

C



Q

A11 D6

A29/A7

Rapport

3

de la

Ex. C

Commission d'enquête sur

l'enseignement des arts

au Québec

pport

la

mmission d'enquête sur

enseignement des arts

Québec

3

ommissaires

I Rioux, président

Ouellet, vice-président

Deslauriers

Gauthier

nd Ouellette

e Paradis

Filiatrault, secrétaire

Bruneau Choquette,

du secrétariat

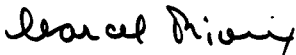
À SON EXCELLENCE
LE LIEUTENANT-GOUVERNEUR EN CONSEIL
DE LA PROVINCE DE QUÉBEC

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

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

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

Le Président

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'Marcel Rioux', written in a cursive style.

Marcel Rioux
août 1968

Arrêté en Conseil

Chambre du Conseil Exécutif

Numéro 600 Québec, le 31 mars 1966

Présent :

Le Lieutenant-gouverneur en conseil

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

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

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

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

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

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

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

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

(signé) Jacques PRÉMONT
Greffier du Conseil exécutif

Volume III

Appendice no 1

**Comité d'étude sur les techniques
audio-visuelles d'enseignement**

**Quelques propositions sur le développement des
techniques audio-visuelles dans l'enseignement,
par M. Michel Tardy**

Appendice no 1

Dans cet exposé, je m'attacherai moins aux possibilités de développement techniques, administratives ou financières des techniques audiovisuelles qu'à la nécessité d'une modification de l'univers mental dans lequel elles devraient se déployer. Je voudrais aborder en effet le problème des rapports existants entre les techniques audiovisuelles et les « patterns » pédagogiques, c'est-à-dire nos habitudes de penser l'enseignement et la relation pédagogique et également nos modèles de comportement. Il m'agira de montrer qu'il est possible d'intégrer les techniques audiovisuelles dans nos structures mentales d'enseignants (c'est même ce qui s'est fait exclusivement jusqu'à maintenant), mais aussi de suggérer que les techniques audiovisuelles sont peut-être grosses de « patterns » pédagogiques nouveaux qu'il importe de considérer, sauf à se contenter de contresens et d'activités contre-nature.

Il n'est guère nécessaire d'insister longuement sur la capture de l'audio-visuel par la pédagogie, sur cette sorte de colonisation de l'image dont nous sommes tous les héros plus ou moins triomphants. Je rappellerai simplement que 90% des films, émissions et séries de diapositives sont considérés comme des moyens d'information, au même titre que le cours magistral ou la leçon, et que le triomphe de cette orientation, vers quoi nous porte tout le poids de nos habitudes, c'est le cours filmé ou le cours télévisé. Je dirai également que les messages audiovisuels ont tendance à se calquer sur les manuels: même structure interne, même découpage en chapitres, même répartition entre les informations et les exercices, etc. Enfin, je soulignerai que le verbal, le langage articulé, qui est le support ancestral de la communication pédagogique, est en train d'envahir les bandes sonores des films et les hauts-parleurs des récepteurs de télévision et que cinéma et télévision de l'enseignement sont aussi bavards que le pédagogue du siècle dernier, à qui on ne saurait le reprocher, puisqu'il n'avait pas, lui, d'autres moyens de communication à sa disposition.

Le dossier de cette capture, de ce détournement de mineurs — à quoi l'on donne généralement le nom moins péjoratif d'intégration — il faut ajouter quelques avatars plus récents. Parle-t-on de la pédagogie non directive? On essaiera alors de rendre plus « permissifs » les messages audio-visuels qui pourtant sont par nature con-

traignants. On essaiera par exemple de singer le dialogue par des questions et des temps morts (pendant lesquels des milliers d'élèves lointains seront censés répondre); ou bien on établira des systèmes complexes et voués à l'échec de « feed back », de « duplex » ou autres « multiplex »; ou bien encore, ce qui à mon sens est plus légitime, on fabriquera des messages « ouverts », c'est-à-dire ne contenant pas de signifiés univoques et permettant ainsi à la liberté d'appréciation et de structuration des élèves de fonctionner. Autre exemple: la mode de l'enseignement programmé (« micro-gradué ») se répand-elle dans la province pédagogique? Aussitôt on s'érigera à se placer sous la bannière de Skinner ou de Crowder et à construire des émissions linéaires ou ramifiées. Dans cette perspective, le perfectionnement et l'aménagement des « scopitones » permettraient d'ouvrir dans l'enseignement un marché très rentable...

Ce que je veux dire, en définitive, à travers ces propos acides et volontairement caricaturaux, ce n'est pas que ces pratiques pédagogiques soient totalement illégitimes — on peut même leur reconnaître quelque vertu — mais c'est qu'elles sont entachées d'une certaine myopie intellectuelle. Nous avons des instruments nouveaux et, au lieu de nous interroger sur leur nouveauté intrinsèque et d'en tirer les conséquences pédagogiques qui s'imposent, nous commettons une double erreur :

- a) nous essayons de leur faire faire ce qu'elles ne peuvent peut-être pas bien faire;
- b) nous n'essayons pas de leur faire faire ce qu'elles pourraient faire.

