

4c  
Thesis  
N  
87  
L3

ETUDE DESCRIPTIVE  
SUR LA TRANSPARENCE GRAPHIQUE

SEP 20 1971

MARIE LANGLOIS

THESE SOUMISE  
AU DEPARTEMENT DES BEAUX-ARTS  
DE L'UNIVERSITE SIR GEORGE WILLIAMS

CETTE THESE FAIT PARTIE DES TRAVAUX REQUIS  
POUR L'OBTENTION DE LA MATRISE EN EDUCATION ARTISTIQUE  
A L'UNIVERSITE SIR GEORGE WILLIAMS.

JUILLET 1970

MARIE LANGLOIS

DESCRIPTIVE STUDY ON GRAPHIC TRANSPARENCY

The purpose of this thesis is to describe an experience on imaginary transparency, as a basic teaching technique in a drawing course.

Relying on the premise that this device is often used by children in correspondence with the specific logic of their pictorial language, this study examines the benefits derived from the utilisation of transparency (or X ray pictures) as a graphic principle proposed to a class of adults.

The type-course that illustrates this question, which originally started as an anatomy course, is an attempt to increase in the student his availability toward information, rather than to provide him with objective material.

This experimentation is mostly concerned with the unexpected resource of the imagination which, once relieved, is believed to act as a trigger in the search for deeper reality.

The intuitive approach of this course is grounded on the fact that with imaginary transparency, the student, having no way of reference, is geared to a spontaneous expression, almost free of clichés.

Apart from giving the adult the opportunity to reinvestigate his forgotten primary pictorial background, the use of transparency also provides him with a dynamic mean in the two-dimensional representation of the third dimension. Avoiding all the difficulties of true-to-appearance drawing, transparency induces him, nevertheless, to deal with abstract notions such as space (positive and negative), rhythm and coordination of the parts of a whole, etc. In a few words, it leads him to express more in less space. It also promotes a further step, from the stage of "enumeration" of the elements to the one of "overlapping" without, however, hiding any parts of them.

This experience was repeated with three other levels of students (children, adolescents, and adults without any artistic formation). The aim was to verify this principle of transparency in its varied results in relation with the age and degree of development of the individuals.

In order to compare between the student's regular output and that done with the aid of transparency, these courses were presented in the same way as the type-course, except that they were preceded by a preliminary test which made no mention of transparency.

MARIE LANGLOIS

ETUDE DESCRIPTIVE SUR LA TRANSPARENCE GRAPHIQUE

Cette thèse a pour objet de décrire une expérience basée sur la transparence imaginaire, comme technique de pédagogie artistique dans un cours de dessin.

S'appuyant sur le fait que ce procédé correspond à une logique spécifique du langage pictural de l'enfant, cette étude tente d'analyser les avantages que présente l'utilisation de la transparence, proposée comme principe graphique, à une classe d'adultes.

A l'occasion de la description d'un cours-type cet exposé démontre comment l'application de cette méthode peut, d'une part, favoriser l'exercice de l'imagination et, d'autre part, stimuler la perception de la forme et le sens de l'espace, par ses possibilités exclusives de représentation tri-dimensionnelle.

Reprise ensuite à trois autres niveaux différents, avec cette fois un test préliminaire sans utilisation de la transparence, cette expérience tente également d'étudier la portée de ce principe en rapport avec l'âge et le degré de développement de l'étudiant, ainsi que la relation entre sa production courante et celle exécutée avec l'aide de la transparence.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers le Dr. Leon Frankston, mon directeur de thèse, qui m'a guidée dans ce travail.

Je remercie également, de leur précieuse collaboration, M. Fernand Guillerie, professeur à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal et au "Cours du samedi" dirigé par le département de la pédagogie artistique de l'Université du Québec, ainsi que Madame Anne-Marie Brodeur, professeur au "Cours du samedi".

Enfin, je remercie Madame Lucille Pleshoyano pour les nombreuses photos qui illustrent ce texte.

TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	ii
Table des matières.....	iii
Introduction.....	1
I - A) Les origines du cours.....	3
B) Le principe du cours.....	5
C) La transparence chez l'enfant, telle que conçue par Lowenfeld, Luquet, Piaget et Arnheim.....	6
II - A) Description d'un cours-type.....	11
B) Les règles du jeu.....	12
C) Analyse des travaux obtenus.....	22
D) Commentaires.....	24
III - A) Reprise de l'expérience à trois autres niveaux.....	30
B) Analyse des travaux obtenus dans les groupes I, II et III.....	39
IV - Autres exemples sur le thème de la transparence.....	56
V - Quelques applications connexes du principe de la transparence.....	67
Bibliographie.....	70

## INTRODUCTION

Cet exposé se propose de présenter une expérience sur la transparence, envisagée comme principe didactique dans un cours de dessin.

Précisons tout de suite qu'il s'agit ici de transparence imaginaire. Basée sur le fait que ce procédé existe déjà dans le langage pictural de l'enfant, notre étude a pour but de tenter d'ouvrir quelques avenues dans l'exploration des richesses insoupçonnées de l'imagination et d'analyser les possibilités qu'offre ce moyen, dans la perception et la représentation graphique de la forme et de l'espace.

L'idée de l'utilisation systématique de ce principe est née d'une tentative faite dans une école d'art, à l'occasion d'un cours préparatoire d'anatomie. Cette méthode présentait un certain intérêt pédagogique qui nous incita, par la suite, à en faire l'essai à différents niveaux.

L'une des raisons qui militent en faveur du sujet traité dans cette thèse, tient de sa simplicité même. En effet, la complexité d'un principe ne justifie pas nécessairement son importance et certains problèmes, en dépit de leur apparence élémentaire, méritent parfois qu'on s'y arrête, précisément à cause de ce caractère. Les idées simples sont souvent les plus utiles en matière pédagogique, parce qu'elles sont accessibles et réalisables.

Dans le premier chapitre, nous exposerons les motifs qui ont déterminé l'orientation de notre cours, en insistant sur la part importante que tient la faculté de l'imagination, dans l'utilisation du principe de la transparence. Nous nous arrêterons également sur quelques uns des témoignages de la pédagogie artistique et de la psychologie expérimentale, parmi les plus significatifs pour la compréhension de notre expérience.

A l'occasion de la description d'un cours-type, nous verrons, dans un deuxième chapitre, comment les étudiants ont été amenés à réaliser les travaux que nous analyserons par la suite, en considérant le rôle psychologique et didactique qu'a pu exercer alors la transparence.

Au cours d'un troisième chapitre, les observations, auxquelles ont donné lieu la reprise de la même expérience avec des étudiants de trois autres niveaux, viendront ajouter quelques précisions sur la portée pédagogique de cette méthode ainsi que sur l'ensemble du problème.

Pour compléter l'exposé de cette expérience, le quatrième chapitre fournira quelques exemples supplémentaires de sujets traités dans le même esprit, et enfin, en dernier lieu, quelques thèmes dérivés de la transparence, mais abordés dans une toute autre optique, feront entrevoir la diversité des possibilités d'associations liées à ce principe.



IA) LES ORIGINES DU COURS

Il y a quelques années, la direction des études de l'école d'art où nous avons fait cette expérience décida d'ajouter un nouveau cours qui figurerait parmi les matières à option de son programme.

Ce cours devait constituer un pré-requis au cours d'anatomie qui se donnait déjà depuis plusieurs années. Ce dernier dispensait un enseignement d'information sur la science de l'anatomie du corps humain et s'orientait surtout vers le dessin d'observation du modèle vivant.

Il était intéressant de remarquer alors que les étudiants qui désiraient s'y inscrire se faisaient une idée assez exclusive de l'anatomie et centraient nettement leur intérêt sur l'apprentissage de la musculature. Mais cette préoccupation nous sembla assez naturelle, d'autant plus qu'elle paraissait répondre au désir de pouvoir reproduire l'aspect réaliste de la figure humaine, si cher à ceux qui viennent "apprendre" à dessiner.

Toutefois, nous savions que, loin de se borner à l'étude des muscles, le cours d'anatomie en question accordait également beaucoup d'importance à l'étude du squelette, en appuyant sur le fait qu'il constitue la structure capitale du modèle vivant.

Cependant, en dépit de l'insistance à lui démontrer la nécessité d'une structuration intérieure dans la représentation d'un personnage, il semble bien que l'étudiant persistait à ne s'attacher qu'à l'aspect extérieur du corps humain, celui, en somme, qui paraît en surface.

Perplexe devant cette attitude, nous avons décidé d'aborder le nouveau cours, préparatoire à ce cours d'anatomie, avec une optique tout-à-fait différente.

Plutôt que d'enseigner les éléments de l'anatomie traditionnelle de façon à faire acquérir au plus tôt un bagage de notions scientifiques, il nous est apparu plus efficace de simplement préparer l'étudiant à ce qu'il devienne disponible à l'information.

Cette "disponibilité" à assimiler des connaissances nouvelles suppose donc que l'acte d'apprendre relève d'une fonction active guidée par la conscience d'un manque, plutôt que d'un état passif où l'accumulation de notions ne correspond à aucune curiosité particulière, au moment où elles se présentent à lui.

Il fallait donc cerner de plus près tout le problème de la motivation à la connaissance, et le rôle stimulant de l'imagination nous apparut alors comme primordial.

## B) LE PRINCIPE DU COURS

Au cours d'expériences antérieures, nous avons remarqué que, même dans les classes où il se faisait du dessin d'observation d'une part, et d'imagination, d'autre part, (selon qu'il y avait présence d'un modèle ou non) cette différenciation s'avérait purement fictive. Si, en effet, nous regardions la production générale de plus près, nous pouvions constater que, même avec la profonde conviction d'avoir fait un travail d'observation, l'étudiant avait en réalité dessiné beaucoup plus d'imagination. En analysant par exemple une série de dessins de "natures mortes" qui se voulaient des études objectives du modèle, il était souvent plus facile d'y reconnaître en quelque sorte "la thèière" que l'étudiant avait connue chez lui, que celle qui se trouvait effectivement devant ses yeux dans l'atelier.

Bien sûr, il est vrai que toute représentation graphique d'un objet est toujours subjective et que l'objectivité comme telle n'est qu'un concept abstrait, mais c'est précisément cette relativité de l'objectivité qui nous a incité à remettre en question le sens du cours que nous nous proposons d'entreprendre.

Puisque la représentation graphique chez l'étudiant semblait obéir beaucoup plus à son imagination qu'à l'observation directe, il fallait voir là une précieuse indication dans l'orientation de notre didactique. Il était alors permis de présumer qu'un enseignement qui exploiterait ouvertement et systématiquement les ressources de l'imagination marcherait de pair avec les processus naturels d'apprentissage.

Envisagée sous cet angle, la faculté d'imagination ouvrirait donc les portes à toutes les interprétations possibles dans la représentation de la réalité. Parmi ces possibilités, la représentation graphique par la transparence complète, apparaissait désormais sans limite, de par sa nature même.

Tel serait notre principe.

C) LA TRANSPARENCE CHEZ L'ENFANT TELLE QUE CONCUE  
PAR LOWENFELD, LUQUET, PIAGET ET ARHEIM.

Avant de procéder à la description de l'expérience proprement dite, voyons ce que disent quelques uns des auteurs qui ont abordé le problème de la transparence. Dans les nombreux ouvrages où l'on fait mention de ce procédé, il semble bien qu'on l'entrevoie presque toujours comme une manifestation particulière du langage pictural de l'enfant. Voici quelques exemples.

Viktor Lowenfeld, entre autres, a étudié de façon objective la transparence graphique, dans un contexte de stades évolutifs. Dans sa description des étapes par lesquelles passe l'enfant au cours de son développement, il parle de la représentation par "rayons X" (en anglais, on emploie le plus souvent cette expression pour désigner la transparence), comme l'une des particularités exclusives du stade "schématique". Ce stade correspond, dans sa classification, à la réalisation du concept de la forme qui s'effectue entre sept et neuf ans. A cet âge, pour Lowenfeld, l'enfant dessine en fonction de l'"importance émotionnelle" qu'il accorde aux choses et utilise alors ce moyen de représentation, parce qu'il lui fournit une vision plus

significative de ce qui compte pour lui. Pour mieux préciser sa pensée, citons un passage où Lowenfeld commente le phénomène de la transparence:

... a most interesting non-visual way of representation to show different views that could not possibly simultaneously be perceived visually. He (the child) depicts the inside and outside simultaneously whenever the inside is emotionally, for the child, of more significance than the outside. In other words, while he is drawing he becomes so much bound up with the inside that he completely "forgets" that there is an outside. In this case, he drops the outside altogether. If, however, the outside has also some meaning for the child, inside and outside are frequently mixed up. The picture then shows part of the inside, the part which has emotional importance, and part of the outside, as if it were transparent.<sup>1</sup>

Tandis que Lowenfeld insiste sur l'émotivité comme facteur déterminant dans l'utilisation de la transparence, une autre variante, dans l'interprétation de cette manifestation chez l'enfant, nous vient cette fois du psychologue et anthropologue français, Georges-Henri Luquet.

