée. Le programme serait alors un programme très orienté et les programmes très orientés sont généralement faibles parce que limitatifs (même si ils sont orientés vers "l'expression libre")

J'ai préparé un organigramme que vous trouverez sur la page suivante qui détermine les types de motivations, les objectifs particuliers et les moyens. Toutes les interactions peuvent ensuite jouer!

<u>Motivations</u>	<u>Objectifs particuliers</u>	<u>Moyens</u>
A. Par thème	1. Développement de l'intelligence.	a. Matériaux du type expressif (gouache, fusain, etc.)
B. Par l'expérience vécue	2. Développement de la créativité	b. Matériaux du type contrôle (crayons de feutre, encre de chine, etc.)
C. Par l'observation	3. Expression libre et personnelle.	c. Techniques connues
D. Libre	4. Expérience encourageant les perceptions tactiles et visuelles	d. Techniques nouvelles
	5. Expérience favorisant les découvertes	

La méthode 1 était le résultat : du A et du B de motivation

des no. 1 et 5 des objectifs particuliers

du "b" et du "d" des moyens

La méthode 2 était le résultat: du B de motivation

des no. 3 et 5 des objectifs particuliers

du "a" et du "c" ,peut-être du "d" des moyens

Prenons un autre cas. Si un professeur amène ses élèves avec lui dans un parc, et leur demande de dessiner ce qu'ils voient avec leurs crayons feutres, cette méthode serait le résultat :

du C en motivation

des no. 1 et 4 des objectifs particuliers

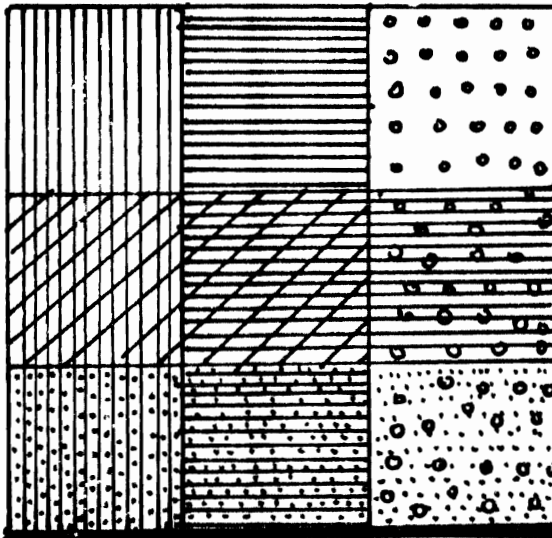
du "b" et du "c" des moyens

Le bon professeur verra à exploiter toutes les interactions possibles, en quantités différentes, soit, mais tout de même les permettra toutes au moins une fois.

Objectifs particuliers

Le bon cours d'arts plastiques, du moins tel que je l'entends, sera équilibré et permettra d'atteindre tous les objectifs particuliers mentionnés. Deux ou trois de ces objectifs peuvent être visés lors d'un même cours, rarement sinon jamais les cinq. Aucun cours ne peut favoriser complètement tous les objectifs définis plus tôt. Il s'agira donc, pour le professeur d'établir un partage de ces objectifs qui soit valable. Afin de vous donner une idée approximative du temps à allouer aux objectifs particuliers et considérant l'intégration de plusieurs d'entre eux, j'ai dressé l'organigramme suivant afin de vous éclairer :

PROPORTION DES OBJECTIFS PARTICULIERS



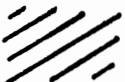
objectifs de découverte - 1/3 du temps (superposés avec créatif, intelligence et expression libre)



objectifs intellectuels - 1/3 du temps (superposés avec perceptuel et découverte)



objectifs créatifs - 4/9 du temps (superposés avec découverte, expression libre et perceptuel)



objectifs perceptuels - 2/9 du temps (superposés avec créatif et intellectuel)



expression libre - 1/3 du temps (superposés à créatif et découverte.)

Objectifs particuliers1. Développement de l'intelligence 1/3 du temps

Afin de permettre le développement de cette faculté, certains exercices devront être présentés aux enfants et cela de façon progressive. Il en faudra qui aideront l'enfant à comprendre l'espace et d'autres afin de permettre l'assimilation de certaines notions. Notons que les notions artistiques peuvent différer des notions musicales, par exemple, quant au moment de leur assimilation. L'alternance du rythme en musique peut être plus aisée à saisir que l'alternance en art.

- 5 ans
- 1- notions de couleur: leurs noms; en reconnaître quelques unes.
 - 2- notions de dimensions: gros et petit
 - 3- notions de lignes: qui montent, qui descendent

- 6 ans
- 1- notions de couleurs: en reconnaître davantage
 - 2- notions de dimensions: gros et petit, grand et petit
 - 3- notions de lignes: qui vont à droite, qui vont à gauche
 - 4- notions de formes géométriques: rond, carré, triangle
 - 5- notions de volumes: la boule (sphère)
 - 6- notions de quantité: peu et beaucoup
 - 7- notions de valeurs: clair et foncé

- 7 ans
- 1- notions de couleurs: en reconnaître davantage
 - 2- notions de dimensions: moyen
 - 3- notions de lignes: droites et courbes
 - 4- notions de formes géométriques: le rond, le carré, le triangle,
 - 5- notions de volumes: la boule (sphère), le cône, le cylindre,
 - 6- notions de quantité: peu et beaucoup

- 7- notions de valeurs: clair et foncé
 - 8- notions de groupement: ensemble, séparé
-

8 ans

- 1- notions de couleurs: commencer certains mélanges
 - 2- notions de dimensions: idem à " 7ans"
 - 3- notions de lignes: obliques
 - 4- notions de formes géométriques: rectangle
 - 5- notions de volumes : le cube
 - 6- notions de quantité: moyennement
 - 7- notions de valeurs: nuances
 - 8- notions de groupement: entre les deux
 - 9- notions de plan: juxtaposition et énumération
 - 10 notions d'analogies: les nombres, les dimensions
 - 11- notions tactiles: visuelles
-

9 ans

- 1- notions de couleurs: les teintes
 - 2- notions de dimensions: idem
 - 3- notions de lignes: variées
 - 4- notions de formes géométriques : variées
 - 5- notions de volumes: idem
 - 6- notions de quantité: équilibre de peu et beaucoup
 - 7- notions de valeurs: les tons
 - 8- notions de groupement: plusieurs, moins
 - 9- notions de plan: profondeur par rapetissement ou étagement
 - 10- notions d'analogies: entre l'objet et la nature
 - 11- notions tactiles: textures variées
-

10 ans

- 1- notions de couleurs: les teintes
 - 2- notions de dimensions: large et étroit, long et mince, court et trapu .
 - 3- notions de lignes: parallèles
 - 4- notions de formes géométriques: variées
 - 5- notions de volumes: pleins et vides
 - 6- notions de quantité: équilibre de peu et beaucoup
 - 7- notions de valeurs: les tons
 - 8- notions de groupement: avec des superpositions
 - 9- notions de plan: en avant, en arrière (par la superposition) et rapetissement des objets placés loin
 - 10- notions d'analogies: entre l'objet vu et le dessin à faire
 - 11- notions tactiles: créer des textures
-

11 ans

- 1- notions de couleurs: les couleurs gaies et les couleurs tristes (symbole)
 - 2- notions de dimensions: idem à 10 ans
 - 3- notions de lignes: spirales, labyrinthes, lignes continues
 - 4- notions de formes géométriques: variées
 - 5- notions de volumes: idem à 10 ans
 - 6- notions de quantité: équilibre dans l'espace (mobile)
 - 7- notions de valeurs: les tons variés
 - 8- notions de groupement: équilibre de groupes d'objets
 - 9- notions de plan: idem à 10 ans
 - 10- notions d'analogies: idem à 10 ans
-

Objectifs particuliers2. Développement de la créativité 4/9 du temps dans l'organigramme.

C'est au développement de cette faculté que, personnellement, j'accorderais le plus de temps. Pourquoi? Parceque la créativité n'est pas toujours avantagée lors d'autres cours. Qu'on lui donne sa chance!

En général, pour développer les sens imaginatifs et inventifs, on fait appel à des motivations extérieures. Certains enfants, très jeunes ou très créateurs, peuvent être très motivés sans appel extérieur, mais c'est exceptionnel chez l'enfant de dix ans et plus. Cet enfant là aura besoin de suggestions; vous trouverez plus loin, sous le chapitre "motivations" des moyens à utiliser pour "partir" vos enfants!

Mais votre rôle ne s'arrête pas à la motivation! Il faut que votre attitude permissive entre en jeu. On ne peut être créateur dans un contexte brimant. Si l'enfant a toujours peur de salir ou d'échapper un papier à terre, ou de faire trop de bruit, il aura du mal à se laisser aller. De même, si son travail est ridiculisé ou encore, peu apprécié, l'enfant sera moins enthousiaste et essaiera de produire ce que "vous" vous aimez et non ce "qu'il" aime.

La créativité ne peut s'épanouir que dans un climat détendu, ouvert, librepréparez ce climat! Il est aussi important que les motivations que vous présenterez.

Objectifs particuliers3. Expression libre et personnelle 1/3 du temps dans l'organigramme

L'expression libre exige du parent ou du professeur tout autant de permissivité que la créativité. Cependant, elle ne demande aucune motivation. L'enfant ne sera vraiment libre que si il peut faire son oeuvre au moment où il l'entend, avec le matériel qu'il désire, selon ses motivations intérieures.

Facile à permettre à la maison et possible à la maternelle, l'expression libre n'est pas aisée à encourager en classe car elle suppose que l'enfant ne participe pas ou peu à des activités collectives, qu'il peut tout quitter à loisir pour aller entreprendre son travail d'expression. Ce type d'expériences ne se peut que là où se dispense un enseignement individuel.

L'expression personnelle est présente dans tout travail d'art qui est le reflet de la personnalité de l'auteur. Elle se manifeste au mieux lorsque l'enfant est assuré que son professeur ou son parent appréciera le travail qu'il fait. L'expression personnelle peut être sérieusement handicapée par les exigences d'un professeur qui demande trop. Elle est détruite lors d'une copie, ou de coloriage, et peut être difficile à revenir si la confiance de l'enfant est ébranlée.