En d'autres termes, nous errons entre deux écueils; la mésutilisation de ces techniques et leur sous-utilisation.

Ce que je livre ici, ce ne sont que des intuitions prospectives et c'est pourquoi, faute de les bien connaître, je suis gêné pour aborder la question de ces « patterns » pédagogiques nouveaux dont le secret est encore bien gardé au sein des techniques audiovisuelles. Je me bornerai donc à suggérer que ces « patterns » concernent sans doute, d'une part, les contenus de l'enseignement (que faut-il apprendre aux enfants? sur quoi faut-il les faire réfléchir?) et, d'autre part, les types de mécanismes psychologiques qui sont induits chez les élèves par les techniques audio-visuelles (le consommateur d'images est,

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

psychologiquement, un autre homme que le consommateur de mots).

1. Les contenus

Il est vrai que les techniques audio-visuelles peuvent véhiculer des connaissances qui sont celles des disciplines académiques: la géographie, la biologie, la littérature, les sciences physico-chimiques et même, pourquoi pas? l'arithmétique et l'orthographe. Mais il y a quelque chose de plus que nous apportent le cinéma et la télévision, quelque chose qui, sauf erreur de ma part et sauf exceptions locales, n'avait encore jamais pénétré dans les salles de classe. Je veux dire, pour me borner à deux exemples, l'histoire en train de se faire et la critique de la vie quotidienne.

Par le cinéma d'actualités et par la télévision de reportage, *notre rapport mental à l'histoire est en train de se modifier*. D'abord l'histoire, ce n'est plus seulement le passé, c'est aussi le présent; il y a une histoire faite et une histoire en train de se faire dont nous sommes les contemporains et peut-être les acteurs anonymes et quelquefois irresponsables. Dans cette perspective, l'histoire cesse d'apparaître comme une fatalité ou, pour le moins, comme une collection de destins, pour devenir ce qu'elle est vraiment: une situation d'ouverture. Ce n'est pas seulement le présent qui entre dans l'histoire par la grande porte du cinéma et de la télévision, c'est aussi le futur. Ensuite, l'histoire, ce n'est pas seulement l'histoire des autres, c'est aussi notre histoire. Les événements actuels dont la télévision nous fait les témoins, et parfois d'ailleurs au moment où ils se passent, sont des événements qui nous arrivent, au double sens du terme: ils viennent jusqu'à nous par la médiation des tubes électroniques, mais aussi ils nous concernent. Ce ne sont plus ces sous-produits intellectualisés et lointains, comme venus d'un autre monde, qu'apportent les journaux ou les dépêches d'agences, mais c'est le monde concret des hommes en conflit auxquels nous nous identifions. C'est, pour être bref, l'apparition d'une nouvelle sensibilité historique, dont le succès des montages d'actualité de ces dix dernières années est le signe convaincant. Mais ce que certains cinéastes ont compris, il ne semble pas que les pédagogues l'aient saisi ni même qu'ils aient commencé à en avoir conscience.

Le héros de la télévision, c'est l'homme de la rue. Il est en train de se produire sous nos yeux, hélas! peu étonnés, un phénomène étrange: *l'homme de la rue est en train d'accéder à l'existence* et, avec lui, les représentations mentales qui sont les nôtres dans les autobus, à la sortie du travail, dans l'intimité familiale, et qui nous aident peut-être davantage à vivre que la philosophie de Heidegger. C'est notre présent quotidien qui nous est mis sous les yeux.

C'est à la fois cette sensibilité à l'histoire qui se fait et cette sociologie de notre présent quotidien qui me paraissent être deux apports irremplaçables des techniques audio-visuelles, apports auxquels l'école devrait s'ouvrir par une sorte de mutation dans l'ordre des urgences. Il est peut-être aussi important de former l'homme à son présent que de lui apprendre la table de multiplication, l'accord du participe passé et les déclinaisons latines. En outre, pour les déclinaisons et les règles d'accord, on n'a pas besoin des techniques audio-visuelles, sauf à se livrer à des acrobaties pédagogiques. Pour la préparation à vivre le présent, par contre, il ne semble pas que l'on puisse s'en passer.

2. Les mécanismes psychologiques

Nous nous servons habituellement des techniques audio-visuelles d'une façon intellectualiste, comme si la pénétration dans l'individu des messages audio-visuels se faisait de la même façon que celle des messages verbaux. Ce n'est pas entièrement faux et il y a une récupération possible, voire même souhaitable, des images sur le plan intellectuel. Mais il n'en demeure pas moins que les images agissent par d'autres circuits, jusque là endormis dans l'individu et qui soudain, étant excités, se mettent en branle. Je n'en citerai que deux: le mécanisme de l'induction posturo-motrice et celui des processus non verbaux de conceptualisation (permettant de fonder ce qu'on pourrait appeler une iconographie discursive).