Mentionnons tout d'abord que les ouvrages de cet auteur, né au siècle dernier, ont longtemps été ignorés et qu'il a fallu des témoignages comme ceux de Piaget, dont plusieurs études s'appuient sur les observations de Luquet, pour en redécouvrir l'importance.

La théorie de Luquet sur le langage pictural de l'enfant s'inspire de patientes recherches. Ses convictions sont axées sur l'opposition qui caractérise les deux formes successives de l'expres-

---

<sup>1</sup> VIKTOR LOWENFELD: "Creative and Mental Growth" the Macmillan Company, New York (1957). Page 153.

sion enfantine: le "réalisme intellectuel" auquel appartient la transparence et le "réalisme visuel". Cette opposition se manifeste de la façon suivante: jusqu'à douze ans environ, l'enfant dessine beaucoup plus "ce qu'il sait des choses que ce qu'il voit" (réalisme intellectuel) alors que plus tard, il modifie son intention pour s'attacher plutôt à l'apparence extérieure des choses, considérée sous l'angle d'une perspective exclusive (réalisme visuel). Luquet explique cette dualité dans les termes suivants:

Le réalisme du dessin enfantin n'est nullement celui de l'adulte: tandis que celui-ci est un réalisme visuel, le premier est un réalisme intellectuel. Pour l'adulte, un dessin, pour être ressemblant, doit être en quelque sorte une photographie de l'objet: il doit reproduire tous les détails et les seuls détails visibles de l'endroit d'où l'objet est aperçu et avec la forme qu'ils prennent de ce point de vue; en un mot l'objet doit être figuré en perspective. Dans la conception enfantine au contraire, un dessin pour être ressemblant, doit contenir tous les éléments réels de l'objet, même invisibles soit du point de vue d'où il est envisagé, soit de n'importe quel point de vue, et d'autre part donner à chacun de ces détails sa forme caractéristique, celle qu'exige l'exemplarité.<sup>1</sup>

A propos des procédés qui se rattachent au réalisme intellectuel et parmi lesquels il compte la transparence comme l'un des plus caractéristiques, Luquet poursuit plus loin:

Le réalisme intellectuel entraîne l'emploi de procédés variés, dont certains ne dépassent pas ce qu'on peut attendre d'un enfant de six à sept ans, mais dont d'autres feraient bien plutôt penser à des dessins d'ingénieur ou d'architecte. Si savants que puissent sembler certains de ces procédés, non seulement l'enfant les invente spontanément, mais encore il ne s'embrouille pas parmi eux, et le choix qu'il fait de tel ou tel en chaque circonstance est toujours dicté par le principe du réalisme intellectuel: mettre en évidence, en laissant à chacun sa forme caractéristique, on pourrait dire (en soi), le plus grand nombre sinon la totalité des éléments essentiels de l'objet représenté.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> G.H. LUQUET: "Le dessin enfantin" (1927) Editions Delachaux et Niestlé, Neuchatel/Suisse (1967). Page 128.

<sup>2</sup> IBIDEM, Page 132.

Une autre contribution dans le domaine de la psychologie de l'enfant est, sans contredit, celle du chercheur suisse Jean Piaget. Ne négligeant aucune des moindres manifestations de la pensée enfantine, il s'est évidemment penché sur le phénomène de la transparence. Le plus souvent, cependant, il se réfère à Luquet sur cette question, mais il situe l'explication de ce dernier dans un système plus vaste, qui relève de l'ensemble de sa théorie. En commentant le "réalisme intellectuel" de Luquet, il définit la transparence en relation avec un "mode de représentation spatiale", lié aux mécanismes de la perception de "rapports topologiques élémentaires". Parmi ces rapports topologiques, Piaget mentionne les suivants:

Les relations d'entourage, d'enveloppement et d'intérieurité prennent une grande importance, puisqu'en un grand nombre de situations l'intérieur des choses est figuré par transparence les aliments dans un estomac, un canard dans son oeuf, des pommes de terre dans le sol, etc.<sup>1</sup>

C'est donc que, pour Piaget, la transparence est très significative d'une forme de pensée typique du développement mental de tout être humain.

Enfin, dans un chapitre intitulé "Translation into two dimensions" Rudolf Arnheim touche l'un des points qui nous apparait le plus important dans la transparence et que les auteurs précédents ne semblent pas avoir soulevé. En commentant la représentation de maisons, ou encore d'estomacs, vus comme aux rayons X, il précise sa pensée comme suit:

---

<sup>1</sup> JEAN PIAGET: La représentation de l'espace chez l'enfant. Edition Presses Universitaires de France. (1948) Page 69.

... the admirable logic with which the child adapts his pictures to the conditions of the two-dimensional medium. It is not enough to say that children draw the inside of things because they are interested in it. With all their interest they would be horrified by the picture of a man with an open stomach. The point is that in the two-dimensional medium the inside of a flat figure stands for the inside of a solid, which is covered all around by the contour line. Therefore, the food piled up in the stomach is visible even though the stomach is neither open nor transparent. The outside observer can make use of a dimension that does not exist within the medium. The drawing of the house is neither a transparent front view nor a section. It is the two-dimensional equivalent of a house.

... The child discovers the most convincing solution of the insoluble artistic problem - how to represent the interior of a closed object. The child's invention lingers on through the ages, so that even in the highly realistic art of Albrecht Dürer the Holy Family is housed in a building without front wall, camouflaged unconvincingly as a broken-down ruin. And of course our modern theater stage is accepted without hesitation by those who accuse the child of "X-ray pictures".<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> RUDOLF ARNHEIM: "Art and Visual Perception" (1954)  
University of California Press, Berkeley and Los Angeles.  
Pages 191 et 192.



IIA) DESCRIPTION D'UN COURS TYPE

La série de ce cours préparatoire d'anatomie devait consister en quinze périodes de deux heures chacune, réparties sur quinze semaines.

Le groupe comprenait environ vingt-cinq étudiants d'une moyenne d'âge de dix-huit ans, et qui s'inscrivaient dans cette école pour la première année. Leur programme comportait également des cours majeurs obligatoires dont l'"organisation picturale" et l'"organisation spatiale".

Les premières minutes du premier cours furent consacrées à faire part aux étudiants de l'approche avec laquelle on avait envisagé de leur présenter le travail: la décision fut prise de leur communiquer spontanément les profondes convictions qui justifiaient nos exigences envers eux. Elles pouvaient se formuler en six points principaux:

1. La somme des connaissances qu'un étudiant a déjà acquises en anatomie est beaucoup plus considérable qu'il ne veut bien le croire.
2. Des inhibitions de tous ordres l'empêchent de les utiliser dans ses interprétations graphiques.
3. Le but de l'apprentissage de l'anatomie est, en définitive, d'ouvrir l'esprit à la perception de la forme des structures vivantes, auxquelles correspondent des fonctions organiques.

4. Le fait que l'on vive personnellement dans un corps physiquement organisé, nous permet de percevoir une multitude d'expériences sensorielles.
5. Ces expériences sensorielles, auxquelles personne n'échappe, justifient la raison d'être d'un cours d'anatomie entièrement axé sur la libre expression de connaissances intuitives.
6. L'exercice de l'imagination stimule parfois plus le sens d'observation que le simple exercice d'observation directe.

#### B) LES REGLES DU JEU

La deuxième étape qui fit suite à ce bref exposé consista à engager immédiatement les étudiants dans un travail graphique.

On leur fit part qu'on leur demanderait de faire une "coupe" de la tête. En guise de "documentation" on se contenta de leur rappeler que la tête est très organisée, en toutes sortes de parties qui communiquent entre elles.

A titre d'exemples, on explicita l'aspect sensoriel sous une forme très élémentaire:

"Si l'on se sent les oreilles bouchées en sortant de l'eau, on est porté à souffler en se bouchant le nez".

"Si l'on a mal aux dents, la sensation de la douleur n'est pas seulement localisée dans cette région, elle suit un parcours qui se ramifie parfois jusque dans la tempe".

On leur donna ensuite les indications suivantes pour un dessin à la plume, à l'encre de chine noire sur une feuille blanche de 18" x 24":

1. "Dessiner, dans toute la grandeur de la feuille, une tête de profil en indiquant autant le dedans de la tête que le dehors".
2. "Faire absolument tout ce qu'on pense qu'il y a, sans se demander si c'est conforme à la réalité".
3. "Choisir précisément la première idée qui vient de chaque forme, sans la remettre en questions, en s'appliquant toutefois à dessiner explicitement ce qu'on entreprend d'indiquer".
4. "Inventer quand on croit qu'on ne sait pas".
5. "Ne s'arrêter que lorsque le dessin risque de devenir illisible".

Les intentions étaient claires: nous prenions systématiquement le parti d'inciter à l'expression spontanée.

Assurément, nous soupçonnions que l'étudiant, loin d'être dupe, se sentirait menacé dans ses systèmes naturels de défense et en quelque sorte, traqué.

Il est indiscutable que ce cours était au départ très indiscret dans toute l'extension du mot, en ce sens qu'il entraîne l'"inconscient" à se trahir.

Sans vouloir s'engager dans des considérations qui relèvent du domaine de la psychanalyse, nous pouvons toutefois rappeler que la notion d'"inconscient" nous paraît jouer un rôle essentiel dans tout comportement humain. Contentons-nous ici de souligner qu'on ne peut pas ignorer son existence et ses mécanismes lorsqu'on s'aventure dans des voies qui frôlent l'irrationalité.

Ceci dit, nous savions que la présentation de ce premier cours provoquerait de la résistance.

Il nous semble particulièrement intéressant d'ajouter cependant, que cela faisait partie du "jeu". L'étudiant qui, encore une fois, n'est pas dupe, sait très bien que, si on lui demande avec assurance et conviction de considérer sa première idée "comme si elle était toujours la bonne", c'est donc que le professeur est prêt à en assumer les résultats.

Et c'est ainsi qu'après un très court moment, qu'on pourrait qualifier de "vague indignation générale" et sans doute aussi de déception pour ceux qui s'attendaient à recevoir une leçon magistrale, il nous a paru que le groupe "jouait le jeu".

Dans les sept pages qui suivent, figurent quatorze des travaux obtenus lors de cette première rencontre avec les étudiants.

(Fig. 1 à 14).