Objectifs particuliers

4. Expériences encourageant les perceptions visuelles et tactiles 2/9 du temps

Il est nécessaire de permettre le développement perceptuel du jeune et ceci ne se fait pas nécessairement lors d'un cours d'art mais au moment qui semble opportun. Lorsque la maman laisse Jean-Louis caresser son manteau de fourrure ou encourage Marie à toucher la couleuvre, elle permet une expérience tactile intéressante. Lorsque l'instituteur apporte des coquillages en classe ou des fruits rares, telle une grenadine, qu'il coupe en deux, il permet à ses élèves une expérience visuelle et tactile enrichissante. Dans le livret 1, sous le chapitre "Perceptions", vous trouverez plusieurs suggestions. N'hésitez pas à les appliquer! Le "perceptuel" doit être encouragé régulièrement.

Objectifs particuliers

5. Expériences favorisant les découvertes 1/3 du temps

Ce genre d'objectifs peut être de plusieurs natures, car il peut s'agir de découvertes créatives, de découvertes intellectuelles et de découvertes techniques.

C'est en favorisant le développement de la créativité que vous permettrez les découvertes créatives.

C'est en offrant des problèmes à résoudre que vous favorisez les découvertes intellectuelles.

C'est en présentant des matériaux divers et de nouveaux procédés que vous permettrez les découvertes techniques.

Il est bon, lors de la présentation d'un matériel nouveau, de suggérer à l'enfant d'explorer le matériel sans s'attacher à un thème précis. Un travail abstrait permet plus de liberté technique et conséquemment, peut davantage amener à une découverte.

Il se peut que vous suggériez à l'enfant deux ou trois façons d'utiliser son matériel. Par exemple, vous avez de l'encre de chine et des pinceaux: vous conseillez aux enfants de faire 5 ou 6 exercices, avec le pinceau à poil mou, avec le pinceau à poil dur qu'on appelle "brosse", avec beaucoup d'encre, avec peu d'encre, sur une feuille sèche, sur une feuille mouillée, sur une feuille de buvard, etc. Ceci mènera à la découverte des propriétés des matériaux et possiblement à des expériences non suggérées (comme celle de mouiller sa feuille après avoir fait le dessin, par exemple).

LES MOYENS

a) Les matériaux du type "expressif"

Il y a des matériaux qui sont plus sensoriels que d'autres, tels la peinture aux doigts et la glaise. L'enfant travaille directement avec la matière, sans autre instrument que ses mains, que ses doigts. Ceci permet davantage l'expression qu'un matériel exigeant l'utilisation d'un instrument difficile. Les matériaux utilisés sans instrument sont la pâte à modeler, la terre, la glaise et la peinture digitale. Mais il y a des matériaux moins directs que ceux-ci qui n'en demeurent pas moins très "expressifs": la gouache, le fusain, le pas-

tel sec, Le papier déchiré et collé est aussi très sensoriel. Avec ses techniques, l'enfant pourra plus aisément se laisser aller à sa sensibilité et s'exprimera plus généreusement.

b) Les matériaux du type "contrôle"

Il y a des procédés qui demandent plus de contrôle que d'autres. Plusieurs enfants les préfèrent aux matériaux précédents; ceci dépend de leurs personnalités. Dans une école, je considère que les élèves doivent expérimenter tous les matériaux de leurs âges: ceci leur donnera un éventail de moyens parmi lesquels ils pourront éventuellement choisir. Mais attention ! Pas tous les matériaux la même année...établissez une progression saine.

Parmi les matériaux du type "contrôle", il y a tous les papiers découpés, sculptés, pliés, façonnés, etc. Il y a le crayon feutre, les crayons de cire, le crayon, la plume et l'encre. La sculpture sur savon ou bloc de paraffine exige énormément de contrôle...de même certains types d'impression et de gravures.

c et d) Techniques connues/ Techniques nouvelles

Le fait de présenter à un enfant une technique connue ou une technique nouvelle ne doit pas être pris à la légère. Une technique connue est, pour l'enfant, un moyen adéquat pour s'exprimer, alors qu'une technique nouvelle, c'est l'inconnu, la possibilité de la découverte, la possibilité de rater son coup et c'est un moyen possible de s'exprimer (mais moins sûr que la technique connue).

Une technique nouvelle doit toujours être expliquée en détails. Par exemple, vous dites ce qu'est l'encre de chine, ses propriétés, sur quelles bases elle se travaille, de quelles manières elle peut être utilisée, etc. Puis, tel que mentionné plus tôt, vous suggèrerez des "exercices de découverte" qui permettront à l'enfant l'exploration de la nouvelle technique.

Certains professeurs auraient tendance à vouloir toujours présenter des techniques nouvelles. C'est une attitude à déconseiller. L'enfant a besoin de retrouver souvent des techniques qu'il maîtrise et qu'il peut approfondir. Cela le sécurise.

L'ART ENFANTIN

L'art et l'éducationChapitre 5: Les techniques, les procédés et les exercices

Afin de planifier votre budget et de préparer vos commandes de matériel, il vous faut déterminer lesquelles techniques seront utilisées durant l'année. De plus, cela vous permet d'établir une progression dans la présentation de vos techniques et de vos procédés.

Les enfants pourraient aisément apprendre des quantités de techniques diverses en maternelle, en 1ère année, en 2ème année. Cependant, je ne vous le conseille pas. Il n'y a pas assez de périodes réservées aux arts pour suggérer l'accumulation de procédés dans les petites classes. Les enfants d'une deuxième année sont tout aussi heureux avec peu de techniques, qu'ils apprendront d'ailleurs à mieux manipuler, qu'avec une trop grande variété de techniques. En fait, je suis persuadée que trop de techniques chez les jeunes se donnent au détriment de leur créativité et de leur expression.

Les techniques sont d'ordre général et identifient les divers types d'expression technique. Les procédés sont de l'ordre du "faire". Si on parle de "technique de façonnage", on peut choisir comme procédés: le papier façonné, le papier sculpté, le papier frisé. Si on parle de "technique d'impression", on peut songer à une impression avec légumes, une impression avec lino, un monotype. Dans certains cas, la technique est identique au procédé: par exemple la technique "Peinture" appelle de procédé "Peindre".

Les techniques sont de deux ordres: les techniques d'organisation picturale et les techniques d'organisation spatiale.

Les techniques d'organisation picturale

Ces techniques sont bi-dimensionnelles. Elles se limitent à des travaux sans profondeur: ils ne sont que largeur et hauteur. Les techniques à deux dimensions

sont:

- Le dessin
- La peinture
- La gravure
- L'impression
- Le collage
- Le tissage
- Le macramé

Les techniques d'organisation spatiale

Ces techniques sont tri-dimensionnelles. Elles créent des volumes qui ont une hauteur, une largeur et une profondeur. Les techniques à trois dimensions sont:

- Le modelage
- Le façonnage
- L'assemblage, la construction
- La sculpture (ou la taille directe)

Importance de chacune de ces techniques

Pour commencer, le professeur conscient de l'importance de la formation artistique, verra à offrir aux enfants des techniques à deux et à trois dimensions afin de leur donner une expérience complète. Toutes ces techniques doivent être explorées lors du cours élémentaire, de façon progressive, il va de soi! Le cours d'art ne doit pas se limiter au dessin et à la peinture. Ce sont d'excellents moyens d'expression, j'en conviens, mais s'arrêter à ceux-ci est une conception très limitative. Je suis ici tout à fait à l'encontre des directives d'Arno Stern, qui préconise l'expression par la peinture uniquement. Je trouve ce type de "limitation à une seule technique" une orientation qui fruste l'enfant de bien des expériences, particulièrement dans le domaine

tri-dimensionnel.

Les procédés et les matériaux qui permettent les techniques à trois dimensions sont plus rares et plus difficiles à maîtriser que ceux des techniques à deux dimensions. Conséquemment, l'enfant de 5,6,7,et 8 ans ,fera un peu plus d'exercices à deux dimensions. Dès que l'enfant aura atteint l'âge de neuf ans,et que son habilité sera maintenant accrue,le professeur pourra dispenser autant de travaux à trois dimensions qu'à deux dimensions.

Les procédés

Procédés à deux dimensions

	<u>Matériaux</u>	<u>Niveaux</u>	
Procédés de dessin et de peinture	le fusain.....	1e-6e	
	la peinture tactile.....	1e-6e	
	la gouache en pain.....	4e-6e	
	la gouache liquide.....	1e-6e	
	le pastel sec...	3e-6e	
	le pastel gras..	4e-6e	
	le crayon mine	2e-6e	
	le crayon gras..	4e-6e	
	le crayon feutre.	1e-6e	
	le crayon de cire.	1e-6e	
	l'encre.....	4e-6e	
	la cartogravure.	4e-6e	
	la pâte à modeler.	2e-5e	
		écrasée	
	Procédés avec papier	le papier déchiré.	1e-6e
le papier découpé.		1e-6e	
le papier ajouré..		1e-6e	
la ribambelle.....		4e-6e	
le papier tissé...		2e-6e	
Procédés de gravure et d'impression	le monotype.....	2e-6e	
	le frottis.....	3e-6e	
	le pochoir.....	4e-6e	
	l'impression avec éponges.....	5e	
	l'impression avec légumes.....	6e	
	l'impression avec pâte à modeler.	3e-6e	
	la cartogravure..	4e-6e	

Procédés divers	{	le collage de tissus.....4e-6e le collage de laines.....3e-6e le macramé.....6e les fils tirés.....5e-6e
<u>Procédés à trois dimensions</u>		
		<u>Matériaux</u>
		<u>Niveaux</u>
Procédés de modelage	{	le papier bouchonné.....2e-6e la pâte à modeler.....1e-6e papier maché(rouleaux)...5e-6e papier maché.....6e poudres et glaises.....5e-6e terre à céramique.....6e
Procédés de façonnage	{	papier façonné et bourré.4e-6e papier plié.....1e-6e papier frisé.....2e-6e papier sculpté.....2e-6e
Procédés d'assemblage et de construction	{	fil de métal.....5e-6e construction de papier...1e-6e
Procédés de sculpture	{	savon sculpté5e-6e parafine sculptée.....6e

La progression des techniques

La progression dans les techniques et les procédés est essentielle. Un enfant de dix ans qui n'a jamais fait d'arts plastiques ne doit pas être mis devant l'obligation d'utiliser tous les matériaux préconisés aux enfants de dix ans .Il commencera par utiliser ceux suggérés pour l'enfant de cinq ans et ,petit à petit ,se fera ajouter de nouveaux matériaux, de nouvelles techniques. Brûler les étapes ne peut faire que du tort à un élève; il aurait de la difficulté à maîtriser les procédés, il raterait ses travaux et il perdrait confiance en lui.