Nous appréhendons les messages audio-visuels avec notre intelligence, avec notre affectivité, mais aussi et surtout avec notre affectivité, mais aussi et surtout avec notre corps, je veux dire notre cénesthésie. Le visionnement d'un film, d'une émission, s'accompagne de réactions posturales, que l'on commence à connaître sous le nom d'empathie, ou d'induction posturo-motrice (il s'agit, chez le spectateur, d'ébauches de

Appendice no 1

mouvements d'accompagnement de ce qui est montré sur l'écran). Tout se passe comme si le fait de voir un film déterminait des frayages nerveux, des « hypo-imitations » corporelles, dont l'ensemble serait l'équivalent d'un infra-apprentissage (ici, il faudrait faire de longs développements sur les phénomènes de participation).

Les processus non verbaux de conceptualisation sont les processus par lesquels nous faisons fonctionner les images des systèmes de signes. Dans l'image, il y a toujours davantage que l'« analogon » de la réalité (l'utilisation pédagogique des images n'a jusqu'à maintenant travaillé qu'au niveau du fonctionnement analogique de l'image). Il y a également des significations, des systèmes de représentation et, pour tout dire, des idées, voire des concepts. Mais ces idées, au lieu d'être portées par une substance linguistique, le sont par des substances iconographiques diverses. Et cette différence, plus facile à énoncer et à repérer qu'à analyser, est capitale et entraîne des conséquences importantes pour la communication audio-visuelle.

o o o

Toutes ces remarques conduisent à la même conclusion : le développement heureux des techniques audio-visuelles dans l'enseignement implique une conversion mentale de la part des pédagogues, mais aussi de tous ceux qui assument des fonctions para-pédagogiques (administrateurs, bailleurs de fonds, fonctionnaires d'autorité, etc.). Cette conversion, qui prendra la forme d'un renouvellement décisif des « patterns » pédagogiques, conduira à nous débarrasser de notre mal actuel que j'appellerai le complexe d'Orly : dans tous les aéroports du monde il y a des restaurants et une succursale de l'Hôtel Hilton. En tant que pédagogues, nous nous comportons à l'égard des techniques audio-visuelles comme des gens qui viendraient à Orly uniquement pour manger et pour dormir et qui ignoreraient qu'il y a aussi des avions qui en partent. La conversion dont je parle consiste à prendre l'avion même si la place de l'escalade doit être provisoirement laissée en blanc. Il résulte de ces considérations que le plus urgent, c'est sans doute moins de se pencher sur le développement technologique, administratif, financier des techniques audio-visuelles — toutes choses par ailleurs qui ne sont pas négligeables — que sur

le développement de l'univers mental dans lequel elles déploient, ou ne déploient pas, leurs virtualités. Le progrès que l'on peut attendre est moins un progrès matériel qu'un progrès psychologique et, pour tout dire, anthropologique. Il faudrait que les responsables de l'audio-visuel fassent retraite et se mettent à l'écoute de la nouveauté : moins regarder vers la pédagogie pour davantage regarder vers les techniques audio-visuelles, afin, ensuite, mais ensuite seulement, de mieux revenir à la pédagogie.

Pour compléter l'exposé de cette attitude globale, par quoi il fallait nécessairement commencer, on pourrait ajouter qu'une stratégie du développement des techniques audio-visuelles dans l'enseignement devrait accomplir une *triple tâche* : travailler sur le message, travailler sur l'élève, travailler sur le pédagogue. Sur le message parce qu'il existe des procédés iconographiques qui ne sont pas équivalents du point de vue de leur efficacité et parce qu'il existe aussi des structures narratives. Sur l'élève, parce que l'important, comme le dit judicieusement Wilbur Schramm, ce n'est pas ce que la télévision fait aux enfants, mais ce que les enfants font de la télévision ; ce qui signifie que l'impact du message est une résultante de l'efficacité du message et de la réceptivité du destinataire. D'où la double nécessité de soigner à la fois la fabrication du message et la formation du spectateur. Sur le pédagogue enfin, parce que celui-ci se trouve dans une situation douloureuse d'acculturation : il lui faut passer d'un système mental à un autre, ce qui implique un bouleversement de ses catégories intellectuelles, de ses normes vécues, de ses représentations mentales. Il semble donc qu'un plan de développement des techniques audio-visuelles dans l'enseignement devrait inclure :

- a) un programme de recherche sur le message audio-visuel ;
- b) une procédure d'initiation des spectateurs-élèves (promouvoir des cours préparatoires de l'audio-visuel, c'est-à-dire apprendre à regarder les images de même que l'on apprend à lire les livres) ;
- c) une campagne d'information des pédagogues, et même de persuasion (qui ne serait pas forcément clandestine).

Michel Tardy,
Faculté des Lettres et
Sciences humaines de
Strasbourg.