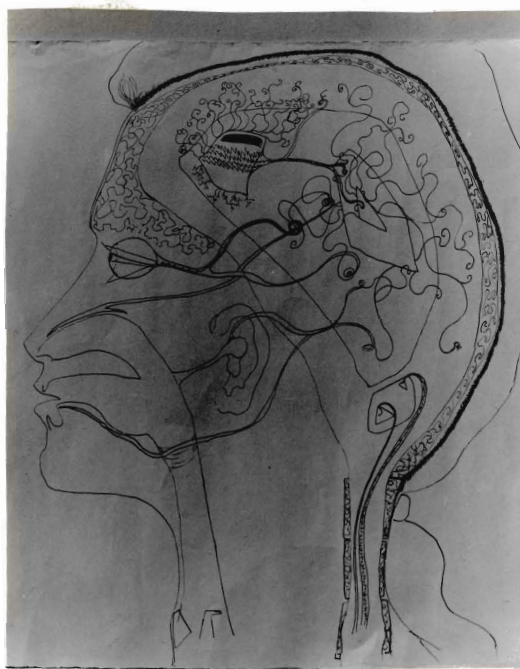


Fig. 1



Fig. 2

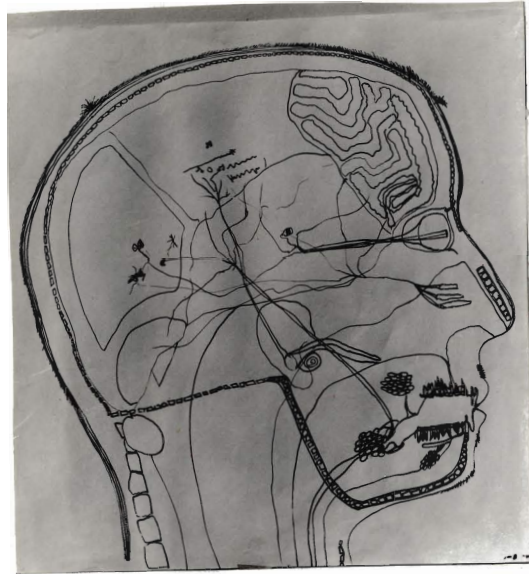


Fig. 3

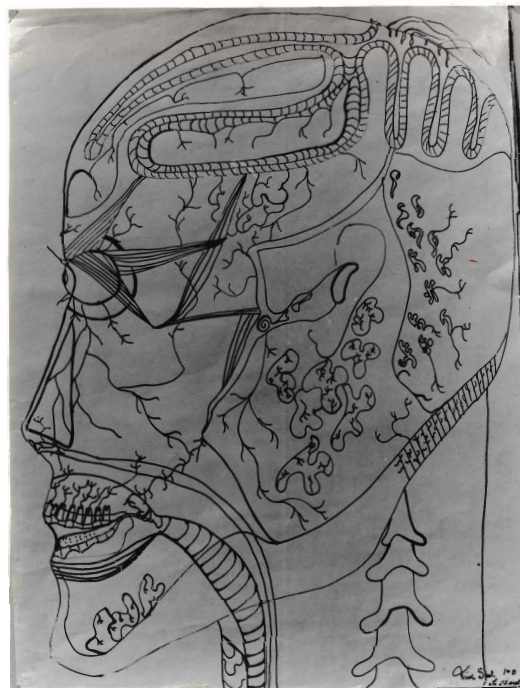


Fig. 4



Fig. 5

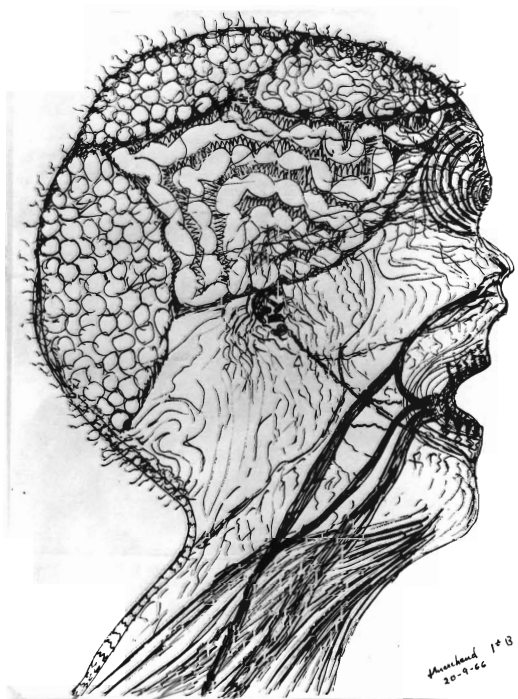


Fig. 6



Fig. 7

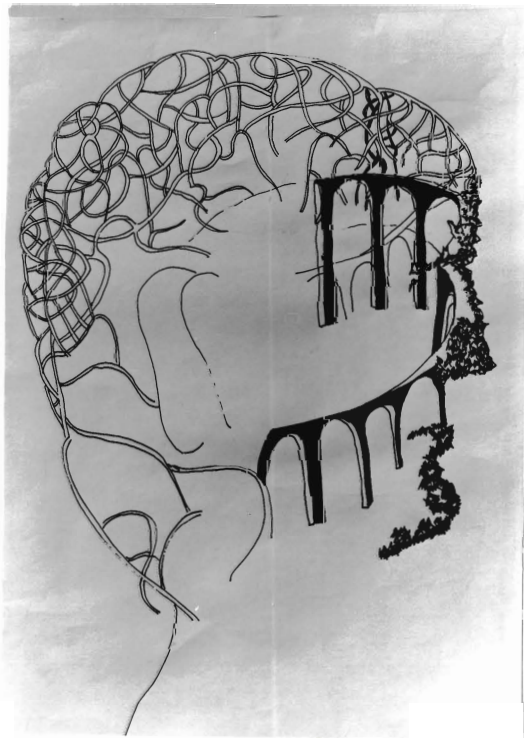


Fig. 8





Fig. 9

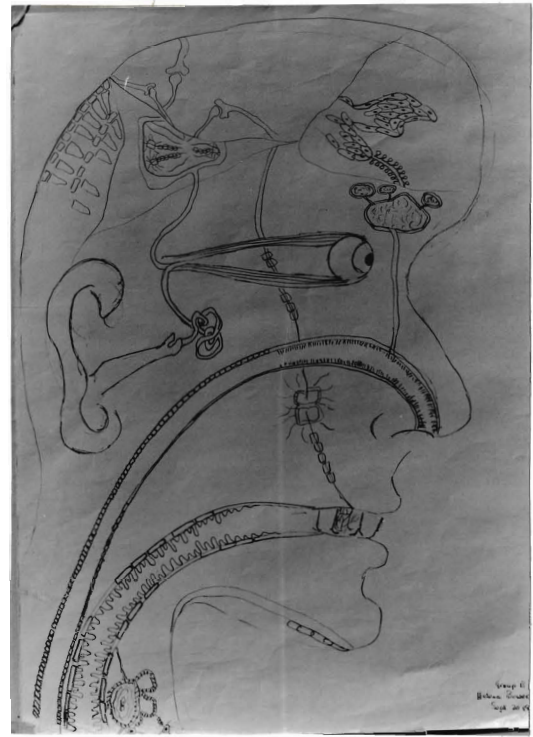


Fig. 10

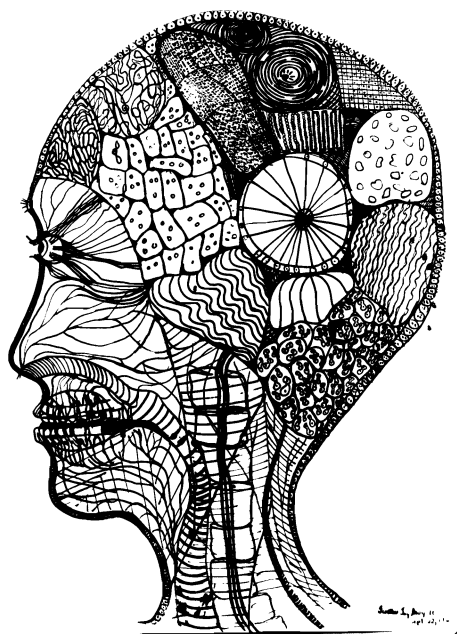
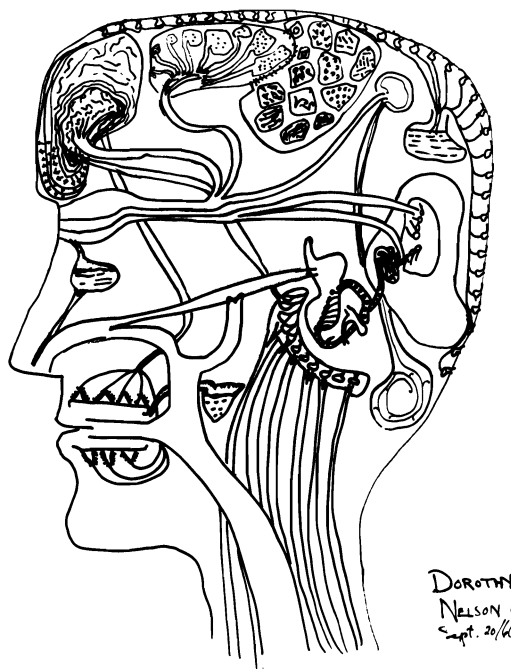


Fig. 11



DOROTHY  
NELSON  
Sept. 20/66

Fig. 12

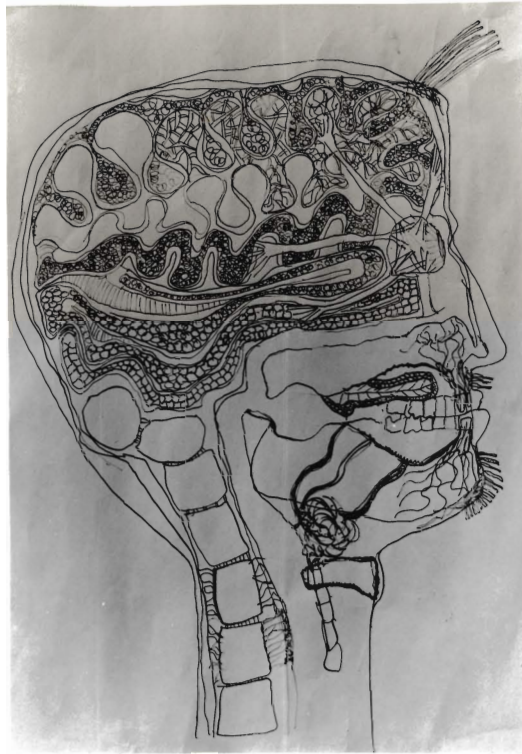


Fig. 13

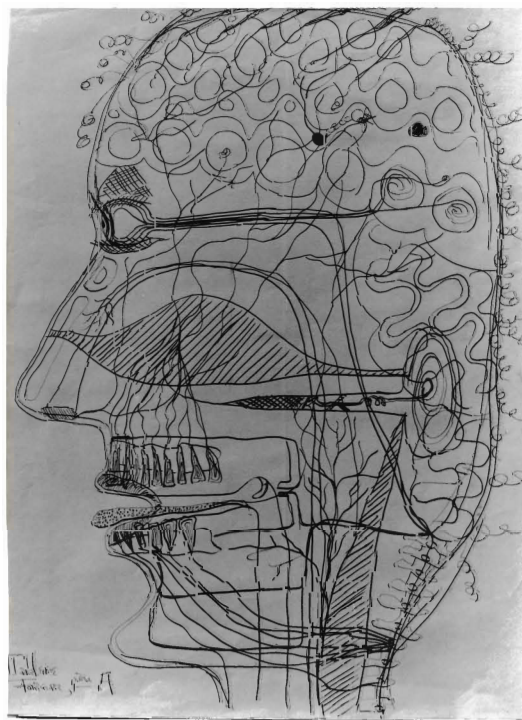


Fig. 14

### C) ANALYSE DES TRAVAUX OBTENUS

L'ensemble de cette production présente une grande variété d'interprétations. Déjà, les tendances manifestées dans plusieurs dessins sont très significatives des préoccupations majeures des étudiants.

Chez quelques-uns, par exemple, (Fig. 1,2,3,4) il semble que le thème proposé a plutôt servi de prétexte pour développer des "patterns" linéaires où les problèmes se posent surtout en termes de design. L'intention principale paraît être d'agencer les formes en un ensemble rythmique où l'échelle, l'espacement et le rapprochement des éléments, jouent un rôle d'ornementation tout en demeurant descriptifs.

Chez d'autres, le dessin de la tête apparaît avant tout comme le portrait expressionniste d'un état intérieur. (Fig. 5, 6).

Le travail qui dénote les intentions de réalisme visuel les plus objectives vient d'un étudiant plus âgé que la moyenne du groupe (Fig. 7). A ce point de vue, il s'oppose de façon absolument radicale à celui de la Fig. 8 dont le parti pris symbolique est manifeste. Il est intéressant, en effet, de s'attarder à la transposition très poussée et presque métaphorique de ce dernier: il semble qu'une structure architecturale tienne lieu d'ossature faciale où vient s'accrocher, comme une vigne ou un lierre, une végétation qui croît en forme de visage pour se ramifier, en se resserrant autour du crâne, à l'image aussi bien d'un système nerveux que d'une chevelure.

Le contraste entre l'aspect rigide et stable, que présente une structure architecturale, et le caractère organique qu'évoque l'élément végétatif, aurait-il servi d'analogie à l'étudiant pour symboliser la nature même de la matière corporelle? Cette interprétation demeurant gratuite, il n'en reste pas moins que l'ensemble du message suscite des résonances nettement esthétiques.

La simplification dans la représentation des éléments organiques de la tête confère à d'autres travaux un certain caractère primitif. Sans doute est-ce imputable au compromis entre l'interprétation, qui se veut descriptive, et celle qui résoud le problème par une invention "pour les besoins de la cause". (Fig. 9, 10).

Enfin, si l'on considère la série de travaux, en général, il en ressort une qualité certaine d'authenticité dans l'expression.

## D) COMMENTAIRES

Les facteurs qui ont influencé cette production sont multiples. Ils relèvent de plusieurs ordres.

Tout d'abord, le climat psychologique du cours ainsi que l'attitude du professeur et la teneur de ses exigences, tels que nous les avons décrits précédemment, ont agi de façon toute particulière sur la réponse du groupe. Ces circonstances ont permis d'obtenir une production presque dépourvue de clichés.

Ensuite, l'utilisation de la transparence et de l'imagination comporte des implications profondes dans le domaine de la perception et de la représentation de l'espace. Et enfin, puisque nous avons vu comment la transparence correspond à un phénomène naturel dans l'évolution graphique de l'enfant, ne pouvons-nous penser que les raisons qui expliquent la nature de ce phénomène, et qu'invoquent les témoignages des chercheurs que nous avons rapportés dans un premier chapitre, puissent jouer de la même façon dans notre tentative d'utilisation systématique de ce procédé dans un cours de dessin?

### Rôle psychologique

Nous croyons, en effet, que l'expérience que nous avons proposée à notre groupe d'étudiants, telle que décrite dans les pages précédentes, leur a fourni une précieuse occasion de retourner aux sources premières de leur représentation graphique. Ce retour aux sources a pu agir comme nouveau départ de renouvellement. Si, comme on l'a vu plus haut, la plupart des individus ont vécu dans leur jeune

âge, à une période donnée, l'expérience de se servir spontanément de la transparence, on peut présumer qu'en leur proposant de nouveau ce même procédé on réveille chez eux des attitudes archaïques qui atteignent ce qu'il y a de plus fondamental en eux.