Le chapitre sur "La Répartition des cours" indiquera des progressions tant techniques qu'intellectuelles. De plus, les fiches techniques vous indiqueront toujours les progressions à suivre; respectez-les! C'est sage.

La progression des exercices

Il y a plusieurs types d'exercices que l'on peut faire faire aux enfants:

- a-Les exercices de découverte
- b-Les exercices de libération
- c-Les exercices de base(ou de contrôle)
- d-Les exercices d'imagination
- e-Les exercices d'observation
- f-Les exercices de mémoire

a-Les exercices de découverte

Ces exercices sont utilisés lors de la présentation d'un nouveau matériel, d'une nouvelle technique ou d'une technique mixte. Elle suppose plusieurs exercices expérimentaux avec le même matériel ou procédé afin que celui-ci soit exploité à fond. Ces exercices se font sans thème; il est préférable que ce soit un travail abstrait afin de ne pas limiter l'enfant lors de ses expériences. Le travail illustré en 2 "A" est un exemple d'un exercice de découverte avec le procédé de pâte à modeler; l'enfant ici, un garçonnet de neuf ans, expérimente le procédé de "pinçage" .

b-Les exercices de libération

Ces exercices peuvent être offerts pour encourager le gestuel de l'enfant ou par amener les enfants inhibés et inquiets à se libérer émotionnellement en faisant un travail décontractant. Le professeur suggérera un graphisme "très rapide"! Il rassure les enfants en disant que ce travail ne doit être ni beau, ni propre, ni représentatif: seulement des gestes, des mouvements.... "comme si votre brosse patinait sur votre feuille". Le professeur offrira de la peinture digitale, de la gouache, du crayon feutre, de la terre, de la pâte à modeler, lesquels sont des matériaux directs offrant peu de résistance qui permettent un geste spontané.

Il y a deux exercices de libération illustrés ici. Le premier, 2"B", vraiment rapide, instinctif et gestuel, est l'oeuvre de Josée D., 7 ans. Le second, 2"C", travail à la gouache, plus sensoriel, profond et lent est l'oeuvre de Jean P., 7 ans.

c-Les exercices de base ou de contrôle

D'habitude ces exercices sont présentés pour permettre l'assimilation d'une notion ou d'une technique exigeant beaucoup d'habileté. Par exemple, on peut demander à l'enfant de six ans de faire avec sa gouache: "des lignes qui vont de gauche à droite"...d'en faire beaucoup"...de les faire en "rouge, jaune et bleu". Cet exercice permet l'assimilation des notions d'horizontales, des notions de quantité (beaucoup) et des notions de couleurs (rouge, jaune et bleu). De plus, cet exercice apporte la notion de "parallèle" et permet à l'enfant de s'améliorer techniquement. Un exercice comme celui-ci sera très court et peut précéder un travail de mémoire et d'imagination. L'exercice de base illustré à 2"D" est l'oeuvre d'un enfant de sept ans faisant son expérimentation avec du papier sculpté. L'illustration 2"E" représente un exercice de base avec des formes circulaires et concentriques, l'oeuvre de Daniel D., 9 ans.

d-Les exercices d'imagination

L'exercice d'imagination est généralement relié assez étroitement à celui de la mémoire. La plupart des travaux des enfants du niveau élémentaire sont, soit d'imagination, soit de mémoire, davantage le second et le plus souvent les deux ensemble. Le travail illustré à 2"F" est un bon exemple d'un exercice d'imagination d'un enfant de septième année. Le thème proposé était "Un oiseau fantastique". Ces thèmes qu'on dit "d'imagination" ne peuvent être présentés aux enfants du 1er cycle. Les plus jeunes font appel davantage à leur sensibilité et à leur mémoire en créant et sont souvent bloqués devant

devant un thème exigeant un apport imagiatif.Cependant,il arrivera à un très jeune de faire un travail très imagiatif,mais celà viendra de lui et non du thème.

L'illustration 2"G" montre un dessin du même enfant six ans plus tôt:c'est une carte de fête qu'il a préparé pour sa tante.L'imagiatif de l'enfant de six ans est dans son graphisme,sa décoration,comme l'illustration le démontre d'ailleurs.L'imagination de l'enfant de 12 ans est davantage dans l'inédit.

e-Les exercices d'observation

Le travail d'observation se fait lorsque le "modèle",soit objet de la nature,animal,personnage, est là,en trois dimensions,présent devant l'enfant qui,conscient de l'observer,le dessine.Le professeur doit permettre l'exécution de quelques travaux d'observation durant une année.En maternelle et 1ère année,un travail en partant de l'observation d'un animal est ce qu'il y a de préférable à faire dessiner:animal comme une tortue,un lapin,un poisson rouge,un chat,un serin,un chien).L'enfant doit regarder,toucher si possible, le dit animal.L'illustration 2"H" est un bon exemple d'un travail d'observation;il représente "Furie",ma chienne,un berger allemand.Furie a été dessinée par mon neveu Michel qui a 5 ans à peine.On la reconnaît bien,la Furie,avec ses moustaches et ses deux oreilles pointues! Michel travaille beaucoup d'observation.L'été dernier,mon cousin de Strasbourg,un jeune homme de 21 ans,a passé une semaine à la maison de campagne.Michel a été fasciné par ce grand garçon qui avait un accent chantant si différent du nôtre.Il a dessiné "le cousin" en ayant soin de représenter des grosses lunettes d'écaillés autour de ses yeux,et vous pouvez admirer ce travail à l'illustration 2 "I".

Les insectes peuvent aussi intéresser les tous petits,toujours si observateurs .Mon fils François,à cinq ans,dessinait de splendides saute-relles que je considère tout à fait identifiables comme telles,et vous pouvez le constater en observant l'illustration 2"J".

L'enfant de 2e, 3e, 4e années aimera dessiner des animaux d'observation. Il affectionne aussi les oiseaux: perruches, perroquets, serins, poussins. Il peut aussi exécuter des fleurs et des arbres d'observation... mais attention! Il faut qu'il les regarde! Sinon, ce sera un exercice de mémoire qu'il fera.

Vers la 5e année, l'enfant est rendu à un stage beaucoup plus avancé sur le plan perceptuel et compréhension de l'espace. On peut lui faire faire du modèle vivant une ou deux fois durant l'année et cela apporte des résultats surprenants. L'enfant fait beaucoup de découvertes lors de ce type d'expériences. Les enfants de cet âge peuvent aussi être amenés dehors, dessiner d'observation la rue, les maisons, les automobiles. Ou alors, au zoo, dessiner des animaux. Ou encore au port, dessiner des bateaux. Une bicyclette placée dans la classe (voir l'illustration 2 "K" ci contre) devient un très beau sujet d'observation. Un élève peut poser devant ses camarades; voyez l'illustration 2 "O".

L'attitude du professeur est très importante lors du travail d'observation. Il faut absolument qu'il s'empêche d'établir des comparaisons entre l'objet et le travail à moins que le résultat soit épatant, sinon l'enfant pourra se sentir mal à l'aise. Le professeur peut dire: "Tiens, comme Furie est bien!" Mais il ne dira pas: "Tu as oublié de lui dessiner ses quatre pattes". Car dans la classe, devant le travail d'observation proposé qui, en fait, est une sensibilisation perceptuelle, l'enfant peut avoir deux attitudes, soit: Observer véritablement et représenter l'objet observé selon sa compréhension de l'objet, Ou alors: Observer, puis dessiner ce qu'il sait de la chose observée et non ce qu'il voit. Cette dernière attitude, très fréquente, est tout aussi bien. Alors, professeur, attention! Pas de correction: laissez faire à l'élève ses démarches visuelles et intellectuelles lui-même. C'est comme cela qu'elles lui seront profitables.

f) Les exercices de mémoire

La majorité des travaux fait au niveau de l'élémentaire sont des exercices de mémoire. Ils peuvent être partiellement d'imagination ou partiellement d'observation, mais ils sont surtout de mémoire. L'enfant dessine ce qu'il sait des choses, ce qu'il se rappelle des objets. La mémoire peut être visuelle ou émotive. Un enfant effrayé par un chien noir représentera peut-être celui-ci comme un animal beaucoup plus gros ou beaucoup plus effrayant que celui qu'il a vu, puisqu'émotivement, il a transformé, par terreur, la vision de l'animal menaçant.

Vous trouverez deux illustrations de travaux de mémoire. Le premier, à 2°L est un dessin de mon fils. Il avait quatre ans et demi lorsqu'il est allé au zoo; il se rappelait le tigre et le léopard et les représentent ici avec les caractéristiques (lignes et taches) qui l'ont frappé. Le second est un dessin de Jocelyne B., de 5ième année. Elle a dessiné ici sa maison de mémoire, et vous pouvez l'observer à l'illustration 2°M.

Travaux collectifs et travaux individuelsLes travaux collectifs

Les travaux collectifs supposent qu'un groupe donné participe à l'élaboration d'un grand travail, tant en deux dimensions qu'en trois dimensions.

Il y a deux types de travaux collectifs:

- 1) Une série d'oeuvres individuelles groupées afin de créer un ensemble.
- 2) Un travail pensé par le groupe et travaillé globalement, dans son ensemble, par le groupe.

1. Le premier type est le plus courant. En fait, il est le seul utilisé en maternelle, 1ère, 2ième et 3ième années et il continue ensuite à être fréquemment utilisé dans les années subséquentes.

En général, pour ce type de collectif, un thème général est proposé par le professeur, un élève ou par le groupe. Par exemple, le thème général peut être "Le Jardin". Alors, chaque enfant découpera et façonnera sa fleur en papier sculpté, lesquelles seront ensuite groupées ensemble pour créer le jardin. Ou encore, le thème proposé est "L'Arche de Noé". Chaque enfant modèle de la terre et représente deux animaux identiques, espèce précisée par le groupe. Deux élèves désignés font l'Arche en papier sculpté. Un élève modèle Noé et l'ensemble peut être complété.