Appendice no 2

**L'enseignement des arts dans les
institutions scolaires du Québec**

par Ronald Sabourin

Appendice no 2

Avertissement. Nous publions certains résultats de l'enquête que nous avons faite sur l'enseignement des arts dans les institutions scolaires du Québec, non pas parce que nous croyons qu'elle soit exhaustive, mais parce que nous estimons que, malgré sa base statistique restreinte, elle donne une bonne idée de la nature et de la fréquence de ces enseignements. C'est pourquoi on doit considérer les constatations suivantes comme indicatives, plutôt que statistiquement descriptives, de la réalité.

1. La population empirique

La population empirique provient d'un échantillon stratifié selon les niveaux scolaires et les régions économiques. Les niveaux scolaires sont au nombre de six :

1. Les écoles françaises catholiques élémentaires. 325 écoles.

2. Les écoles françaises catholiques élémentaires et secondaires (combinées) et secondaires. 131 écoles.
3. Les collèges classiques. 19 collèges.
4. Les écoles normales françaises. 12 écoles.
5. Les écoles élémentaires du secteur protestant, anglais et bilingue. 42 écoles.
6. Les écoles élémentaires et secondaires (combinées) et secondaires du secteur protestant, anglais et bilingue. 21 écoles.

Le nombre d'écoles dans chaque strate scolaire est proportionnel (.10) au nombre d'écoles que contient cette strate. L'échantillon est également stratifié selon 10 régions économiques pour les strates 1 et 2 et selon 2 régions économiques (Montréal et autres que Montréal) pour les strates 5 et 6.

Tableau 1: Retour du questionnaire selon la strate scolaire.

Strate scolaire	1	2	3	4	5	6	Total
Questionnaires complétés	137	43	10	7	29	7	233
Aucun enseignement	15	4	—	—	—	—	19
Ecole fermée. Adresse incomplète	77	20	—	1	2	—	100
Aucune réponse	96	64	9	4	11	14	198
Total	325	131	19	12	42	21	550

Tableau 2: Distribution des questionnaires selon les strates scolaires (5 et 6) et les régions économiques.

Strate scolaire et région économique

	5		6	
	Mtl.	Autres	Mtl.	Autres
Questionnaires complétés	19	10	4	3
Ecole fermée adresse incomplète	2	—	—	—
Aucune réponse	5	6	6	8
Total	26	16	10	11

TABLEAU 3 : Distribution des questionnaires selon les strates scolaires (1 & 2) et les régions économiques
Strate scolaire et région économique

	1		2		3		4		5		6-7		8		9		10		Total
	Gaspésie Rive-Sud		Saguenay Lac St-Jean		Québec		Trois- Rivières		Cantons de l'Est		Montréal plus régions		Outaouais		Abitibi Témisca- mingue		Côte Nord		
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
Questionnaire complété	16	6	6	2	12	6	12	4	22	6	52	13	4	2	9	3	4	1	137
Aucun ensei- gnement	5	2	1	—	1	—	1	2	3	—	3	—	1	—	—	—	—	—	15
Ecole fermée	21	2	9	1	11	2	3	1	9	4	19	8	2	—	2	1	1	1	77
Aucune réponse	21	9	7	3	16	15	8	3	6	10	30	19	1	2	6	2	1	1	96
Total	63	19	23	6	40	23	24	10	40	20	104	40	8	4	17	6	6	3	325
																			131

En général, les écoles du niveau secondaire ont répondu en plus petit nombre que les écoles d'autres niveaux. Il est possible que la régionalisation "scolaire" soit à la source de la proportion si forte d'écoles "fermées". Quant à celles qui n'ont pas répondu, on peut faire l'hypothèse qu'elles n'offrent pas de cours ou d'activités dans le domaine des arts; il faudrait une nouvelle recherche pour vérifier cette hypothèse. Nous disposons de 233 questionnaires complétés soit 52% des écoles que nous pouvions rejoindre (550-100).

Variables indépendantes

2. Schéma d'analyse.

Même si nous avons moins de la moitié des écoles qui ont été choisies originalement, la masse des données oblige à un choix parmi les variables indépendantes. Puisque le nombre d'écoles dans chaque strate est proportionnel à l'univers de chaque strate, il est possible d'effectuer des regroupements pour obtenir des totaux suffisants en vue de l'analyse.

Le niveau scolaire constitue la première variable indépendante v.g. le niveau élémentaire, le niveau secondaire, le niveau classique et l'enseignement à l'école normale. Dans le niveau élémentaire et dans le niveau secondaire, sont regroupés les françaises et les anglais ou les catholiques et les protestants. Les strates cinq et six ne comprennent pas suffisamment de répondants pour assurer une analyse satisfaisante. Cependant cette distinction sert dans l'analyse des questions générales: il sera alors possible d'évaluer si des différences marquées séparent les deux groupes. Cette première variable permet de voir à quel moment le système scolaire initie les jeunes aux différents arts.