Rappelons-nous de la simplicité de langage avec laquelle les étudiants ont été invités à dessiner "le dedans et le dehors d'une tête". La présentation se voulait la plus directe et même primaire (dans son sens de "premier") possible, justement pour éviter tout refuge dans la sophistication. Car, en leur proposant de suivre le même raisonnement que celui que fait l'enfant de sept ans, du coup, on élimine chez eux les problèmes de pseudo-réalisme (pour employer le terme de Lowenfeld), ou de réalisme visuel (celui de Luquet), et on facilite ainsi une expression moins craintive et plus spontanée.

Comme il est plutôt rare de voir des exemples de transparence graphique autour de soi, l'étudiant n'a vraiment plus aucun point de repère devant le déficit qu'on lui présente et il comprend alors la signification de l'aventure dans laquelle on le jette. Il saisit que, contrairement à ce qu'on peut attendre de lui, on ne tient pas cette fois à lui faire mémoriser des connaissances par un dessin savant, mais que l'on est plutôt intéressé à l'engager dans un processus où, non seulement l'intellect, mais toute la personnalité ne peuvent rester indifférents. Il comprend qu'il s'agit d'un recul, certes, mais d'un recul au profit de cette soif d'observation propre à l'enfance.

D'ailleurs, plusieurs assertions surprenantes à propos de la production graphique de l'adulte en général viennent justifier notre attitude sur ce point. Parmi les observations qu'elle rapporte, Betty Lark-Horovitz écrit à ce sujet:

Most interestingly, it has been shown that the drawings of half adults are at the schematic level, and can be compared to the schematic representation of six-to-ten-year-old children. Whether the adults had ever crossed the threshold to true-to-appearance drawing is not known. They may have regressed just because they had not made any effort to draw since they were children.<sup>1</sup>

Dans le même ouvrage on trouve également:

Adults who have remained in the schematic stage, and struggle with drawing, occasionally also resort to transparency, apparently to build up by logic a shape that they are unable to visualize.<sup>2</sup>

Luquet émet sensiblement la même opinion que la première lorsqu'il parle de l'enfant qui arrive au réalisme visuel:

L'enfant a dès lors, en ce qui concerne le dessin, atteint la période adulte; seule l'habileté technique, développée par une culture spéciale, établit à ce point de vue des différences entre les individus, et nombre d'adultes resteront toute leur vie incapables de faire des dessins sensiblement différents de ceux d'un enfant de dix ou douze ans.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> BETTY LARK-HOROVITZ, Hilda Present Lewis, Mark Luca: "Understanding children's Art for Better teaching" (1967). Charles E. Merrill Books, Inc. Columbus, Ohio. Page 13.

<sup>2</sup> IBIDEM: Page 55.

<sup>3</sup> G.H. LUQUET: "Le dessin enfantin" (1927) (1967). Editions Delachaux et Niestlé, Neuchatel/Suisse, Page 175.



Il nous paraît donc plus logique de partir sur des données primitives plutôt que très évoluées: ainsi le professeur est sûr de ne perdre personne dans le cheminement du cours, puisque même les moins avancés des élèves partent alors du "connu". Quant aux étudiants déjà plus évolués, le problème devient pour eux un moyen de plus de prendre conscience de leur passé graphique et d'explorer, sur une base plus instinctive, leurs richesses inconscientes. L'aventure prend alors une valeur d'investigation. Ajoutons que cette expérience laisse également la porte ouverte à toute autre forme de pensée et que même les esprits les plus rationnels peuvent y trouver leur compte, comme en témoignent d'ailleurs plusieurs des dessins que nous avons vus.

#### Rôle didactique

En plus d'exercer une action psychologique sur l'étudiant, tel que nous venons de le décrire, le principe de la transparence joue également un rôle très dynamique dans la perception et la représentation de l'espace.

Enumérons quelques-uns des aspects de ce rôle. Nous pouvons dire que l'utilisation de la transparence oblige l'étudiant:

- à meubler l'espace, c'est-à-dire à le faire sentir dans ses dimensions positives.
- à distinguer les formes dans une forme globale.
- à faire saisir des notions d'ordre, de disposition, d'agencement, de répartition et de coordination.

- à faire comprendre que l'identité d'un objet est plus complexe que son apparence extérieure.
- et en somme, à représenter beaucoup, dans peu d'espace.

Expliquons-nous par un exemple concret:

Quand on dessine un visage, les éléments qui nous apparaissent les plus représentatifs sont, sans contredit, les yeux, le nez et la bouche. D'autre part, l'espace contenu entre ces éléments, étant moins graphique, est souvent considéré comme moins significatif. C'est pourquoi, il est fréquent de voir le front, les joues et les côtés du visage donner lieu à un pénible remplissage, exécuté mécaniquement et sans conviction, comme si, à part les yeux, le nez et la bouche, il ne se passait rien d'autre d'intéressant. Les grandes surfaces lisses sont donc trop souvent perçues comme des absences de forme, dénuées de sens précis, ou en quelque sorte des "vides" psychologiques.

Or, c'est justement là qu'intervient l'action positive de la transparence. Avec l'application de ce principe, il n'y a plus vraiment de vides et le dessinateur se rend vite compte que le vide en soi n'est qu'un concept abstrait et, qu'en réalité, il y a toujours quelque chose de contenu, soit dans ce vide, soit derrière. L'importance que prenaient alors les yeux, le nez et la bouche dans un visage, devient maintenant relative, ou, alors prend une dimension nouvelle, par le fait, qu'avec la transparence, on saisit d'un seul coup d'oeil tout le contexte organique dans lequel se situent ces éléments.

Prenons un autre cas où la transparence intervient dans la conception de l'espace pour exprimer directement la troisième dimension. Si, par exemple, on propose une nature morte avec des éléments groupés les uns devant les autres, sur une table, nous savons fort bien par expérience que l'étudiant sera porté à distancer ces éléments sur sa feuille, afin que les uns ne cachent pas trop les autres. Cette solution typique est d'ailleurs un vestige du stade de l'énumération. Mais si, au lieu de le laisser représenter les objets avec leur opacité réelle, on invite l'étudiant à les dessiner comme s'ils étaient complètement transparents, il cesse alors d'avoir peur de les superposer puisque, désormais, chaque forme continue d'être visible, même derrière l'autre. Nous avons même pu observer que, dans ces circonstances, non seulement l'espace entre les plans prenait de l'importance, mais même le volume des objets ronds prenait de l'épaisseur en fonction de leurs ellipses de base, lesquelles ne peuvent évidemment pas chevaucher. La transparence permet donc de passer de l'énumération des éléments à leur superposition claire et franche. Elle permet de passer de l'expression bidimensionnelle à l'expression de la tridimensionnalité.

IIIA) REPRISE DE L'EXPERIENCE A TROIS AUTRES NIVEAUX

A la suite des réflexions nées de l'analyse des résultats des étudiants, nous nous sommes posé deux questions précises:

1<sup>o</sup> - Existe-t-il, chez un même élève, une relation entre le travail où on lui a proposé la transparence et sa production courante?

2<sup>o</sup> - Notre technique pédagogique produirait-elle les mêmes effets, quelque soit le niveau des élèves auxquels elle s'adresserait?

Afin d'obtenir quelques éléments de réponse à nos deux questions, nous avons décidé de reprendre l'expérience, mais avec deux variantes:

1<sup>o</sup> - en faisant précéder le cours d'un autre cours où l'on proposerait le même thème, mais sans mention aucune de la transparence.

2<sup>o</sup> - en présentant de nouveau et de façon absolument identique notre cours modèle, cette fois à des niveaux bien différents.

Nous serions alors en mesure de pouvoir observer des ressemblances et des différences, d'abord chez un même élève puis, entre les différents niveaux.

Trois groupes furent donc choisis pour procéder à notre test: le premier venait du niveau élémentaire (groupe I), le deuxième, du niveau secondaire (groupe II) et le troisième était constitué exclusivement d'adultes (groupe III).

Les groupes I et II comptaient parmi les groupes réguliers d'un "cours du samedi", où des professeurs spécialisés dispensaient une formation de base en arts plastiques. Le groupe III consistait en un groupe de professeurs à la classe maternelle, qui n'avaient absolument aucune expérience en arts plastiques et que les autorités de la commission scolaire avaient rassemblés pour une courte série de cours, afin de les initier à cette discipline.

La moyenne d'âge du groupe I était de sept ans et demi, celle du groupe II, de seize ans. Quant à l'âge des participants du groupe III, il semblait varier entre vingt et cinquante ans environ.

#### Test préliminaire

Dans les trois cas, on procéda au test préliminaire de la façon suivante: environ deux ou trois semaines précédant le test sur la transparence, les professeurs attitrés de chacun des trois groupes demandèrent simplement à leurs élèves de "dessiner une tête de profil". En tenant compte du matériel disponible ce jour-là, il fut décidé que le groupe I se servirait de feuilles de 12" x 18" et de craies de cire. Aux élèves du groupe II, furent distribuées des feuilles de 18" x 24", de l'encre de chine noire et des plumes.

Tous les élèves mirent très peu de temps pour exécuter leur dessin; il fut calculé approximativement cinq minutes chez les plus jeunes et de dix à vingt minutes chez les adolescents et les adultes. Rappelons ici que la présentation fut la plus dépouillée possible de toute tentative particulière de motivation.

### Test de la transparence

Il est sans doute utile de répéter que le thème de la "tête en transparence" fut strictement présenté de la même façon que la toute première fois, par la même personne, dans tous les groupes concernés. On se souvient à quel point les explications du cours que nous avons décrit au début ne contenaient aucune difficulté technique ou scientifique: s'adresser aux jeunes enfants dans les mêmes termes ne présentait alors aucun problème.

Pour ce test comme pour le tout premier, on utilisa des feuilles de 18" x 24", de l'encre de chine noire et des plumes.

Dans le groupe I, l'attitude des enfants n'offrit rien de particulier: ils se mirent au travail, sans poser de questions, avec l'entrain et la spontanéité qu'on leur connaît à cet âge.

Dans le groupe II, les adolescents se montrèrent très intéressés pendant la présentation du thème et de nos "règles du jeu" (référer Page 12). Là encore, aucune question vraiment significative ne fut posée. Cependant, à la différence du groupe précédent, un grand nombre d'entre eux restèrent pensifs et prirent quelques minutes pour réfléchir avant de tracer les premières lignes. Nous avons circulé parmi eux, presque dès le début, sans cacher notre curiosité et notre intérêt devant leurs premières ébauches.

Dans le groupe III, l'attitude fut assez différente, du moins au début. A la présentation du thème, on sentit de la surprise, de l'embarras, de la méfiance et de l'inquiétude. C'est le

seul des quatre groupes, y compris celui de la toute première expérience, où tous ces sentiments furent ouvertement exprimés par des remarques et des questions. Cette réaction nous apparut comme une défense et une façon inconsciente de retarder le déficit, en même temps qu'une protestation directe dans certains cas. Le groupe avait donc besoin d'être rassuré. Après avoir été incité de nouveau à tenter l'expérience à titre de simple curiosité et à en considérer le résultat comme un matériel de connaissance de soi-même, l'ensemble des étudiants se mit au travail de façon normale.

Nous analyserons dans les pages qui suivent la production de chacun des trois groupes. Dans la présentation des dessins que nous avons eu la possibilité de reproduire, les tests préliminaires (têtes sans la transparence) figurent soit à gauche soit en dessous du test de la transparence du même étudiant, afin de permettre d'établir un parallèle.

GROUPE I



Fig. 15



Fig. 16



Fig. 17



Fig. 18





Fig. 19



Fig. 20



Fig. 21



Fig. 22



Fig. 23

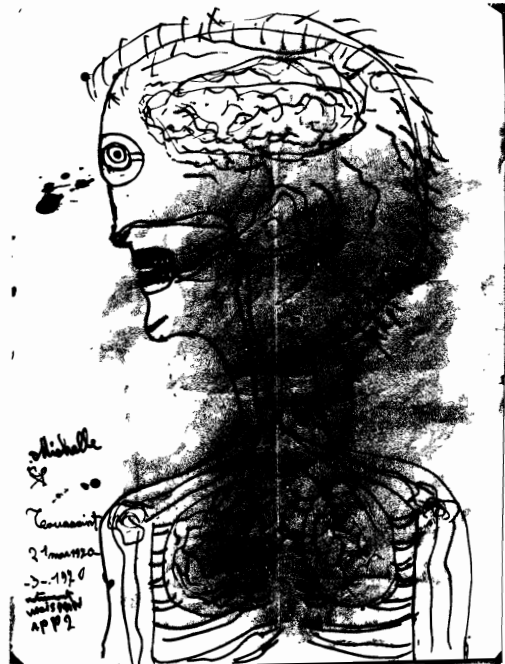


Fig. 24



Fig. 25



Fig. 26



Fig. 27



Fig. 28



Fig. 29



Fig. 30



Fig. 31



Fig. 32

B) ANALYSE DES TRAVAUX OBTENUS DANS LES GROUPES I, II et IIIGROUPE I

La reprise de notre expérience sur la transparence, cette fois à un niveau où, précisément, la pratique de ce procédé est spontanée et naturelle, ne pouvait être dépourvue d'intérêt.