L'illustration 2''N'' démontre l'aspect d'un coin d'atelier où se monte un travail collectif d'une 2^{ième} année.

Il est plus facile d'exécuter un collectif fait avec une même technique qu'un collectif travaillé avec plusieurs techniques parallèlement.

Les thèmes pour les collectifs du type 1 sont généralement basés sur une sorte de répétition de formes. Parmi les thèmes fréquemment utilisés, il y a "La ville", "Le village", "Au zoo", "La forêt", "L'aquarium", "Les élèves de la classe", "La ferme", "Les fleurs et les papillons", "Le jardin", "La volière", etc. Les thèmes qui exigent beaucoup de personnages sont très intéressants pour ce type de collectif, tels: Les patineurs, Gulliver attaché au sol et retenu par les Lilliputiens, les gens qui attendent l'autobus, la foule, l'ascenseur rempli, les mariés et leurs invités, une discothèque, etc.

2. Le deuxième type de collectif, soit le collectif global, n'est pas le résultat d'une quantité de travaux individuels regroupés. Ce collectif est conçu dans l'ensemble par le groupe. Les enfants déterminent là où seront placés les objets, les formes. Chaque enfant est responsable d'une partie du collectif. Par exemple, un tel fait le ciel à gauche, un autre la rivière, un troisième la maison, un quatrième le ciel à droite, et ainsi de suite.

Ces collectifs peuvent être travaillés avec une seule technique ou avec des techniques mixtes.

On peut occasionnellement faire faire des "collectifs à deux". L'expérience peut être intéressante tant sur le plan social qu'artistique. Un thème comme "Deux enfants sous un parapluie" s'exécute fort bien avec deux élèves.

Les travaux individuels

La majorité des travaux qui seront faits en classe seront individuels. Ils sont le résultat de l'expression personnelle, intellectuelle et créative de l'enfant. Alors que les travaux collectifs favorisent la socialisation, les travaux individuels favorisent le développement de la personnalité et l'individualisation, confiance en soi, etc.

L'ART ENFANTIN

L'art et l'éducationChapitre 6: Les motivations

Il y a quatre types de motivations:

1. Les motivations verbales
2. Les motivations visuelles
3. Les motivations techniques
4. Les motivations variées

Afin d'amener un enfant à créer, il faut le mettre en situation. Le placer seul dans une pièce vide où il n'y a que du matériel d'artiste sur une table est une motivation (très orientée, remarquez!). Cependant, cacher le matériel pour que l'enfant ait à le découvrir est un autre type de motivation. Tout dépend des objectifs visés et du tempérament des enfants.

Le professeur devra utiliser une motivation qui sera propre aux objectifs à atteindre. Si le professeur désire encourager l'expression, il n'utilisera pas la même motivation que si il souhaite encourager le développement de l'intelligence.

Compte tenu que les objectifs particuliers du cours d'art ne sont pas toujours les mêmes, les motivations varieront. Mais même si les objectifs étaient identiques, les motivations pourraient, malgré tout, varier.

Actuellement, on utilise presque exclusivement un seul type de motivation, soit une motivation du type verbale qui s'arrête généralement à un "thème".

Motivations verbales

Le thème peut être une excellente source de motivation pour un enfant de huit ans ou plus. Il constitue une "excitation" qui peut déclencher le processus créateur. Mais un thème peut ne pas atteindre tous les élèves

et conséquemment, il faut souvent présenter plus d'un thème, ou encore, laisser l'enfant libre de ne pas suivre le thème si il le désire.

Le thème, pour être efficace, doit être donné avec une pléiade de suggestions ce qui mènera à des réponses variées et ne limitera pas l'enfant dans des cadres rigides. De plus, la discussion sur le thème devra être riche si on veut déclencher le mécanisme imaginaire.

Dans certains cas, le professeur pourrait amener le thème sous forme de questionnaire: "Qu'est-ce qu'il y a au fond de la mer? Quel genre de plantes peut-on y observer?" etc. Dans ce système, la motivation verbale est orientée par le professeur mais les réponses et les idées sont apportées par les enfants.

Motivations visuelles

Il y a des motivations visuelles de deux genres:

- le monde qui nous entoure, réel. (la nature)
- les images du monde qui nous entoure (cinéma, photographie, etc.)

Le monde qui nous entoure

Le professeur qui apporte un aquarium en classe ou une perruche en cage apporte là une motivation visuelle. Il peut ne pas donner de thème aux enfants lors du cours d'art et les laisser libres de choisir ce qu'ils veulent exprimer; il peut s'attendre à ce que la majorité des enfants illustrent l'aquarium ou la perruche.

Plusieurs objets de la nature sont très riches comme source de motivation, entre autres: les animaux, les plantes, les fruits, les coquillages, les sauterelles, les papillons, les fleurs, etc. En général, la motivation visuelle est accompagnée par la motivation verbale. Par exemple, le professeur apporte des fruits, raconte et explique leurs caractéristiques, en ouvre quelques uns

et suggère à ses élèves de 6^{ème} année de les dessiner. Une motivation visuelle exigeante serait d'offrir un modèle vivant à des élèves de 6^{ème} année et de leur demander de le représenter. C'est une expérience intéressante à faire occasionnellement car elle motive beaucoup les jeunes. Il ne faut pas en abuser cependant. (voir illustration 2"0")

Le climat, la saison, sont d'autres motivations perceptuelles qui sont de nature à encourager l'enfant à créer, à s'exprimer. Il n'est pas recommandé de donner un thème comme "la pluie" un jour où il fait beau. La motivation extérieure visuelle étant plus forte que la verbale, il est souhaitable d'attendre que la motivation extérieure se manifeste pour présenter le thème mentionné.

L'image du monde qui nous entoure

L'image du monde qui nous entoure peut se présenter de diverses façons: par une photographie, une peinture, un film, une diapositive, une gravure. Ces moyens ne sont pas tous adéquats pour motiver une classe.

L'image qui est une peinture, une gravure, une reproduction ou même le travail d'un élève n'est pas une motivation: elle est un modèle. Conséquemment, c'est une image à bannir comme source de motivation. L'oeuvre d'art peut être exposée en classe pour enrichir le perceptuel et le culturel de l'enfant, mais il ne faut jamais donner le thème de l'oeuvre exposée aux élèves à ce moment là: les enfants reproduiraient l'oeuvre. C'est normal; l'enfant à qui on présente une motivation de ce genre considère que si cette oeuvre a été choisie pour être placée en avant de la classe, c'est qu'elle est parfaite! Il constate qu'il ne peut pas faire aussi bien lui-même; donc, il reproduit ce qu'il a sous les yeux. Le résultat: il ne s'exprime pas, il ne crée pas, il ne fait aucun effort imaginatif ou intellectuel. Bref, ce type de motivation est malhonnête, car il encourage le plagiat.

L'image qui apparaît sous forme de film ou de programme de télé-

vision est une image mouvante qui ne demeure pas dans le champ de vision de l'élève. Tout de suite, l'image prend place dans sa mémoire et pour la représenter, l'enfant devra se la remémorer. Ce type d'image n'a donc pas le côté dangereux de l'image fixe qui peut être copiée par l'élève. En fait, l'image filmée est la motivation la moins fixe qui puisse être, car la réalité demeure plus ou moins, la gravure est immuable, la parole peut être répétée, mais le film passe et disparaît, ne laissant qu'une impression. L'enfant réagit au message du film et cette réaction peut être une excellente source de motivation pour créer car le film a possiblement déclenché une excitation qui encourage le processus créateur.

L'image qui arrive à l'enfant sous forme de diapositives est moins rapide que le film. Elle peut être ramenée devant l'enfant. C'est une motivation intéressante à exploiter. On peut montrer une vingtaine de diapositives, disons d'un paysage sous-marin, puis laisser les enfants travailler à ce thème. La richesse des images vues ajoutera beaucoup aux schèmes de référence de l'enfant: il est maintenant en mesure d'aller plus loin et d'imaginer.

Signalons ici un fait nouveau! L'image filmée et surtout l'image télévisée représentent un monde tri-dimensionnel et immense réduit possiblement à un écran de 10"X12" et où l'espace n'est plus que suggéré. Ceci ne peut pas ne pas avoir de répercussion sur les schèmes de référence de l'enfant! L'enfant habitué à l'image télévisée, qui est à peu près de la taille de sa feuille, a moins d'effort intellectuel à faire pour produire son œuvre que l'enfant qui n'a jamais vu de T.V., et de plus, cet enfant sautera une étape dans son développement de la compréhension de l'espace; il atteindra plus vite le stade suivant. Quoiqu'il en est, la télévision fait partie des mœurs; il faut compter avec elle. C'est dommage d'un côté et avantageux de l'autre.

Motivations techniques

Une technique nouvelle peut être une motivation pour un enfant, à condition qu'elle le fascine. Il est facile pourtant de présenter une technique sans qu'elle effraie. Le fait de donner des exercices de base et de découverte afin d'expérimenter le procédé ou la technique rendra l'expérience progressive et agréable. L'enfant ne se sentira pas obligé de répondre, d'une part à une exigence technique, d'autre part à l'exigence d'un thème. La découverte de la technique ou du procédé par des exercices préalables à des réalisations est excellente pour que l'enfant se sente toujours à l'aise lors de travaux avec des techniques nouvelles.

Mais il y a une limite à motiver techniquement, car cela présupposerait un changement de technique chaque semaine. Cela serait excessif! Cependant, retenez que plus les enfants vieillissent, plus ils peuvent expérimenter des techniques nouvelles. Mais il ne faut pas vivre que d'expérimentation! Il est bon que l'enfant puisse approfondir ses connaissances techniques en travaillant fréquemment la même. Encore là, ne pas tomber dans l'autre extrême: ne devenez pas des petits "Arno Stern" en cette matière! La gouache n'est pas la fin du monde. Il est essentiel que vous équilibriez l'apport de nouvelles techniques. Et soyez assurés que chacune d'elles soit une motivation et arrive à un moment où l'élève se sent un peu blasé et a besoin de changement. A ce moment là, votre nouvelle technique arrivera comme un cadeau et fera une motivation extraordinaire.