La région économique permettra l'analyse selon une deuxième variable indépendante. Le petit nombre de répondants dans certaines régions oblige à un regroupement. Deux groupes de régions économiques constituent cette variable: la région de Montréal¹ qui comprend Montréal et ses environs (RME) et un autre groupe qui comprend les régions à l'extérieur de Montréal

1. Cette région inclut les comtés de l'île de Montréal et de l'île Jésus et les comtés de: Chambly, Laprairie, Argenteuil, Deux-Montagnes, Joliette, La-Belle, L'Assomption, Montcalm, Soulanges, Terre-

bonne, Vaudreuil, Bagot, Beauharnois, Châteauguay, Huntingdon, Iberville, Missisquoi, Napierville, Richelieu, Rouville, Saint-Hyacinthe, Saint-Jean, Verchères et Yamaska.

Appendice no 2

(RAM). Il sera possible ainsi d'évaluer si Montréal domine l'enseignement des arts.

Une troisième variable différenciera l'enseignement des arts selon la grandeur de l'école i.e. selon le nombre d'élèves inscrits dans une école. Il s'agit de savoir si le fait d'avoir un grand nombre d'élèves facilite l'organisation de certains cours d'art, permet d'engager des professeurs plus compétents, favorise des types d'activités dirigées. Dans le cas présent, une grande école (GE) veut dire une école avec un effectif de 600 élèves ou plus; une école moyenne (ME) a un effectif de 150 à 599 élèves et une petite école (PE) a moins de 150 élèves.

3. Présentation des résultats

Dans une première section, une description des écoles étudiées est faite. Les réponses à des questions d'ordre général sur les programmes et l'enseignement des arts terminent ce chapitre.

La deuxième section analyse plus en détail la situation de l'enseignement des arts. Quatre chapitres regroupent l'ensemble des données en les examinant selon les niveaux scolaires : le niveau élémentaire, le niveau secondaire, le niveau classique et l'école normale. Chaque chapitre se subdivise en quatre parties: 1. les cours offerts, 2. les activités dirigées, 3. les programmes et la durée des cours, 4. la formation professionnelle du personnel.

Chaque point est examiné successivement selon les deux variables indépendantes: la taille de l'école et la région économique. Quand la variable « année scolaire » joue dans l'un ou l'autre cas, son effet est signalé. Le croisement des variables « taille de l'école » et « région économique » avec l'année scolaire pour chaque caractéristique de l'enseignement des arts offre des possibilités intéressantes d'analyse, mais dans le cas présent, le petit nombre ne permet pas d'évaluer d'une façon certaine l'interrelation entre ces variables.

L'expression des résultats se fait sous la forme de pourcentages. Que veut dire un 80% ou un 30% ? Construisons pour répondre à la question, un exemple avec les écoles normales. Chaque école normale peut offrir six années scolaires i.e. deux au niveau du Brevet B et quatre au niveau du Brevet A. Les sept écoles normales, dans notre étude, ont chacune six possibilités d'offrir un (ou plusieurs) cours d'art.

Au total, il y a 42 possibilités (classes scolaires) où les sept écoles normales peuvent offrir des cours d'art à leurs étudiants. Le pourcentage représente la proportion de fois qu'un art est enseigné dans ces 42 possibilités.

Ces possibilités (ou classes) se répartissent dans les écoles de petite dimension (PE) dans les écoles de dimension moyenne (ME) et dans les écoles de grande dimension (GE) ou se répartissent dans les écoles de la région de Montréal (RME) et dans les écoles d'une région autre que Montréal (RAM). Par exemple, l'expression « 80% des classes RME » veut dire « 80% des classes dans la région de Montréal et de ses environs » offrent régulièrement un cours de...

Si, pour toutes les écoles normales, il y a 14% des classes qui offrent régulièrement un cours de solfège, ceci revient à dire qu'il y a 7 classes qui offrent ce cours. Il est possible d'avoir une classe par école normale qui offre le cours et il est possible que plusieurs classes d'une même école offrent le cours.

Section 1

Caractéristiques générales

1. Distribution des écoles selon les variables indépendantes

Au total, l'échantillon comprend 233 écoles qui se distribuent dans six strates scolaires : 1. l'élémentaire français, 2. le secondaire français, 3. les collèges classiques, 4. les écoles normales, 5. l'élémentaire anglais, 6. le secondaire anglais. Elles peuvent également appartenir à l'une des deux régions économiques : Montréal et ses environs (RME) ou les régions autres que Montréal (RAM). Ces écoles se caractérisent également par leur effectif étudiant : les grandes (GE) écoles avec 600 élèves ou plus, les écoles moyennes (ME) qui comprennent de 150 à 599 élèves et les petites écoles (PE) avec moins de 150 élèves.