Les dessins auxquels elle a donné lieu paraissent cependant assez énigmatiques à première vue. Mais dans l'ensemble, l'expression y est si sensible que l'on peut suivre le cheminement des sensations et des sentiments par le rythme du graphisme. Il semble bien que ce que l'enfant ait décrit ici soit sa conception du contenu d'une tête, telle qu'on peut se la faire à cet âge, alors qu'on a encore bien peu de connaissances scientifiques. Dans plusieurs dessins et en particulier dans les figures 18, 20 et 32, ce contenu apparaît comme de la matière indifférenciée, où le dynamisme gestuel laisse une impression d'abondance organique plus ou moins confuse. Ceci est plus évident, si on les compare à ceux des adultes en général (voir plus loin, Fig. 49 à 60) où l'intention de donner à chaque partie constituante de la tête son identité et sa place bien marquée, confère à l'ensemble un caractère plus statique. La psychologue Juliette Boutonier, qui a consacré une étude très poussée sur le langage pictural des enfants<sup>1</sup>, insiste beaucoup

---

<sup>1</sup> JULIETTE BOUTONIER: "Les dessins des enfants", Les éditions du scarabée. Paris (1959).

d'ailleurs, sur l'importance de l'expression "kinesthésique" des très jeunes, reliée à la conquête du mouvement de leur corps.

Une autre observation, qui se dégage des dessins de ce groupe, est la constance de la ressemblance entre les deux têtes tracées par un même élève. Ceci démontre bien que, lorsque l'enfant dessine une tête, il la fait selon l'image interne qu'il s'est forgée et qui reste la même jusqu'à ce que d'autres stimuli sensoriels et perceptifs viennent modifier ce schéma. Quant à la relation entre notre test préliminaire et celui de la transparence, nous nous rendons bien compte qu'il aurait fallu les faire suivre d'un troisième test, sans mention de la transparence, pour pouvoir ébaucher un début de vérification. Encore là, c'est notre conviction qu'en ce qui concerne l'expression graphique, toute influence ne s'exerce vraiment qu'à long terme. Dans une expérience comme celle-là, trop de facteurs interviennent qui échappent à notre contrôle et faussent ainsi les résultats.

G R O U P E II

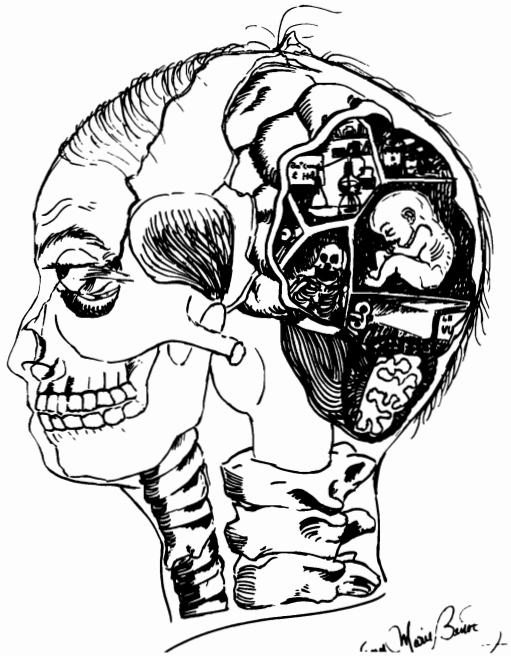


Fig. 33



Fig. 34



Fig. 35



Fig. 36



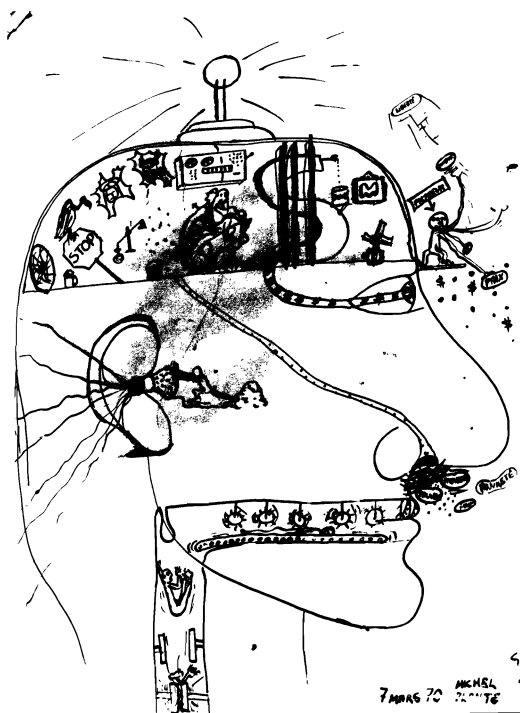


Fig. 37



Fig. 38

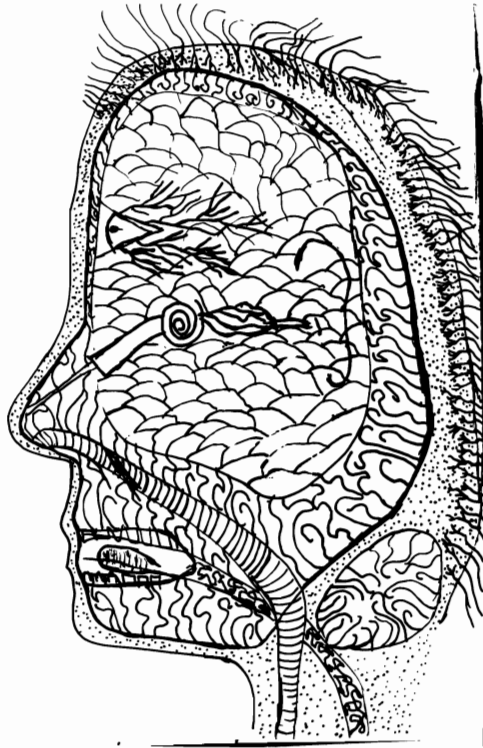


Fig. 39

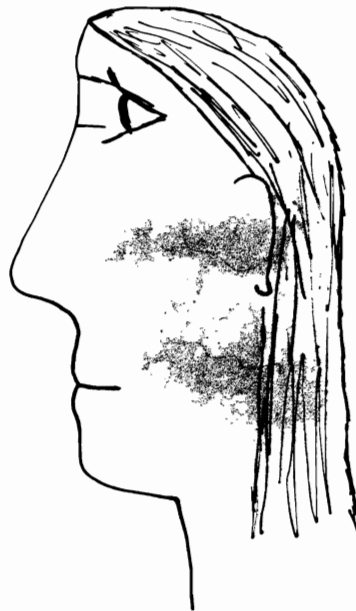


Fig. 40



Fig. 41

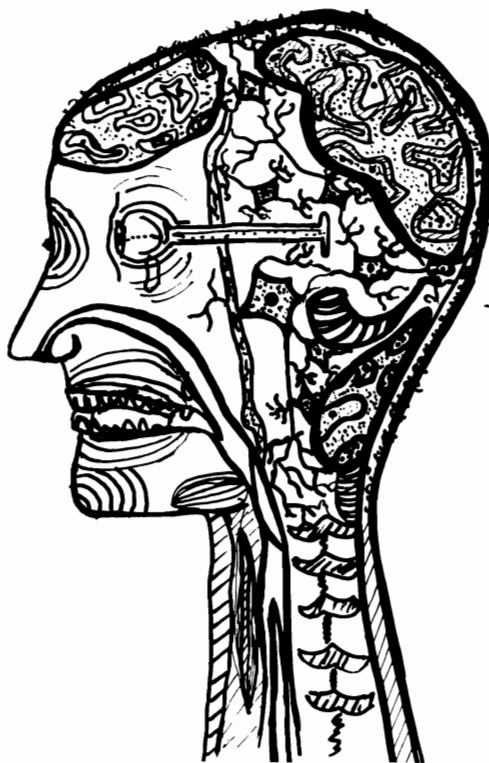


Fig. 42

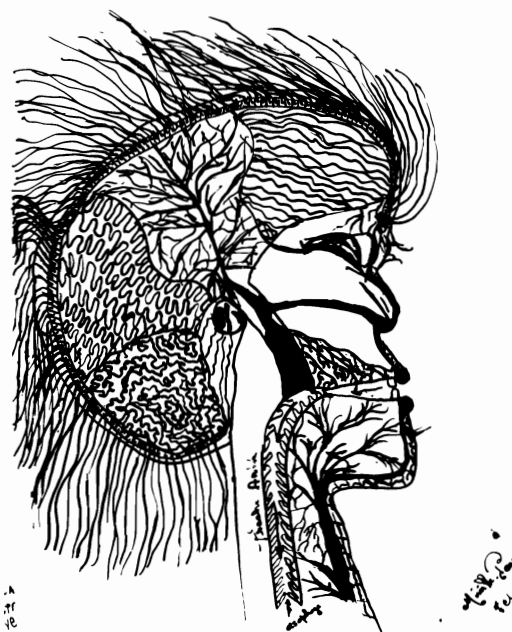


Fig. 43

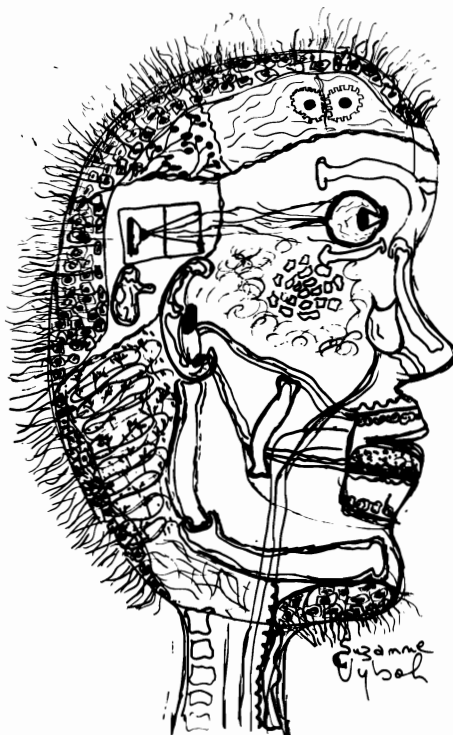


Fig. 44

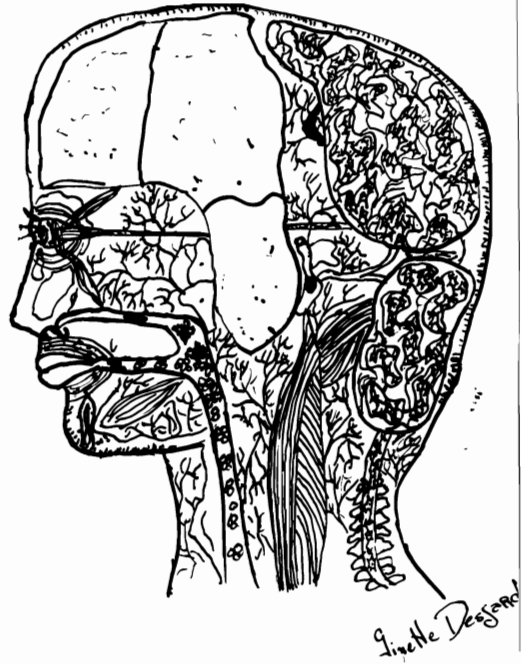


Fig. 45

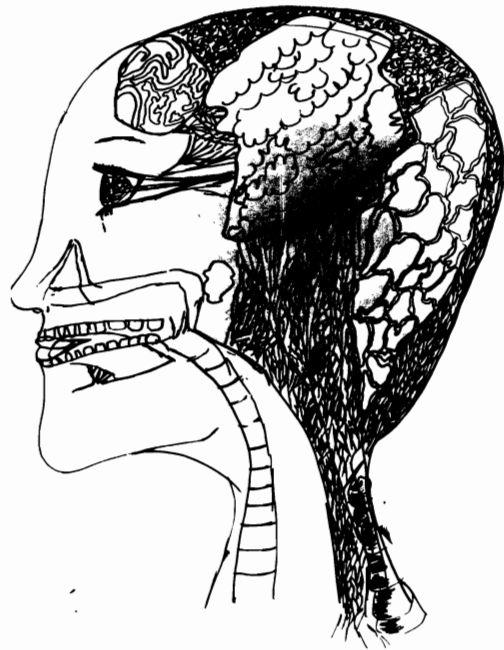


Fig. 46

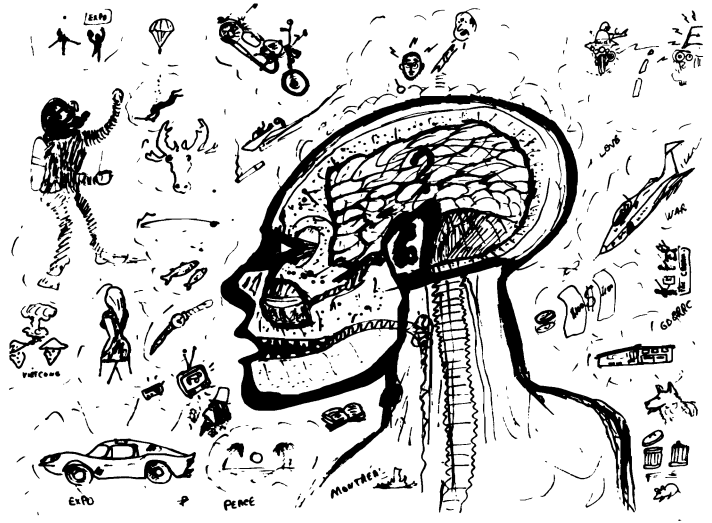


Fig. 47

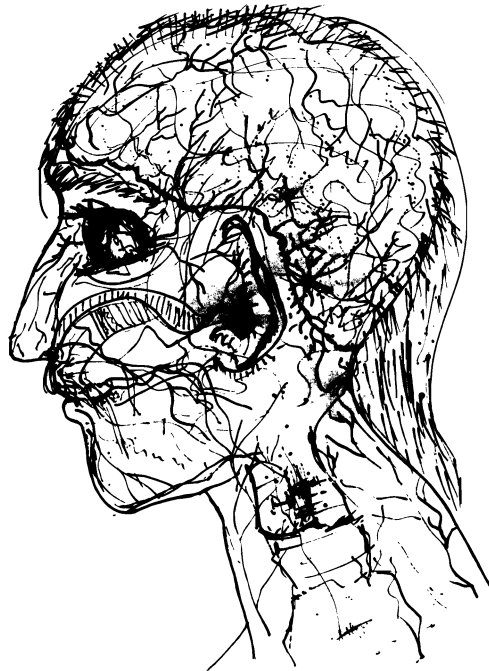


Fig. 48

## GROUPE II

Tout comme pour le groupe d'étudiants en art du début de notre expérience, la série des têtes en transparence réalisées par les adolescents du groupe II est extrêmement variée, personnelle et différenciée même dans les parti pris.