Motivations variées

Les motivations autres que verbales, visuelles ou techniques sont davantage d'ordre sensoriel (la vue exceptée). La musique et les chants sont des sources de motivation étonnantes! Ils peuvent vraiment mettre en marche le processus créateur. Les odeurs aussi peuvent exciter les enfants. Par exem-

ple, faites sentir différentes odeurs à des enfants, mais sans qu'ils en sachent la nature. Placez dans des bocaux recouverts: des fleurs séchées en sachet, de l'herbe coupée, du tissu brûlé sentant la fumée, du bois de santal, un poireau coupé en deux, des copeaux de bois, etc. Faites sentir l'odeur des bocaux remplis aux enfants, qui sont alors incapables d'en voir le contenu. Demandez leur de choisir d'illustrer ce que leur fait penser l'odeur d'un des bocaux.

Il y a aussi des motivations plus globales, qui résultent d'une expérience vécue. Faire marcher un enfant pieds nus dans l'eau, ou le faire jouer dans la neige, ou le faire participer à un happening, ou encore, lui suggérer de se jeter dans des feuilles mortes, sont toutes des motivations très directes et très fortes si l'enfant vit l'expérience. Une fête, un party, une joute de balle, tout peut être sujet et motivation. L'enfant aura envie de recréer deux dimensionnellement, avec le matériel de son choix, l'expérience qu'il a vécu, qui lui a plu, qui répond à quelque chose en lui.

Votre rôle? C'est de présenter des motivations variées afin de permettre le déclenchement du processus créateur. Votre choix d'une motivation dépendra du thème choisi, de l'époque de l'année et des moyens dont vous disposez. Mais assurez-vous de varier les motivations!

L'ART ENFANTIN

L'art et l'éducationChapitre 7 : La démarche pédagogique

Il y a une démarche bien précise à suivre pour un professeur qui dispense le cours d'arts plastiques et une action bien déterminée à s'attendre de l'élève. La démarche que je vous présente permet d'établir un climat permissif tout en offrant un cours structuré qui permet d'appliquer les objectifs. J'ai déjà présenté cette démarche dans un programme de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal. Je me permet de la reproduire ici.

1er temps: L'AMORCELe professeur :

- A) doit donner de l'information;
- B) doit motiver l'enfant par la parole, par des moyens audio-visuels, par des expériences pouvant intéresser l'enfant;
- C) doit répondre aux questions;
- D) doit apporter plus d'une source de suggestions et d'information, afin de bien déclencher le processus créateur de l'enfant.
- E) doit suggérer divers points de vue;
- F) doit amener l'enfant à questionner à chercher;
- G) doit être enthousiaste en présen-

L'élève:

- A) doit chercher à annuler les préjugés qu'il a ou les idées toutes faites;
- B) doit être suffisamment ouvert et libéré pour pouvoir accepter de l'information et des suggestions.
- C) doit rechercher l'information;
- D) doit s'interroger sur la validité d'un état, d'une situation, d'un jugement, d'une observation;
- E) doit être capable de s'auto-motiver, de s'enthousiasmer sur un sujet;
- F) doit pouvoir regarder les choses sous divers aspects;
- G) doit pouvoir dépasser les suggestions

tant le travail .

du professeur.

2ième temps: LE MATERIAU

Le professeur:

L'élève:

- A) doit offrir le matériau adéquat en relation avec le thème proposé;
- B) doit avoir démontré l'utilisation du matériau auparavant: sinon, faire une démonstration;
- C) doit rappeler à l'élève les caractéristiques du matériau;
- D) doit organiser l'organisation des matériaux afin d'éliminer des pertes de temps.

- A) doit choisir ou prendre (selon le cas) le matériau offert;
- B) doit considérer les possibilités du matériau;
- C) doit respecter les limites du matériau;
- D) doit organiser son processus de travail selon les propriétés des matériaux.

3ième temps: LE PLAN

Le professeur:

L'élève:

- A) doit établir un certain climat de confiance qui permettra à l'enfant de ne pas avoir peur de rompre avec les sentiers battus;
- B) doit répondre aux questions si on lui en pose;
- C) ne doit offrir aucun conseil sinon des conseils techniques;
- D) doit savoir demeurer au second plan.

- A) doit établir des recherches autour des informations reçues;
- B) doit structurer les diverses informations ou faire appel à ses schèmes de référence.
- C) doit établir des relations entre les idées, les faits et les impressions;
- D) doit ordonner ses expériences;
- E) doit choisir la forme qu'il donne aux choses.

4ième temps: L'EXECUTION

Le professeur:

- A) doit s'attendre à ce que les élèves travaillent à des rythmes différents;
- B) doit s'attendre à ce que les élèves soient plus ou moins habiles;
- C) doit s'attendre à ce que les qualités affectives, intellectuelles et imaginatives des enfants varient selon chacun.

L'élève:

- A) son travail est relié à son activité personnelle, à son rythme particulier et à son expérience propre;
- B) son travail dépend de sa dextérité;
- C) son travail se nourrit de l'ordonnance de ses idées, de sa capacité d'effort, de sa possibilité d'ordonner et de former, de son sens créateur et de son sens des responsabilités.

5ième temps: LE RESULTAT

Le professeur:

- A) doit utiliser de toute sa psychologie et de tout son doigté pour pousser un élève paresseux à aller plus loin dans son travail et doit savoir arrêter un élève si cela devient nécessaire.
- B) doit accepter les résultats techniques, imaginatifs, sensibles et intellectuels comme tous étant également valables.
- C) doit s'attendre à une progression mais accepter les limitations de l'élève;

L'élève:

- A) doit apprendre graduellement à savoir terminer un travail;
- B) doit arriver à un résultat tant sur le plan technique que sur le plan imagina-
tif, sensible et intellectuel.
- C) doit arriver à un résultat cumulatif quant à ses habiletés et connaissances et possiblement en progression évolutive selon les travaux précédents;

- D) Doit utiliser encore de toute sa psychologie pour ne pas détruire le travail de l'élève en y cherchant des défauts. Les critères n'étant pas suffisamment clairs au niveau de l'élémentaire, le professeur doit éviter de faire des jugements de valeur, surtout négatifs. Le professeur doit chercher les qualités dans le travail (techniques, imaginatives, sensibles, ou intellectuelles) et doit en féliciter l'élève.
- D) doit ressentir une satisfaction ou une déception (laquelle l'amènera à s'améliorer) devant son travail.

. Il ne faut pas croire que la démarche menée par l'enfant est consciente. Il est évident que tout se fait inconsciemment et que tous les enfants ne suivront pas tous la même démarche, quelques uns étant plus intuitifs et d'autres plus intellectuels et prudents.

Par contre, la démarche du professeur peut être consciente. C'est son attitude qui permet le climat ; c'est sa motivation qui encourage la création.

L'ART ENFANTIN

L'art et l'éducationChapitre 8: Les stades graphiques

Il importe de connaître les stades graphiques parmi lesquels normalement un enfant évolue afin de lui présenter des thèmes et des techniques qui conviennent à ses intérêts et à ses possibilités .

Les stades graphiques ont été établis par Viktor Lowenfeld dans son livre "Creative and Mental Growth". Ils sont souvent critiqués et contestés. Il y manque un item important: les expériences tri-dimensionnelles. Néanmoins, il demeure qu'il y a beaucoup de vrai et de constantes dans le travail de Lowenfeld. On peut se baser sur plusieurs de ses affirmations et de ses constatations. Conséquemment, il est important que les professeurs soient informés de la structure de ces stades. Dans la majorité des cas, les enfants qu'ils ont dans leurs classes répondront aux mêmes développements que les ceux déterminés dans l'ouvrage de Lowenfeld.

Après une période de gribouillage, l'enfant de 2 à 4 ans parvient à dégager graduellement ses schémas, ce qui le mène au préschématique de 4 à 7 ans, pour parvenir au véritable schématisme entre 7 et 9 ans. Puis l'enfant s'achemine par étapes dans le post-schématique de 9 à 11 ans, vers l'époque du pseudo-réalisme de 11 à 13 ans. Ce n'est qu'au cours secondaire que l'adolescent s'assurera un style vraiment personnel, dégagé des contraintes dues à son âge. Il n'y a pas de prodige en arts plastiques. Aucun enfant de 5 ans est au niveau du post-schématique... jamais! Un enfant très doué peut être en avance d'un stade. Un enfant qui n'a jamais fait d'arts plastiques peut être plusieurs stades en retard, mais qu'il peut rattraper rapidement.

Stade PRESCHÉMATIQUE(de 4 à 7 ans)Caractéristiques

L'enfant invente des symboles plus nombreux et plus complexes. Il commence à découvrir une relation entre les signes qu'il emploie et la réalité des choses.

Attitudes cognitives

L'enfant connaît le nom de quelques couleurs. Il connaît le nom de plusieurs formes géométriques qu'il emploie (formes très simples).

Attitudes perceptives

L'enfant n'observe qu'un sujet à la fois. Il saisit les largeurs, mais mal les profondeurs.

Compréhension de l'espace

L'enfant travaille les personnages en entier et évite les superpositions.

L'enfant ne conquiert sa feuille que sur 2 dimensions; il ne crée pas d'effet de profondeur.

Il a du mal à concevoir ce qu'il ne voit pas.

Personnages et objets sont placés au sentiment dans la feuille. Importance émotive fréquente (l'objet le plus important est le plus gros.)

La figure humaine

Les figures rencontrées le plus fréquemment:

- a) Tête ronde, bras et jambes linéaires, cheveux, traits du visage.
- b) Tête ronde, corps rond, bras et jambes linéaires, mains et pieds, avec doigts, traits du visage, cheveux.
- c) Tête ronde, corps rectangulaire très long, ou triangulaire, jambes et bras linéaires.
- d) Début de l'épaisseur des membres.

Les couleurs

Aucune relation avec la réalité.

La couleur répond, soit à un choix émotif, soit au hasard.

Attitudes de choix

Les choix ici sont toujours affectifs.

Attitudes productives

L'enfant s'intéresse au matériel, non pour ce qu'il peut en faire, mais pour ce qu'il est.