Le cours élémentaire français de la région de Montréal a répondu dans une proportion plus forte que le cours élémentaire de l'extérieur de Montréal. Dans l'échantillon, il ne devrait représenter que 30% du cours élémentaire français, il constitue 38% de ces écoles. Les proportions pour le cours secondaire se maintiennent dans la norme (30% de Montréal). Les collèges classi-

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

ques et les écoles normales représentent surtout les écoles de l'extérieur de Montréal.

Quant aux strates anglaises, les deux niveaux maintiennent les proportions attribuées à l'échantillonnage (le cours élémentaire, 65% de Montréal, le cours secondaire se divise également entre les deux régions). Il est à noter que l'élémentaire français et l'élémentaire anglais comptent ensemble pour 71% de l'échantillon.

Les écoles de dimension moyenne comptent dans l'ensemble pour 65% de l'échantillon; leur deux autres groupes sont identiques. Les écoles élémentaires françaises sont surtout des écoles moyennes (70%) de même que les écoles secondaires françaises (65%). Six des sept écoles normales sont de dimension moyenne. Les écoles élémentaires anglaises sont moyennes (52%) alors que les écoles du cours secondaire sont de petite dimension (43%). Les autres écoles se répartissent également dans les groupes restants. Les collèges classiques ont une distribution (2-5-3) avec une majorité d'écoles moyennes. La distribution des écoles selon leur grandeur dans les deux régions économiques est semblable, même si Montréal a une légère tendance à posséder une proportion plus forte de grandes écoles (21% comparé à 13%).

2. Années scolaires dispensées

A l'élémentaire, en combinant les strates 1 et 5, il y a 166 écoles susceptibles de donner les 7 années du cours élémentaire. A ceci, il faut ajouter les écoles combinées (élémentaire et secondaire) qui appartiennent aux strates 2 et 6. Il arrive cependant que toutes ces écoles ne donnent pas les 7 années du cours. Dans notre échantillon, 160 écoles donnent la première année, 166 la deuxième, 167 la troisième, 166 la quatrième, 160 la cinquième et la sixième, 149 la septième année. Ensemble les écoles élémentaires ont 1128 possibilités (classes scolaires) où placer un (ou plusieurs) cours d'art.

Au secondaire, les 50 écoles ont ensemble 375 possibilités de placer un (ou plusieurs) cours d'art. A ce niveau, les options scientifiques sont nettement favorisées. En huitième et neuvième année, toutes les écoles offrent l'option scientifique. En dixième année, 41 écoles offrent l'option sciences-lettres et en onzième année, 35 écoles l'offrent également. Pour ces deux années, la moitié des écoles du secondaire offre le général mathématique. Les autres

options constituent 10% ou moins des écoles du niveau secondaire.

Au cours classique, le nombre d'écoles qui offrent les quatre premières années dépasse le nombre de collèges classiques dans la strate 3. Huit écoles classées dans la strate 2 offrent l'option classique à leurs étudiants, cependant elles n'offrent pas les quatre dernières années du cours. Il n'y a que huit institutions qui offrent les deux dernières années du corps collégial. Aucune école de dimension moyenne ne vient de la région de Montréal. Dans les grandes écoles, il y a autant d'institutions dans chacune des régions. Au total le cours classique offre 107 possibilités (dont 75 à l'extérieur de Montréal) aux étudiants de suivre un (ou plusieurs) cours d'art.

A l'école normale, il n'y a qu'une école qui soit de Montréal et qu'une école qui ne soit pas de dimension moyenne. Dans ce cas il est difficile d'utiliser les deux variables indépendantes: la taille de l'école et la région économique, pour analyser les résultats. Dans l'ensemble, les 7 écoles normales offrent 37 possibilités de suivre un cours d'art. La petite école n'offre pas la première année du Brevet A et deux écoles moyennes n'offrent pas les troisième et quatrième années du Brevet A.

3. L'enseignement artistique offert

A. Les arts plastiques

La proportion des écoles qui offrent « beaucoup » et « moyennement » les arts plastiques varie très peu en fonction de la taille de l'école. Il y a cependant une nuance à apporter à cette affirmation. Il semble exister une relation inverse entre les grandes et les petites écoles: les grandes ont plus tendance (21%) à offrir « beaucoup » les petites écoles l'offrent beaucoup dans 8% des cas. Les écoles moyennes ont tendance à ressembler aux petites écoles.

Pour les deux régions économiques, les écoles normales et les collèges classiques offrent, sans exception, un enseignement des arts plastiques. Dans la région extérieure à Montréal, les autres strates se ressemblent i.e. 43 à 60% des écoles ne donnent pas ou très peu de ces cours. Dans la région de Montréal, il y a une différence entre le secondaire et l'élémentaire français: une plus grande proportion du secondaire (68% contre 44%) offre ces cours.

Appendice no 2

B. Les arts lyriques et musicaux

La taille de l'école semble jouer en ce qui touche les arts lyriques et musicaux: 17% des grandes écoles offrent « beaucoup » cet enseignement alors que dans les petites écoles on ne trouve que 5%; d'autre part, il n'y a que 8% des grandes écoles qui ne donnent pas cet enseignement et dans les petites écoles cette proportion est de 27%. Les écoles moyennes ressemblent davantage aux petites écoles (8% « beaucoup », 22% « pas du tout »).