L'intention d'un symbolisme narratif comme dans les figures 33, 37 et 47, par exemple, ou d'un symbolisme lyrique (fig. 35) où l'auteur, d'après ses propres mots, a voulu exprimer "les fluides de la pensée", est particulièrement manifeste et caractéristique de l'adolescence, où la personnalité s'affirme par des choix catégoriques.

Le graphisme de la figure 41 est à la fois très fantaisiste et descriptif par l'harmonie et l'abondance des lignes qui s'enchevêtrent, sans confusion, pour faire sentir la troisième dimension.

La figure 43, à l'allure hérissée et presque agressive, s'oppose à la bonhomie de la suivante (Fig. 44). Signalons un détail intéressant dans cette dernière: plusieurs articulations osseuses y sont indiquées, dont l'une, entre autres, à la rencontre du nez et du front.

Dans cette série, plus encore que dans celle du groupe I, le parallélisme entre le test préliminaire et le test de la transparence indique une très grande parenté entre le schéma et le style

des deux têtes. Il est difficile cependant de tirer des conclusions au sujet de cette ressemblance, faute d'un assez grand nombre de travaux: les absences d'un cours à l'autre n'étant pas les mêmes, nos possibilités de comparaison, entre les tests préliminaires et ceux sur la transparence, s'en trouvent considérablement réduites.



G R O U P E III



Fig. 49

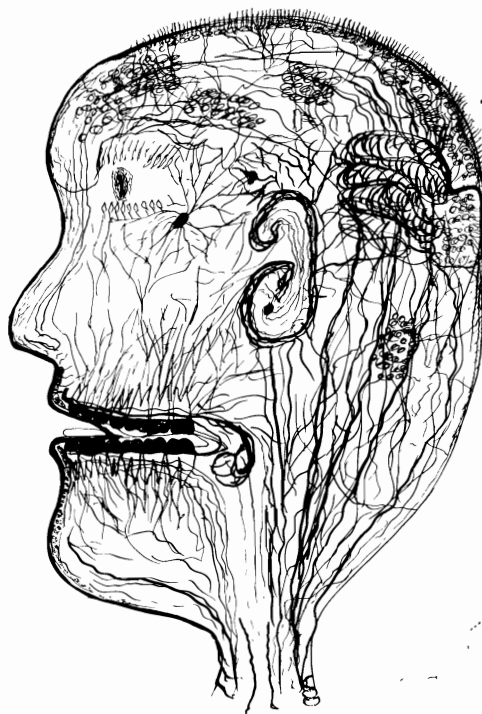


Fig. 50

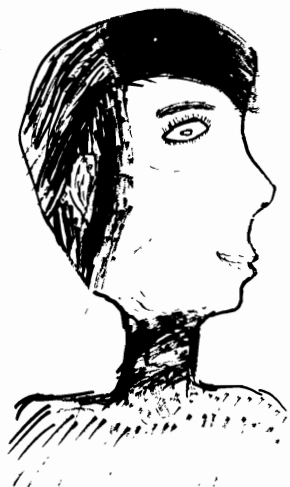


Fig. 51

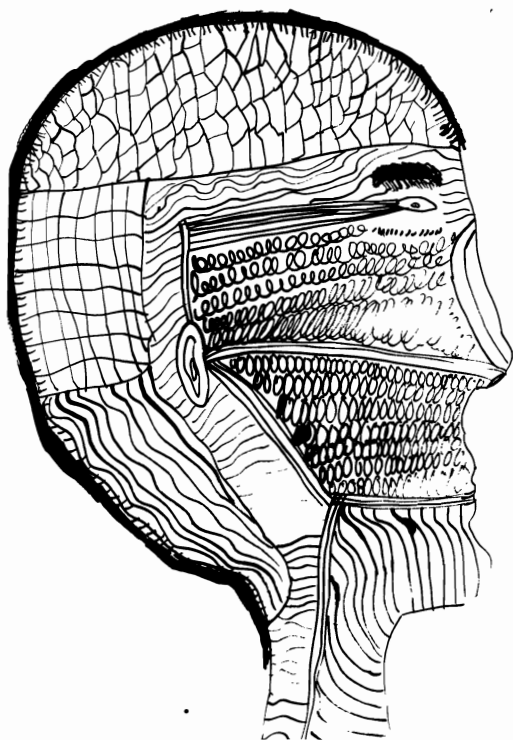


Fig. 52



Fig. 53



Fig. 54



Fig. 55



Fig. 56



Fig. 57

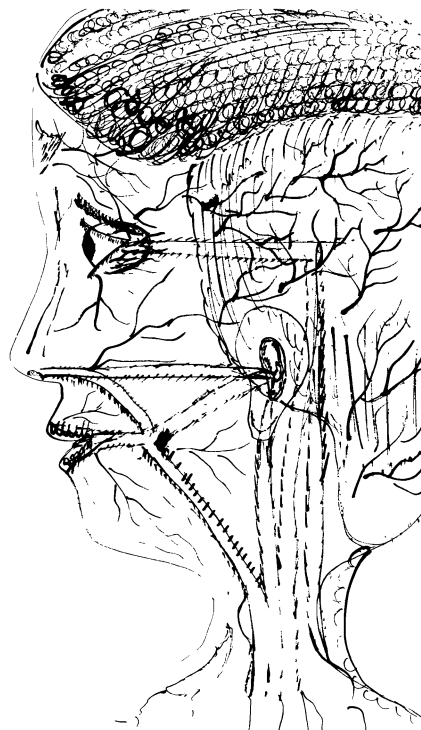
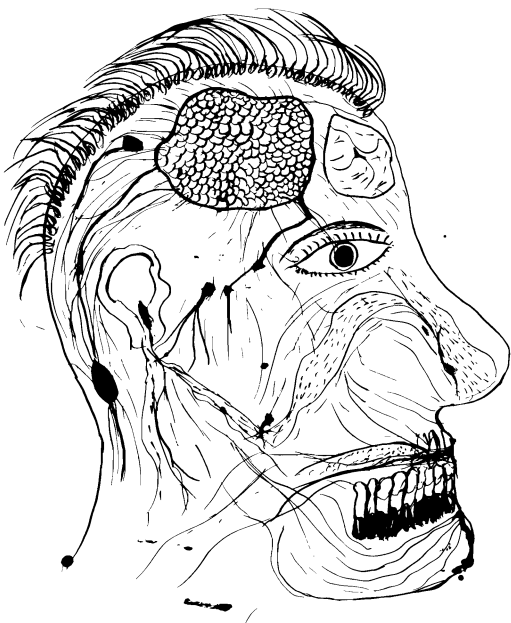
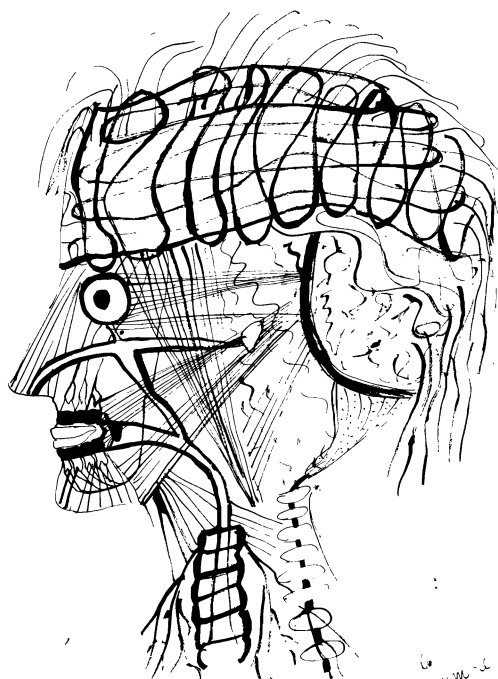


Fig. 58



G. G. 11

Fig. 59



G. G. 12

Fig. 60

### GROUPE III

A en juger par les exemples que nous fournissent les dessins du groupe III, on peut penser que le schéma correspondant à l'image idéale d'une tête, que se fait chaque individu, se conserve jusqu'à maturité. La ressemblance entre les têtes des deux tests est si évidente qu'il s'agit dans la plupart des cas de deux portraits d'un même modèle, même l'indication du buste est identique dans les figures 53 et 54, mais ce qui nous paraît le plus frappant, dans cette série, c'est l'aspect primitif et même primaire parfois, de certains détails, (Fig. 50, 51, 52, 54, 57 et 58). Ceci n'offre toutefois rien de surprenant: il est fréquent de retrouver, même chez des adultes évolués, des caractéristiques de la naïveté enfantine. Ajoutons que nous avons affaire à des individus particulièrement inhibés et paralysés par la hardiesse du thème proposé. Il est normal que l'adulte qui est habitué à filtrer ses émotions et à ne laisser passer que l'idée qu'il veut bien donner de lui-même, n'ose pas répondre à un travail qui lui demande de dessiner ce qui, normalement, ne paraît pas. Tout le processus de socialisation qu'il a dû subir, lui a enseigné à ne montrer aux autres que le personnage qui répond aux normes acceptées. N'oublions pas que les élèves de ce groupe, ayant très peu d'expérience en arts plastiques, ne pouvaient être familiers avec le genre de transposition qu'on leur proposait.

Ceci dit, considérons plus attentivement les dessins du groupe: on peut en déduire que, seuls, les individus les plus naïfs

se sont vraiment permis de faire de la transparence. Tandis que si l'on regarde la figure 56, on peut croire que l'auteur était bien trop intéressé au "réalisme visuel" pour vouloir faire de la transparence, et qu'il s'en est tiré par un compromis où l'apparence extérieure de la tête demeure ce qu'il y a de plus important.

IVAUTRES EXEMPLES SUR LE THEME DE LA TRANSPARENCE

Afin de donner une idée plus complète de l'expérience, nous avons cru utile d'annexer à cet exposé quelques autres exemples concrets, où le principe de la transparence a été utilisé dans le même sens.

Le corps humain

Pour donner une suite logique au premier cours d'anatomie que nous avons décrit et où fut dessinée "la coupe d'une tête de profil", on proposa aux étudiants, à la période suivante, de dessiner cette fois l'intérieur de leur corps, toujours selon les mêmes règles du jeu. Le thème fut formulé comme suit:

"Représentez, de mémoire ou d'imagination, les systèmes les plus organiques de votre corps, tels que les systèmes digestif, respiratoire, sanguin, osseux, etc."

Aucune mention ne fut faite du système musculaire. Notre intention était d'insister surtout sur l'aspect physiologique du corps, encore plus qu'anatomique, afin d'engager l'étudiant dans la description d'une "fonction" plutôt que d'une forme.

Les dessins furent exécutés sur de grandes feuilles de 24" x 36" à la craie de cire, ou aux pastels à l'huile. Pour per-

mettre le plus de superpositions possible, sans créer de confusion dans les éléments, il fut suggéré d'utiliser une couleur par système. Parmi les travaux obtenus et qui sont reproduits ici (Fig. 61 à 66), deux cependant ont été faits à l'encre de chine, par des étudiants qui n'avaient pas leurs craies ce jour-là. (Fig. 62 à 66).