Stade SCHEMATIQUE (7 à 9 ans)Caractéristiques

L'enfant prend conscience de l'équilibre et de la position relative des choses.
Utilisation des formes géométriques.
Développement de l'assurance et de la confiance grâce à la répétition des symboles et des schémas.
Apparition de la ligne de base.

Attitudes cognitives

L'enfant connaît beaucoup de couleurs.
Il connaît ses lignes et les formes géométriques simples.
L'enfant connaît plusieurs techniques.
Il connaît le nom de plusieurs matériaux.

Attitudes perceptives

L'enfant aime classifier.
Il dessine ce qu'il connaît des choses et non ce qu'il perçoit.
Il saisit les notions de proximité, continuité et séparation. Il reconnaît ce qui est en haut de ce qui est en bas.

Compréhension de l'espace

Premier concept de l'espace: la ligne de base.
Les personnages et objets sont placés sur cette ligne.
Importance de l'environnement.
Rabattement; étagement; plusieurs plans et élévations.
Transparence de certains éléments.
Tableaux épisodiques.

La figure humaine

Personnage généralement circulaire, triangulaire ou rectangulaire.
Détail du vêtement peut être ajouté à la forme géométrique (col, boutons)
Aucun mouvement.
Personnage de face.

Les couleurs

Découverte de la relation entre la couleur et l'objet.
Occasionnellement, la couleur répond à une expérience émotionnelle.

Attitudes de choix

Choix très émotif des formes et des couleurs.
Représente ce qui le touche affectivement

Attitudes productives

L'enfant peut remplir sa feuille.
Il maîtrise de mieux en mieux les matériaux et les techniques.

Stade POST SCHEMATIQUE(9 à 11 ans)Caractéristiques

Age du " gang".
L'enfant coopère moins avec les adultes.
Prise de conscience de la différence des sexes.
Développement de la personnalité.
Disparition du schéma, des lignes géométriques.
Commence à comprendre la fonction et la qualité des matériaux.

Attitudes cognitives

L'enfant connaît les changements que peuvent subir certains matériaux (mélanges de couleurs , etc.)
Il connaît ses couleurs et le nom de quelques teintes.
Il connaît plusieurs procédés artistiques.

Attitudes perceptives

L'enfant commence à saisir l'espace en profondeur.
Il comprend la proximité, la continuité, l'objet entouré, l'objet partiellement cadré.
Il peut commencer à faire certains travaux d'observation.

Compréhension de l'espace

Disparition de la ligne de base, La ligne d'horizon apparaît et le ciel rejoint la terre.
Découverte du plan, ce qui permet de placer des objets entre la base de la feuille et la ligne d'horizon.
Difficultés à comprendre la corrélation spatiale, la perspective.
Les proportions ne correspondent pas à la réalité.

La figure humaine

Intérêt marqué pour le vêtement. Différence entre celui des garçons et des filles.
Raideur dans le graphisme, résultat de l'attitude égocentrique.
Importance du détail: cheveux, bijoux, etc.
Début d'intérêt vers le réalisme.
Disparition du schéma.
Début des profils.

La couleur

La couleur peut être subjective ou objective, selon la personnalité de l'élève.
Première approche consciente vers la décoration.

Attitudes de choix

Il choisit de représenter davantage de ce qu'il sait (ciel bleu) que ce qu'il observe (ciel gris).

Attitudes productives

La dextérité se développe.
L'enfant commence à maîtriser adéquatement le matériel pour le trois dimensions.

Stade du PSEUDO-REALISME(11 à 13 ans)Caractéristiques

Intelligence qui se définit. Personnalité qui se développe. Approche inconsciente vers le réalisme. Amour de l'action et du drame. Possibilité de reconnaître l'enfant "visuel" de l'enfant "haptique".

Attitudes cognitives

L'enfant devient capable de comprendre des notions de langage plastique et de les appliquer.

Attitudes perceptives

La perception de l'enfant rejoint la perception de l'adulte. Mais les moyens de représenter un monde tri-dimensionnel en un monde deux-dimensionnel ne sont pas encore acquis.

Compréhension de l'espace

La ligne d'horizon apparaît dans tous les travaux des enfants visuels. Début de la compréhension de la perspective: les objets éloignés sont plus petits que les objets rapprochés. L'enfant de cet âge apprécie de travailler en trois dimensions.

La figure humaine

Les personnages deviennent plus souples; le mouvement apparaît. Début du sens des proportions, bien qu'exagération de la grosseur de la tête. Amour des détails, chevelure, vêtement, bijoux, maquillage. Début d'expression dans les visages. Affectionne de faire les personnages de profil.

La couleur

Couleur objective ou subjective. Fréquemment du symbolisme dans le choix des couleurs. Perspective aérienne. Valeurs et nuances.

Attitudes de choix

Peut choisir entre la production d'un travail décoratif, ou réaliste, ou autre.

Attitudes productives

La dextérité est à point. L'enfant de cet âge adore exploiter de nouveaux matériaux et des procédés divers. L'enfant de cet âge apprécie de faire des travaux d'observation.

L'art et l'éducationChapitre 9: Les thèmes

Lors d'une motivation verbale, on peut proposer un thème spécifique, un choix de thèmes ou encore laisser l'enfant libre de faire ce qu'il veut. Le plus souvent cependant, compte tenu des objectifs, on a recours à un ou plusieurs thèmes.

Personnellement, je recommanderais des centres d'intérêt et des thèmes ayant une relation les uns avec les autres (Exemple: Une série de thèmes sur les animaux). Cela permet aux élèves d'aller plus loin dans leurs recherches et de moins s'éparpiller. Les centres d'intérêt choisis en arts plastiques peuvent être les mêmes que les centres d'intérêt du français, mais attention....il y a des centres d'intérêt qui peuvent être merveilleusement bien exploités lors d'un cours de français mais qui ne seraient ennuyants lors d'un cours d'Arts plastiques.

Thèmes pour des élèves au stade pré-achématisé, niveau de 1ère année.

C'est l'âge de l'égoïsme; l'enfant est centré sur lui-même. Cet intérêt se retrouve dans ses travaux et c'est la raison pour laquelle les thèmes présentés respecteront l' "être" et l' "avoir".

1er centre d'intérêt: ETRE

-moi

-je suis au terrain de jeu

-je saute à la corde

-je marche dans les feuilles mortes

-je joue avec mon train électrique

-je monte l'escalier

-moi et ma maison sous la neige

- j'arrose les fleurs
- je regarde la télévision
- je me promène
- je vais à l'école
- je patine
- je joue un instrument de musique
- je suis avec ma famille dans le salon(ou à la campagne)

(expériences sensorielles)

- je caresse un lapin
- je souffle un ballon
- je marche dans la boue,ou dans de l'eau

etc.

2e centre d'intérêt: AVOIR

- ma maison
- mon papa et moi
- ma maman et moi
- mes animaux favoris et moi
- toute la famille et moi
- ma rue
- mon chien(ou mon chat,ou mon oiseau)
- ma poupée
- mon jouet préféré
- je prends un gros poisson avec ma canne à pêche
- je me promène avec mes bas et mes souliers neufs
- mon arbre de Noël et moi
- ma fête

etc.

3e centre d'intérêt: LES SENS (on peut retrouver le toucher sous "être")

vue:-je regarde la parade

-je regarde le miroir

-je regarde les oiseaux

-je regarde les bateaux

-je regarde les arbres

-je regarde le bébé dans le moisé

-je regarde les fleurs et les papillons

-je regarde les insectes que nous avons emporté en classe

(la chenille, la sauterelle, la coccinelle, etc.)

-je regarde les petites maisons, les grosses maisons

goût: je croque une pomme

-je mange un cornet de crème glacée

-je mange du spaghetti

-je mange à table

-je mange un citron: pouah!

ouïe:-je chante

-je crie

-je fais de la musique

odorat:-je sens les fleurs

-je sens la soupe qui fume

Thèmes variés:

Thèmes autour d'une fête quelconque: Noël, Hallowe'en, Pâques, ou

autour d'un événement quelconque, par exemple, la première neige.

Thèmes à éviter: Les thèmes trop abstraits, chargés de poésie et d'atmosphère

ex.: plaisir d'été
promenade à l'aube
je suis heureux

Les thèmes hors du monde de l'enfant

ex.: le clown
le cirque
la joute de hockey du Canadien
un paysage sur la lune

Les thèmes trop difficiles(à cause des expressions,etc.)

ex.: je suis laid
je suis en bicyclette
le lancement de la fusée

Thèmes pour des élèves aux stades pré-schématiques et schématiques, niveau de 2e année.

1er centre d'intérêt: ETRE

(Les soins qu'il apporte à sa personne)

- je lave mes mains
- je me peigne
- je m'habille le matin pour aller à l'école
- je prends mon bain
- je suis dans mon lit
- je lave mes dents
- je frotte mes souliers

2e centre d'intérêt:L'ENFANT OBSERVATEUR

- le carrousel
- le village
- le village d'indien
- l'animal debout
- la cueillette des pommes

- les maisons de la rue
- les épouvantails dans un champ de blé
- les enfants qui jouent dans la cour de l'école
- les avions dans le ciel

3e centre d'intérêt:LES JEUX

- je joue avec mes jouets
- je suis dans le parc
- je danse à la corde
- je patine sur la glace
- je cours avec mon cerf-volant
- je joue avec ma pelle et mon seau dans le sable
- je joue aux billes
- je joue à la balle,ou au hockey,etc.
- nous faisons une ronde
- ma soeur et moi étirons de la tire
- je joue aux Indiens ou à la guerre

Thèmes variés:

Lors des grandes fêtes annuelles,Hallowe'en,Noël,le jour de l'An ,Pâques,la fête des mères,il importe de souligner le fait en faisant un ou deux travaux en rapport avec la dite fête.

Thèmes à éviter:

Les mêmes qu'en 1ère année.

Thèmes pour des élèves au stade schématique, niveau de 3e année.

1er centre d'intérêt: LES JEUX ET LES HISTOIRES

- je nage dans le lac(ou la piscine)
- je joue dans la cour de l'école
- je joue au ballon
- je magazine avec maman
- je danse sous la pluie
- je joue à la guerre avec mes amis
- je me balance sur une balançoire dans le parc
- c'est Noël, nous recevons les cadeaux
- le petit chaperon rouge(épisodique)
- les rois mages vont à la crèche
- Jésus porte la croix

etc.