La région économique n'influence pas l'enseignement des arts lyriques et musicaux. Cependant, les écoles normales et les collèges classiques ont, sans exception, un enseignement des arts lyriques et musicaux alors que pour les autres strates, cet enseignement est absent dans le cinquième des années scolaires.

C. Les arts dramatiques

Il ne semble pas exister de différence entre les régions, les strates ou les grandeurs d'école quant à cet enseignement artistique. Quand ce type de cours se donne, on le trouve le plus souvent à l'école normale et au collège classique. Cet enseignement est ignoré dans 65% et plus des écoles.

D. La photographie et le cinéma

Les mêmes remarques s'appliquent autant pour cet enseignement et que pour les arts dramatiques. La proportion des écoles qui ne donnent pas ces cours varie entre 72 et 85%.

4. Satisfaction quant à l'enseignement donné

Par rapport à l'enseignement des arts dans leurs écoles, les directeurs sont-ils satisfaits? Les écoles de la région de Montréal sont plus satisfaites (46%) que celles de l'extérieur (35%). Les écoles qui ne manifestent aucune satisfaction sont moins nombreuses à Montréal (28%) qu'à l'extérieur (37%).

De même, les grandes écoles sont plus satisfaites (52%) que les petites (35%) et les moyennes écoles (37%). Il y a la même proportion (33%) d'écoles qui ne sont aucunement satisfaites dans les trois grandeurs d'écoles.

Les collèges classiques, les écoles normales et les écoles anglaises sont satisfaites (65%) alors que les écoles élémentaires et secondaires françaises sont insatisfaites (60 à 72%).

5. Satisfaction par rapport aux programmes

Pour cette question, il n'y a que 133 répondants. A Montréal, 52% des écoles sont satisfaites des programmes du Ministère de l'Éducation alors que la proportion est de 67% pour les écoles à l'extérieur de Montréal. Le pourcentage des écoles satisfaites est semblable (64%) pour les petites et les moyennes écoles; il n'est que de 50% pour les grandes écoles.

Les collèges classiques (50%), les écoles secondaires françaises (46%) et anglaises (50%) sont moins satisfaites que les écoles normales (60%), les écoles élémentaires françaises (63%) et anglaises (79%).

6. « Offrez-vous des cours facultatifs ? »

Sur 190 répondants, on trouve à Montréal 26% (21) et à l'extérieur de Montréal 35% (38) des écoles qui offrent des cours facultatifs. Plus l'école est grande, plus il y a de chance de trouver des cours facultatifs (17% des petites écoles, 33% des écoles moyennes et 37% des grandes écoles).

Les collèges classiques (75%) et les écoles normales (83%) offrent de tels cours alors que le tiers des écoles élémentaires (françaises et anglaises) les offrent également. Aucune école secondaire anglaise n'offre de tel cours.

7. Raisons du non-enseignement des arts

Les raisons pour lesquelles il n'y a pas d'enseignement des arts sont les mêmes pour les deux régions économiques: 19% des écoles invoquent des programmes trop chargés; 28% un manque d'espace; le manque de professeurs compétents est une raison pour 53% des écoles de Montréal et pour 37% des écoles à l'extérieur de la région de Montréal.

Les petites écoles (37%) invoquent davantage les programmes trop chargés, les écoles moyennes mettent de l'avant le manque de professeurs compétents (45%); 35% des petites écoles invoquent cette dernière raison. Le quart des écoles quelle que soit leur taille, disent manquer d'espace.

En général, les collèges classiques et les écoles normales ne donnent aucune raison (probablement parce qu'ils ont suffisamment de cours d'art). L'élémentaire (54%) et le secondaire français (37%) ainsi que l'élémentaire (27%) et le secondaire anglais (28%), affirment que le manque de professeurs compétents est une

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

raison. L'élémentaire français (23%) et anglais (17%) et le secondaire anglais disent également que le programme est trop chargé. Enfin, 34% de l'élémentaire français, 26% du secondaire français et 16% de l'élémentaire et du secondaire anglais disent qu'il y a manque d'espace.

Section 2

L'enseignement des arts

Chapitre 1. Le niveau élémentaire

1. Les cours d'art

Comme indiqué précédemment, pour l'ensemble des écoles élémentaires, il y a 1128 possibilités d'offrir un cours d'art. Selon la taille des écoles, ces possibilités se répartissent comme suit :

- les classes GE : 163
- les classes ME : 759
- les classes PE : 206

Selon les régions économiques, le partage entre les deux régions donne :

- les classes RME : 469
- les classes RAM : 659

Le pourcentage indique la proportion de ces classes qui possède la caractéristique attribuée : dans le cas présent, la proportion des classes qui donne régulièrement, occasionnellement ou jamais un cours particulier.