Le résultat fut aussi varié que celui du cours précédent. Mais devant l'apparence primitive de certains d'entre eux, l'idée nous est alors venue de consulter les anciens ouvrages d'anatomie et de comparer la conception du corps humain, que se faisaient nos étudiants, avec celle qu'on pouvait avoir au Moyen Age, alors que les connaissances scientifiques étaient encore très limitées. Pour permettre un rapprochement nous avons joint à nos illustrations quatre tableaux tirés de manuscrits persans (Fig. 67 et 69) et européens du treizième et quatorzième siècles (Fig. 68 et 70).

Bien que les deux séries ne présentent aucune similitude précise, nous avons tout de même jugé à propos d'évoquer ici la vieille théorie qui établit un parallèle entre les étapes de l'humanité et les âges de l'individu. Dans son ouvrage sur l'art primitif<sup>1</sup> Luquet reprend, sur le plan graphique, cette analogie si souvent contestée et compare, en effet, le réalisme intellectuel de l'enfant "civilisé" actuel à celui de l'art des primitifs.

---

<sup>1</sup> G.H. LUQUET: "L'art primitif", G. Doin et Cie, Editeurs, Paris (1930), Page 5.

A titre de curiosité, nous ajoutons la reproduction de deux autres exemples d'utilisation de la transparence: "Sainte Anne concevant la Vierge", Musée de Douai, XIV siècle, (Fig. 71) et un poisson "radioscopique" tiré de l'art aborigène australien (Fig. 72).



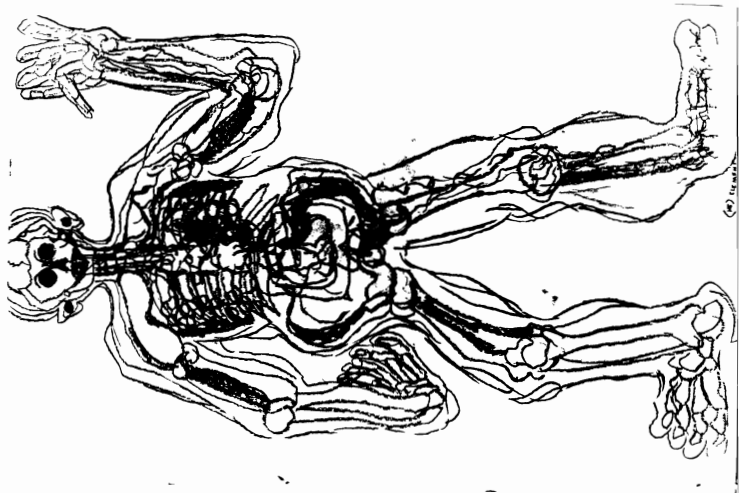


Fig. 61

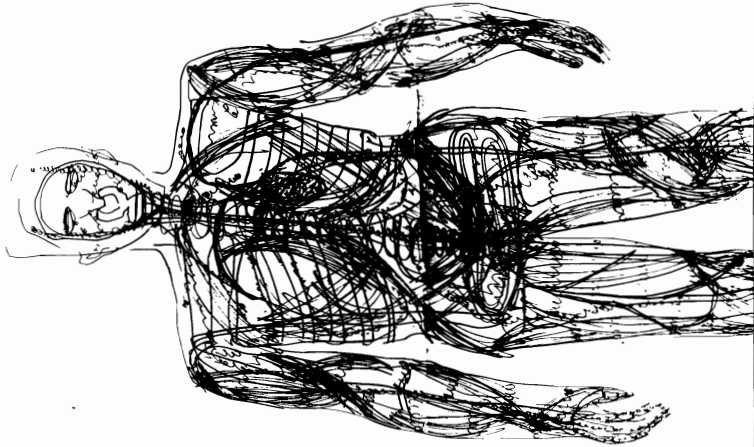


Fig. 62

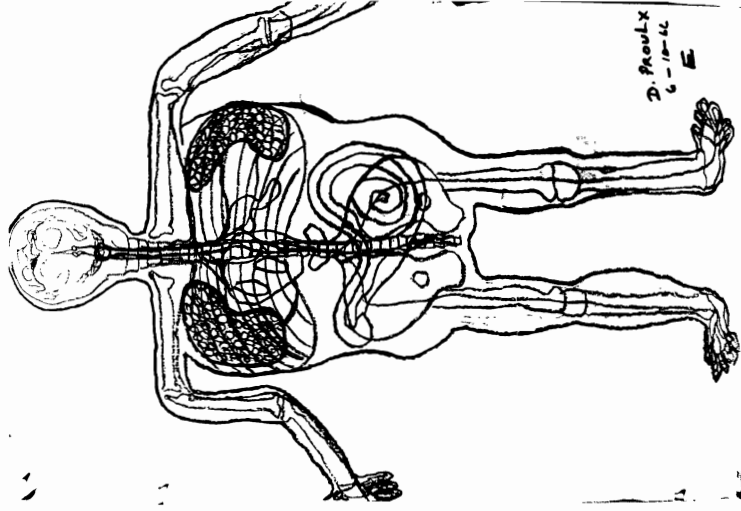


Fig. 63

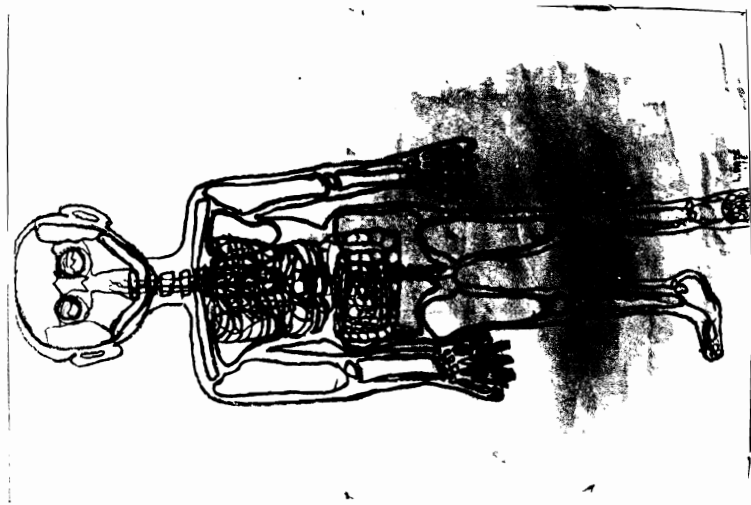


Fig. 64



Fig. 65

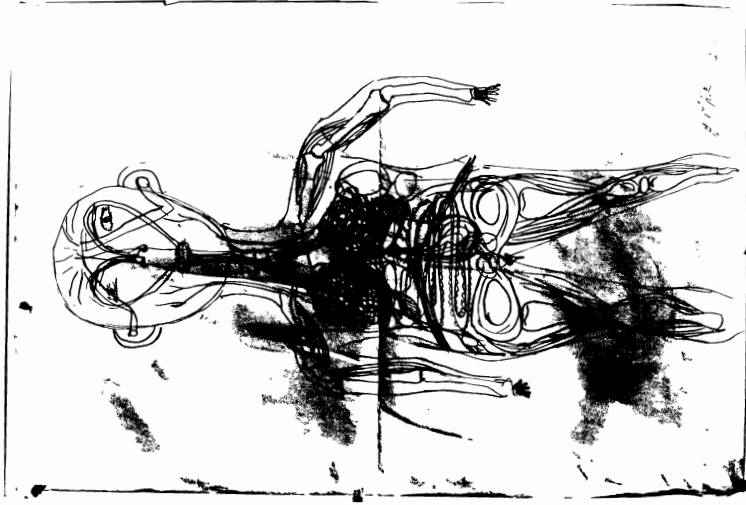


Fig. 66

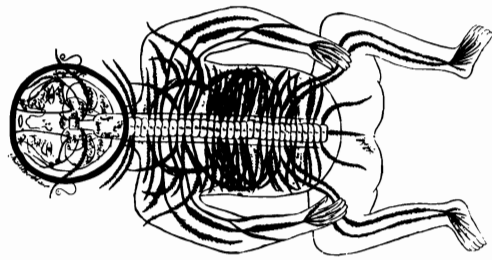


Fig. 67

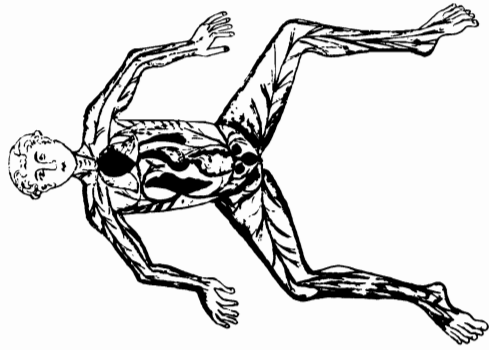


Fig. 68



Fig. 69

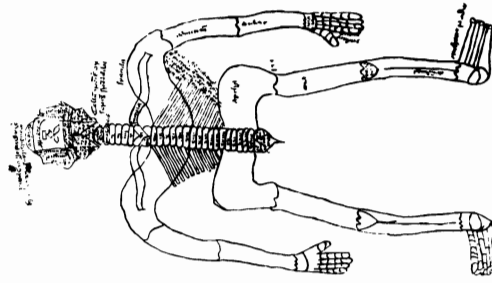


Fig. 70



Fig. 71



Fig. 72

## La maison

Sans être du domaine de l'anatomie, il existe un autre élément qui peut s'associer facilement au corps humain et c'est "la maison". Présenté de la même façon que pour celui-là, en insistant encore sur les aspects organiques, ce thème offrait de grandes possibilités d'"identification" avec le sujet. En décrivant tous les systèmes d'une maison: chauffage, tuyauterie, électricité, etc., l'individu pouvait projeter tout son dynamisme intérieur et profiter d'un grand choix dans les formes à développer. (Fig. 73, 7 ans et demi; Fig. 74, étudiant adulte). Plusieurs élèves ont d'ailleurs poussé avec humour le principe de la transparence jusque dans l'intérieur des garde-robes et des tiroirs, le mécanisme de l'appareil de télévision et des horloges, etc. Il est intéressant de mentionner en passant, que les garçons en général semblent décrire plutôt les systèmes construits dans la charpente de la maison, tandis que les filles accordent plus d'attention au contenu de la maison, en négligeant parfois de faire communiquer les pièces ou même les étages entre eux. Ce commentaire n'est toutefois basé que sur l'impression tirée d'une seule série de travaux.



Fig. 73

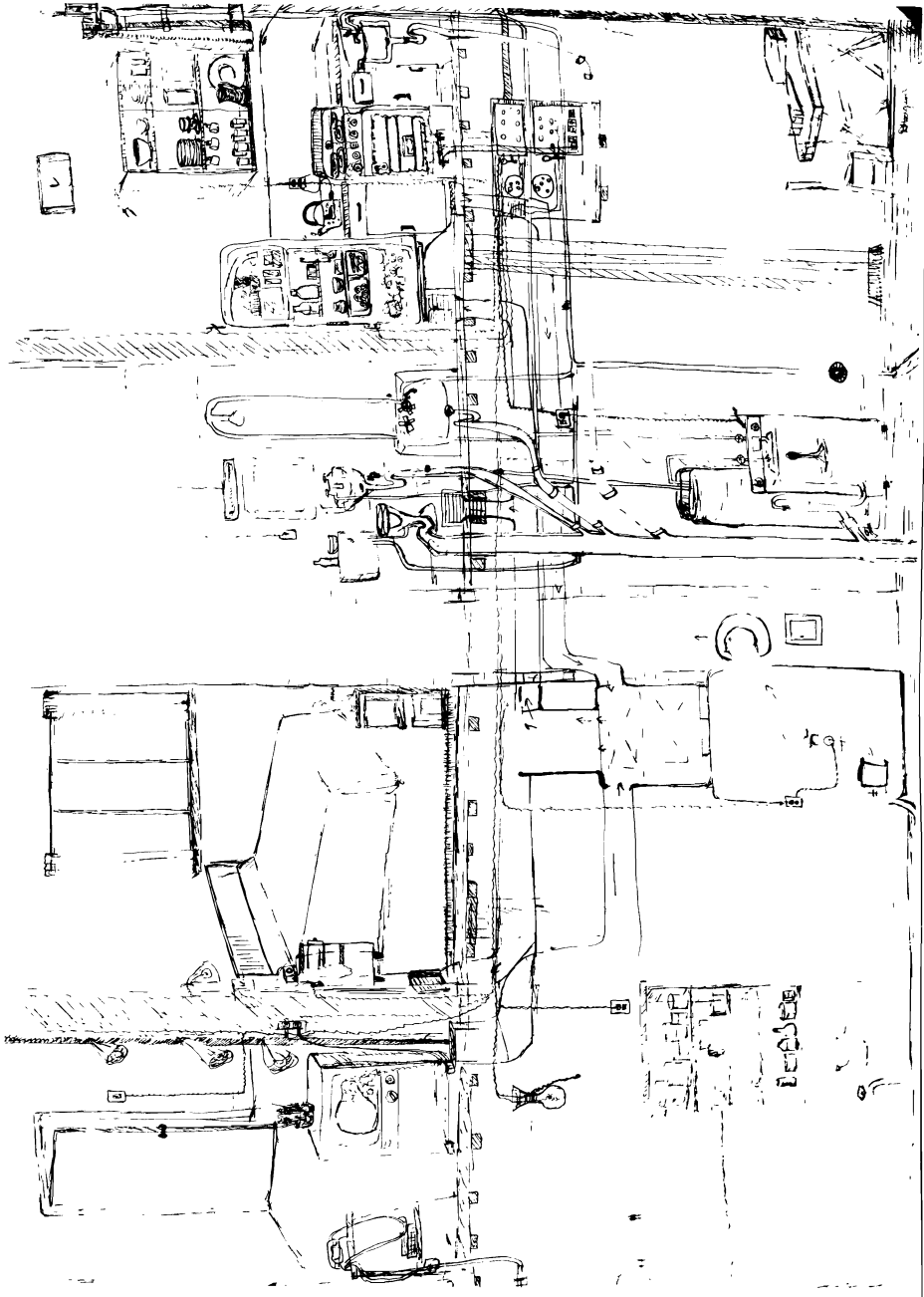


Fig. 74

## "La végétation"

Les éléments naturels du règne végétal offraient également une autre source d'inspiration par la richesse qu'ils représentent sur le plan de la forme.