2e centre d'intérêt: LA VILLE

- le terrain de jeux
- une tempête de neige sur la ville
- un accident d'autos
- la parade du père Noël
- la traversée d'une rue
- le jeu de la marelle
- la ville
- l'autobus scolaire
- papa prend l'avion; je le regarde partir
- une gare de chemin de fer
- la maison brûle; les pompiers sont là

etc.

3e centre d'intérêt: LES ANIMAUX (à 4 pattes)

- le vétérinaire soigne mon chien
- les animaux fuient le feu de forêt
- je dessine un animal d'observation
- le chat
- le chien
- ma tortue et moi
- les animaux de la ferme
- je visite le zoo
- un "gros" animal
- un "petit" animal

etc.

Thèmes variés (Voir 2e année)

Thèmes pour les élèves aux stades schématiques et post-schématiques, niveau de 4e année.

1er centre d'intérêt: LES ANIMAUX(qui volent)

- un animal d'une autre planète avec des grandes ailes
- un insecte avec des ailes
- l'oiseau dans la cage
- le coq, la poule et les poussins
- la volière
- le paon
- le papillon et les fleurs

etc.

2e centre d'intérêt: UN METIER

- j'illustre un métier de mon choix
 - un service:le pompier,ou le policier,ou le chauffeur d'auto-bus
 - action:un individu faisant son travail:l'homme piochant,la femme lavant le plancher,le marin sur le bateau,le bucheron fendant la buche,le fermier semant, le sculpteur sculptant, le barbier coupant les cheveux,la coiffeuse coiffant,etc.
 - des outils
 - Industrie de Pâtes et Papiers
 - le scaphandre est au fond de la mer
- etc.

3e centre d'intérêt: LE VEHICULE

- "mon" véhicule(ex.le véhicule Durand,le véhicule Dupont,etc.)
 - un garage où on répare les automobiles
 - les moyens de transport actuels
 - les moyens de transports de l'ancien temps
 - les ponts et les routes
 - une course d'autos
 - illustrer un moyen de transport au choix
 - un accident au coin d'une rue
- etc.

Thèmes variés

L'élève de 4e année aime préparer des cadeaux,des objets.Profiter des grandes fêtes pour lui faire faire des calendriers, des cartes,des emballages, des décorations,etc.

Thèmes pour les élèves au stade post-schématique, niveau de

5e année.

1er centre d'intérêt: HISTOIRES

- Gulliver attaché au sol par les Lilliputiens
- Ali Baba
- Adam et Eve au Paradis
- Illustration d'un programme de T.V.

etc.

2e centre d'intérêt: DESCRIPTIONS

- la chasse aux fauves
- la maison de la sorcière
- les mariés devant l'église
- les gens qui attendent l'autobus
- les skieurs dans un paysage d'hiver
- une partie de sucres
- les écoliers arborent une nouvelle coiffure
- les enfants en costume de bain ramassent des étoiles de mer
- les moissons
- la fermière nourrit les poussins
- un match de hockey
- les astronautes
- une visite chez le dentiste
- les animaux préhistoriques
- le chat méchant, ou le chien méchant
- l'oiseau dans la cage

3e centre d'intérêt: OBSERVATION

- je dessine les plantes vertes que j'observe
- je dessine le chat(ou le lapin,etc.) qui est dans la classe

- je dessine un camarade qui pose
- je dessine un ou plusieurs légumes qu'on a apporté en classe(carottes avec feuilles ,poireaux,oignons,aubergines,navets avec feuilles,persil,blé d'inde).

Thèmes pour travaux collectifs

- la volière
- la ferme
- l'arche de Noé
- camping en forêt
- le zoo
- une guerre sous-marine(entre poissons)
- les animaux préhistoriques
- ainsi que des thèmes autour de Noël, Pâques,la fête des Mères,l'Hallowe'en.

Thèmes pour des élèves aux stades post-schématique et pseudo réaliste,niveau de 6e année.

1er centre d'intérêt: LES COSTUMES,LES UNIFORMES

- Un conte des milles et une nuits
- la mascarade
- la leçon de culture physique
- la parade des majorettes
- le cowboy et son cheval
- la reine assise sur son trône
- le chef indien(ou les indiens en guerre)
- les scouts au devoir
- les hippies dans le square

2e centre d'intérêt: INVENTION

- les animaux antdiluviens sur la planète Jupiter
 - les martiens dans leur ville aérienne
 - invasion de barbares
 - machine phénoménale faisant des insectes-robots
 - robots
 - un jardin fantastique
 - mon signe astrologique
 - un dragon
 - fleurs géantes dévorant les habitants du monde extra terrestre
 - forêt ensorcelée
- etc.

3e centre d'intérêt: OBSERVATION

- j'observe et dessine la maison, le magasin, le parc, etc.
- j'observe et je dessine les grues mécaniques, le bulldozer, etc.
- je dessine la bicyclette qui est placée dans le milieu de la classe
- je dessine d'observation des outils (clé anglaise, marteau, pinces, etc.)
- je dessine ou peins des fruits que j'observe, entiers ou coupés en deux (pommes, poires, cerises, ananas, citron, pamplemousse, raisins)

Thèmes pour travaux collectifs: LES CONSTRUCTIONS

- la ville
- le village
- une ville futuriste
- un totem

- un village de pêcheur
 - une rue
 - notre ruelle
 - une ville sur une autre planète
 - les gratte-ciel
 - les moyens de transport de la ville
 - ainsi que des thèmes autour de Noël, Pâques, L'Hallowe'en, etc.
-

Thèmes spéciaux :

L'HALLOWE'EN

- Masques
 - 1e- dessiné, colorié et découpé
 - 2e- en papier découpé, à plat
 - 3e- en relief, entaillé sur 4 cotés, papier sculpté
 - 4e- en cône
 - 5e- dans un grand sac de papier brun
 - 6e- en papier maché
 - Maquillage
 - 1e à 6e- en peinture digitale
 - Marionnettes
 - 4e à 6e- sur un sac de papier bourré ou en papier maché.
 - La marionnette sera costumée en démon, en sorcière, en diseuse de bonne aventure, etc.
-

NOEL

-Décorations de classe

- découpages collés dans les fenêtres
- fabrication d'arbres de Noël
- mobiles de Noël(à accrocher au plafond)
- vitrail en papier cellophane(sur des thèmes de Noël)
- crèches
- murales

-Décorations d'arbre de Noël

(à placer dans un véritable arbre de Noël ou dans un arbre de Noël synthétique)

- boules de papier maché
- papier sculpté
- banderolles et anneaux
- pyramides, cubes et cylindres décorés
- boules en papier de soie de couleur
- décorations en papier aluminium

-Cadeaux

- cartes de Noël(en papier découpé, en papier ajouré, au crayon de feutre)
- calendriers(maison avec 12 fenêtres, calendriers avec 12 images, ou une seule, etc.)
- travail à l'aiguille(laine sur jute), mais avec un dessin de l'enfant.
- pièces murales en tissu encollé ou cousu.

Évitez de faire faire à l'enfant un cadeau utilitaire, qu'il fera sans doute mal. Orientez-le vers la production d'un cadeau décoratif du genre mentionné plus tôt. La valeur de l'objet tiendra à ce qu'il est l'oeuvre personnelle et unique de l'enfant et non à ce qu'il soit utile.

PAQUES

- Décorer les murs ou faire des mobiles avec des oeufs de Pâques en papier découpé, en cartogravure, en batik, etc.
 - faire des papiers en papier tissé ou avec des cubes ouverts; les décorer de fleurs véritables ou faites par les élèves.
 - faire des murales sur des thèmes religieux
 - faire des cartes de Pâques
 - préparer des marionnettes
 - décorer avec de gros oeufs tri-dimensionnels qui auront été montés avec de la laine sur des ballons soufflés.
-

FETE DES MERES

- préparer des cartes de souhaits en papier découpé ou crayons de feutre.
 - faire des fleurs en papier sculpté.
 - faire un appliqué en tissu pour couvrir le dessus d'un coussin.
 - préparer une "main" en tissu décorée d'appliqués.
-

L'ART ENFANTIN

L'art et l'éducation

Chapitre 10: Le plan d'une répartition

Afin de préparer une répartition du programme pour une année scolaire à la lumière des chapitres précédents, vous trouverez à la page suivante un plan général. A l'intérieur de ce plan, vous pourrez faire des milliers de répartitions variées qui respecteront la structure mais qui seront toutes différentes.

J'aurais pu préparer des répartitions types. Elles ont le danger d'être prises comme telles et appliquées systématiquement. Cependant, afin de vous donner une image du travail, vous trouverez un exemple à la page suivant le plan général. Avec ces deux documents, et en tenant compte du contenu des deux livrets, vous serez capable de vous dresser votre répartition à vous, selon le degré que vous enseignez, selon vos moyens et selon les élèves que vous avez.

Respectez l'ordre des deux plans: commencez toujours par établir le ou les objectifs. Trop de professeurs ont tendance à partir des techniques et procédés pour établir un programme. C'est une façon très risquée que certains objectifs ne soient jamais atteints.

Le plan de base est divisé en six parties, et en ordre prioritaire:

- .les objectifs
- .la motivation
- .le thème
- .l'exercice
- .la technique et le procédé
- .les matériaux

<u>OBJECTIFS</u>	<u>MOTIVATION</u>	<u>THEME</u>	<u>EXERCICE</u>	<u>TECHNIQUE ET PROCEDES</u>	<u>MATERIAUX</u>
intellectuel	verbale	1er centre d'intérêt	<ul style="list-style-type: none"> • découverte • libération 	techniques à 2 dimensions	selon la technique
créatif					
libre	visuelle	2e centre d'intérêt	<ul style="list-style-type: none"> • base • imagination • observation • mémoire 		
intellectuel					
perceptuel					
créatif	technique	3e centre d'intérêt	COLLECTIF ou INDIVIDUEL		
perceptuel					
créatif expression					
découverte	variée	varié		techniques à 3 dimensions	
intellectuel					
découverte					
créatif					
découverte expression					

PLAN POUR DRESSER DES REPARTITIONS

Objectifs	Motivation	Thème	Exercice	Technique et procédé	Matériaux
No.1 Date: Classe:					
No.2 Date: Classe:					
No.3 Date: Classe:					

L'ART ENFANTIN

L'art et l'éducation

Chapitre 11: L'évaluation

Je trouve toujours difficile de parler d'évaluation en arts plastiques, car on pense à ce moment là à une évaluation qui mesure. Il n'est ni valable ni nécessaire de mesurer les enfants en Arts Plastiques, ni de savoir si ils ont " tant " en créativité ou "tant" en expression libre. On peut, pourtant, désirer évaluer le travail afin de faire le point sur notre enseignement et afin de voir où sont rendus les élèves, mais j'invite les professeurs à beaucoup de prudence et de circonspection dans ce domaine.

Premier point: on doit évaluer l'enfant par rapport à lui-même, et non par rapport aux autres.

Vos critères de base afin d'évaluer l'enfant sont:

- 1) Vous baser sur les objectifs atteints
- 2) Vous baser sur l'attitude de l'enfant (intérêt, effort, recherche)
- 3) Vous baser sur l'acquisition des habiletés techniques.

Commençons par nous arrêter au premier critère. Il peut se faire de deux façons, soit par l'évaluation de la démarche que l'enfant a menée lors du travail, soit par l'évaluation du produit fini. Il va sans doute que seule l'évaluation de la démarche est importante. L'évaluation du produit n'a de valeur que parcequ'il nous permet de vérifier si les objectifs du cours ont été atteints. Conséquemment, afin d'évaluer le travail de l'enfant, le professeur passera en revue ses objectifs:

- a) l'enfant a-t-il fait un travail créateur, inventif?

Peut-on dénoter une attitude créatrice ou imaginatrice dans sa démarche ou dans le produit?

b) l'enfant a-t-il compris une nouvelle notion, quelle soit d'espace ou de quantité ou d'analogie, etc. Son travail d'organisation comporte-t-il quelque chose de neuf? A-t-il fait des associations intéressantes? S'est-il servi de sa mémoire? etc.

c) le travail de l'enfant lui a-t-il permis de faire des expériences nouvelles, d'acquérir des connaissances?

d) l'enfant s'est-il exprimé librement? Sa sensibilité a-t-elle eu la chance de s'extérioriser? A-t-il eu la possibilité de travailler occasionnellement sans thème? Est-il capable de s'exprimer spontanément?

e) le sens de l'observation de l'enfant s'est-il développé? L'enfant est-il capable de travailler d'après nature? Est-il sensible aux textures, aux couleurs?

Ce genre de questions permet au professeur d'évaluer en partie ses élèves. Le deuxième critère qui l'aidera à évaluer les enfants sera de prendre en considération leur effort au travail. Il y a des enfants qui donnent le maximum d'eux-mêmes... en ayant un pauvre résultat. D'autres enfants donnent très peu, sont paresseux, mais pourtant, le résultat semble satisfaisant. On voit bien que le résultat est loin d'être un bon moyen de mesure; c'est la démarche de l'élève et le fait de l'analyser individuellement qui importent.

Il y a un troisième critère: l'acquisition des connaissances techniques de l'enfant. En fait, c'est grâce à l'acquisition de ce langage que l'enfant a pu s'exprimer. L'évaluation se fait assez bien dans ce domaine. Il est aisé de vérifier si les enfants connaissent leurs techniques et leurs procédés et si ils savent se servir adéquatement de leurs matériaux. . .

L'évaluation ne se fera pas sous forme de "notes". Elle doit se faire verbalement. Le professeur discute avec l'enfant de ses œuvres et les évalue alors que l'enfant travaille... et ceci constamment! L'évaluation doit être constante! On peut occasionnellement faire faire l'évaluation

uniquement par l'élève ou encore, par un groupe d'élèves. Le genre ou la qualité des élèves détermine la formule choisie pour passer l'évaluation. Mais ne pas choisir un moyen aussi impersonnel que la note ! Comme l'art ne se mesure pas, la note n'a rien à dire. Il faut tout dire à l'enfant... ou rien. Mais une note dit trop, sans être explicite. L'enfant doit savoir sur quoi vous l'évaluez : vous trouvez qu'il place bien les objets dans la feuille, qu'il est différent de ses petits copains dans sa façon d'exprimer l'arbre, que ses couleurs sont toujours très recherchées, etc.

Utilisation de l'évaluation

A qui et à quoi doivent servir l'évaluation ?

L'évaluation sert au professeur pour plusieurs raisons :

- a) elle établit le niveau et les besoins des élèves ce qui permettra au professeur de réajuster son programme selon ce qui en ressort.
- b) elle permet au professeur de vérifier si ses objectifs sont atteints.
- c) elle permet au professeur d'évaluer l'enfant d'une façon plus juste, puisqu'il l'évalue sur tous les plans, tant intellectuels qu'émotifs ou techniques. "L'enfant" prend plus d'importance que le "résultat".

L'évaluation sert aux enfants pour plusieurs raisons :

- a) Elle lui permet de réaliser qu'il est un individu propre et autonome et qu'il est évalué par rapport à lui-même pour ses qualités de personnalité.
- b) Elle lui permet de se rendre compte qu'il évolue constamment tant physiquement qu'émotivement.

c) elle lui permet de prendre conscience que ses qualités de sensibilité, d'expression personnelle, sont aussi importantes que ses qualités d'habileté. Il découvre que la technique et que le "talent" ne sont pas les critères qui le jugeront.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

page 36	illustration 2-A Modelage	par Laurence J., 9 ans
page 37	illustration 2-B Exercice de libération (type gestuel), fusain	par Josée D., 7 ans
page 37	illustration 2-C Exercice de libération (type sensoriel), gouache	par Jean P., 7 ans
page 37	illustration 2-D Exercice de base en papier sculpté	par Bertrand V., 7 ans
page 37	illustration 2-E Cercles concentriques, encre de chine	par Daniel D., 9 ans
page 37	illustration 2-F "Oiseaux fantastiques" crayons de cire	par François B., 12 ans
page 38	illustration 2-G "Bonne fête, Nicole!"	par François B., 6 ans
page 38	illustration 2-H "Furie", crayon feutre	par Michel P., 5 ans
page 38	illustration 2-I "Le cousin", crayon de cire	par Michel P., 5 ans
page 38	illustration 2-J "Sauterelle", mine	par François B., 4 1/2 ans
page 39	illustration 2-K "Bicyclette", fusain	par Monique T., 10 1/2 ans
page 40	illustration 2-L "Le tigre, le léopard et le loup", mine	par François B., 4 1/2 ans
page 40	illustration 2-M "Ma maison" crayon de cire	par Jocelyne B., 10 ans
page 41	illustration 2-N Des élèves de 2e année préparant un collectif.	
page 45	illustration 2-O "Elève posant"	par Dominique B., 11 ans

BIBLIOGRAPHIE

- CONRAD George, "The process of Art Education in the Elementary School"
Prentice-Hall, 1964
- DEWEY John, "Art as Experience" Capricorn Books 1958
- EISNER & ECKER "Readings in Art Education" Blaisdale Publ. 1966
- KAUFMAN "Art and Education in Contemporary Culture"
Mac Millan, 1966
- HEWIS, LUCA & HOROVITZ "Understanding Children's Art for better teaching"
Ch. Merrill Books, 1967
- LOWENFELD Viktor "Creative and Mental Growth"
- MAIRAUX André "Dialogue avec le visible" Flammarion, 1955
- MONTGOMERY Chandler "Art for teacher of children" Ch. Merrill Books, 1968
- Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des Arts au Québec
Province de Québec, 1968
- READ Herbert "Education through Art" Faber & Faber, 1954
- WOODRUFF Asabel "First steps in Building a New School Program", unpublished
material. Salt Lake City. University of Utah, 1968

INDEX

activités collectives, 28
activité créatrices, 5
activités intellectuelles, 5
affectivité, 5
association, 5
attitudes, 11, 12, 52
attitudes perceptives, 12
attitudes cognitives, 12, 13
attitudes de choix, 12, 13
attitudes productives, 12, 14
buts, 11, 20
civilisation, 3
climat, 10, 27
connaissances, 5
contrôle, 37
créativité, 7, 14, 16, 18, 22, 27, 28
créateur, 5, 17
curriculum, 20
découvertes, 5, 22, 28, 36
déduction, 5
déficients, 14, 15, 16
démarche, 14, 49
éducation, 4
esthétique, 7
exercices, 20, 32, 36, 37, 47, 72, 73
expériences vécues, 22

expérimentation, 5
expression, 5, 7, 21, 27, 33, 43
gestuel, 5
imagination, 5, 37, 38
individualisation, 5
intellect, 14, 21
intellectuel, 6, 7, 21, 28
intelligence, 18, 22, 24
intuition, 5
inspiration, 5
instinct, 3
invention, 5
libération, 36, 37
libre, 22, 27
loisir, 6
logique, 5
matériaux, 22, 28, 29, 30, 72, 73
mémoire, 37, 39, 40
motivation, 5, 11, 20, 21, 22, 26, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 58, 72, 73
notions, 5, 24, 25, 26
organisation picturale, 33
organisation spatiale, 33
objectifs, 20, 21, 22, 23, 43, 72, 73,
observation, 5, 6, 22, 38, 39, 45
organisation, 5
perceptions, 7, 22, 28
perceptuel, 5, 28, 39, 45
permissif(permissivité), 11, 26, 27, 49

personnalité, 5, 28
possibilités, 14, 18
post-schématique, 56, 64, 66, 67
pré-schématique, 54, 58
procédés, 20, 30, 32, 34, 35, 72, 73
programmes, 11
progression, 20, 32, 35, 36
pseudo-réaliste, 57, 67
répartition, 11, 20, 79
schématique, 55, 61, 63, 64
sensibilité, 7, 37
sensoriel, 29
sensori-moteur, 5, 6, 7
stades graphiques, 11, 14, 53, 54, 55, 56, 57
tactile, 5, 22, 28
talent, 6, 8, 17
techniques, 7, 11, 20, 22, 28, 30, 32, 33, 35, 47, 72, 73,
thèmes, 20, 22, 43, 44, 58 à 71, 72, 73
travaux individuels, 42
travaux collectifs, 40, 41
visuels, 22, 28, 39, 44, 47