En proposant de dessiner des "coupes transversales et longitudinales de fruits et de légumes", nous avons pour but de rendre l'étudiant conscient de l'ordre dans lequel la nature se structure et plus précisément, de le rendre attentif aux éléments modulaires des formes organiques, et que Graham Collier appelle si bien: "Basic Structural Units".<sup>1</sup>

Le dessin reproduit dans la Fig. 75 a été fait absolument d'imagination. Celui de la Fig. 76, a été exécuté par un autre étudiant, environ trois semaines après son travail d'imagination, mais cette fois, en observant directement les fruits et les légumes apportés en atelier.

Il n'est pas question d'établir ici un jugement de valeur en faveur de l'une ou de l'autre manière, la qualité égale des dessins ne permettrait d'ailleurs pas de le faire. On peut dire cependant que, d'après les comportements que nous avons pu observer chez les étudiants, il semble bien que l'effort qu'ils ont fourni pour imaginer les éléments, dans un premier travail, en stimulant leur curiosité, les aient disposés à beaucoup mieux observer les formes réelles, quelques temps après.

---

<sup>1</sup> GRAHAM COLLIER: "Form, Space, and Vision" (1963, 1967) Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, Page 129.

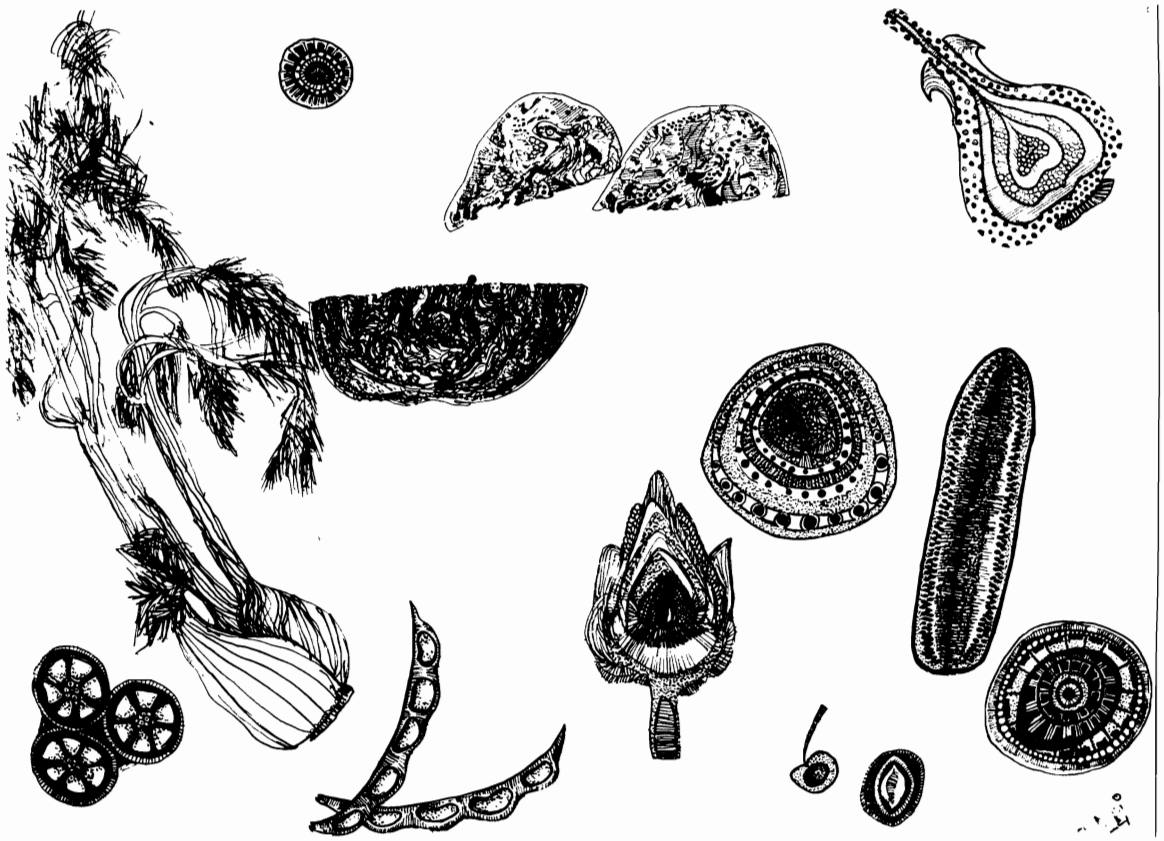


Fig. 75

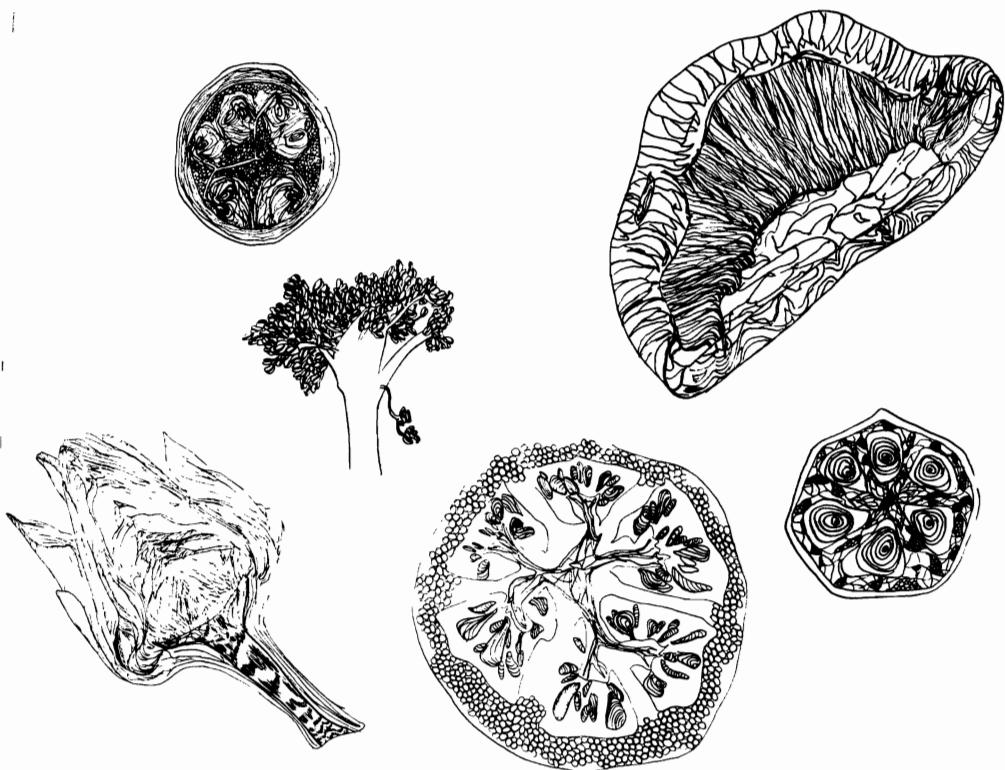


Fig. 76



QUELQUES APPLICATIONS CONNEXES DU PRINCIPE DE LA TRANSPARENCE

Les possibilités que présente la transparence, comme source de transposition poétique et symbolique sont illimitées. Qu'il nous suffise d'en donner ici trois exemples de versions différentes, dans l'oeuvre surréaliste de Magritte. (Fig. 77, 78 et 79). Sans avoir représenté les objets littéralement en transparence, le peintre a joué de façon hallucinante, dans ces trois tableaux, avec l'ambiguïté d'une transparence illusoire.

La transparence peut aussi se prêter à de nombreux jeux optiques. L'interprétation qu'on peut faire des phénomènes physiques de déformation, de grossissement, de réfraction, que produisent par exemple toutes sortes de lentilles ou même un simple cours d'eau, peut inspirer des formes rythmiques très esthétiques.

L'étude au microscope s'inscrit également dans le sens de cette recherche de la structure fonctionnelle des éléments.

Dans un autre ordre d'idée, même le mimétisme animal s'apparente au phénomène de la transparence par sa tendance à se confondre avec un fond environnant.

Enfin, pour souligner le caractère extensible du principe de la transparence, rappelons qu'il n'a été, tout au long de cette expérience, qu'un moyen et non un but en soi. Il fut utilisé non pas pour enseigner à faire des objets transparents, mais pour amener à mieux les voir et à mieux les dessiner.

Pour les raisons que nous avons exposées au cours de ce texte, il est permis en effet de présumer qu'une série de cours, centrés sur ce principe, pourrait profiter à toute autre forme de dessin en général, où ne figure pas nécessairement la transparence. Car, le fait d'avoir eu à imaginer la structure intérieure d'un volume et les tensions internes, qui régissent la forme extérieure d'un objet, entraîne le dessinateur à animer les plans opaques, ne serait-ce que par une présence abstraite, et à ne plus se contenter de l'arbitraire dans un contour.

Laissons Paul Klee résumer notre pensée: "L'objet déborde les limites de son apparence par la connaissance que nous avons de sa structure, de son intérieur".<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> PAUL KLEE: *Wege des Naturstudiums*, Weimar, Munich (1929), Page 125.



Fig. 79

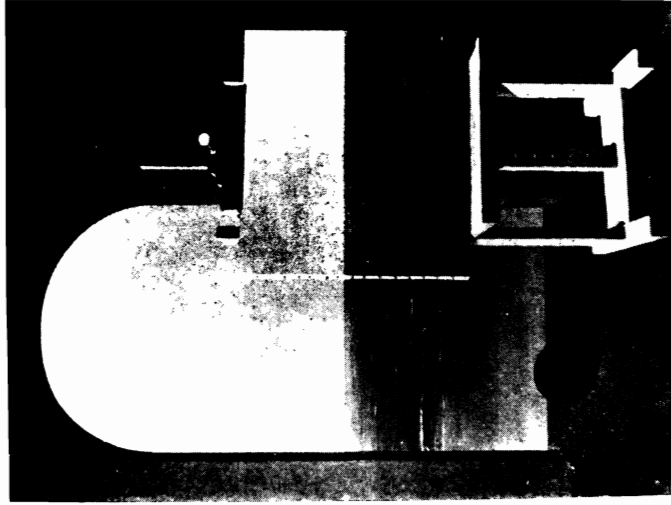


Fig. 78



Fig. 77

B I B L I O G R A P H I E

- ARNHEIM, Rudolf - "Art and Visual Perception" University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1954.
- BOUFONIER, Juliette - "Les dessins des enfants" Editions du Scarabée, Paris, 1959.
- COLLIER, Graham - "Form, Space, and Vision" Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1963; 1967.
- HUYGHE, René - "Dialogue avec le visible" Flammarion, France, 1958.
- JUNG, Carl G. - "L'homme et ses symboles" Pont Royal, Paris, 1964.
- KEPES, Gyorgy - "New Landscape in Art and Science" Theobald, Chicago, 1956.
- KLEE, Paul - "The Thinking Eye", Wittenborn, New York, 1961.
- KRIS, Ernst - "Psychoanalytic Explorations in Art" International Universities Press, Inc. New York, 1962.
- LARK-HOROVITZ, Betty-  
PRESENT - LEWIS, Hilda  
LUCA, Mark "Understanding Children's Art for Better Teaching" Charles E. Merrill Books, Inc. Columbus, Ohio, 1967.
- LOWENFELD, Viktor - "Creative and Mental Growth" Third Edition The MacMillan Company, New York, 1957.
- LUQUET, G.H. - "Le dessin enfantin" Delachaux et Niestley, Neuchatel/Paris, 1967.
- "L'Art Primitif" G. Doin et Cie, Editeurs, Paris 1930.
- MALRAUX, André - "Les voix du silence" La galerie de la Pléiade, France, 1951.

PIAGET, Jean-  
et INHELDER, Barbel

"La représentation de l'espace chez  
l'enfant"  
Presses Universitaires de France, 1948.

READ, Herbert -

"Education Through Art"  
Faber and Faber  
London, 1958.

---