Si les variations dans les proportions sont minimes ou nulles d'une année scolaire à l'autre, (de la première à la septième), aucune mention n'est faite de la variable « année scolaire ».

A. Les arts plastiques

1. *Histoire de l'art.* L'enseignement régulier n'est presque jamais donné. Parmi les classes PE, 7% donnent un enseignement occasionnel. Cette proportion s'élève à 11% pour les classes ME et GE. Parmi les classes RME, la proportion de « jamais » est de 91% pour les trois premières années et de 87% pour les quatre dernières. Parmi les classes RAM, la proportion décroît régulièrement de 91% à 84%, de la première à la septième année.

2. *Appréciation de l'art.* L'enseignement régulier est presque absent. Dans les classes GE, 4% offrent régulièrement ce cours et 15% l'offrent occasionnellement. L'enseignement occasionnel est sensiblement constant pour les trois tailles

d'école. A l'extérieur de Montréal, 91% des classes n'offrent jamais ce cours : à Montréal cette proportion est de 79%.

3. *Dessin.* L'enseignement régulier de cette matière se retrouve dans 34% des classes PE, dans 47% des classes ME et dans 64% des classes GE. L'enseignement occasionnel demeure constant (20%) pour les trois tailles d'école. A Montréal, 30% des classes ne l'offrent jamais (37% à l'extérieur de Montréal). L'enseignement régulier se donne dans 55% des classes RME et dans 41% des classes RAM.

4. *Peinture* (cibuleurs). La proportion des classes qui offrent un enseignement régulier va en diminuant des classes GE (24%) aux classes PE (8%). Les classes ME sont à mi-chemin (14%). Un enseignement occasionnel se donne dans 21% des classes PE, dans 15% des classes ME et des classes GE. A l'extérieur de Montréal, 74% des classes ne donnent jamais cet enseignement alors que 8% le donnent régulièrement. A Montréal, 24% des classes le donnent régulièrement et 64% ne le donnent jamais.

5. *Collage.* Le cours régulier existe dans 10% des classes PE et dans 21% des classes ME et GE. Le cours occasionnel se donne dans 36% des classes PE, 34% des classes ME et dans 41% des classes GE. A Montréal, de la première à la septième année, la proportion de « jamais » passe de 33% à 41%; à l'extérieur de Montréal, elle passe de 46% à 54%.

6. *Gravure.* Le cours régulier est donné régulièrement dans 4% des classes GE et ME. L'enseignement occasionnel atteint sensiblement le même pourcentage pour les trois tailles d'école et ne dépasse pas 6%. A l'extérieur de Montréal, ce cours n'est pas donné dans 87% des classes, alors qu'à Montréal, cette proportion est de l'ordre de 96%.

7. *Sculpture.* L'enseignement régulier est pratiquement inexistant; 12% des classes GE et 5% des classes ME le donnent occasionnellement. A Montréal, 87% des classes ne le donnent jamais; à l'extérieur, 98% des classes ne le donnent pas.

8. *Modelage.* L'enseignement régulier est peu fréquent dans les trois tailles d'école (de 7% à 10%). L'enseignement occasionnel est un peu plus fréquent, mais semblable pour les trois types d'école, (de 17 à 22%). Les deux régions économiques se ressemblent dans l'organisa-

Appendice no 2

tion de ce cours. De la première à la septième année, la proportion de « jamais » augmente : à Montréal, de 51 à 77% et à l'extérieur, de 52 à 80%.

9. *Céramique et émaillage*. L'enseignement régulier et occasionnel de cet art est à toutes fins, inexistant.

10. *Pyrogravure*. Les remarques du paragraphe précédent s'appliquent aussi bien dans ce cas.

11. *Mosaïque*. Plus de 93% des classes, quels que soient leur type ou leur région, n'offrent pas un enseignement de cet art.

12. *Décoration*. L'enseignement régulier se rencontre dans 3% de chaque grandeur d'école et dans 4% des classes RME et dans 2% des classes RAM. Un enseignement occasionnel est donnée dans 21% des classes GE et dans 17% des classes ME et des classes PE.

13. *Typographie et tissage*. Ces deux arts ne s'enseignent jamais dans 97% des classes.

Dans les classes RAM tous les arts plastiques, sauf le dessin (37%) et le collage (51%) ont un fort pourcentage de « jamais » : 77% et plus. Le seul art pratiqué assez régulièrement et ce, à toutes les années, est le dessin (41%). A Montréal, il existe un faible pourcentage de « jamais » pour le dessin (30%) et le collage (38%). Il n'y a que le dessin qui soit enseigné de façon régulière (55%) et à l'opposé des classes RAM, il l'est plus dans les quatre premières années.

Pour la plupart des arts plastiques, la région de Montréal et ses environs possède une plus faible proportion de « jamais » que les autres régions sauf pour 4 arts : la gravure, la pyrogravure, la décoration et la typographie. De même, elle possède un plus fort pourcentage de cours réguliers que les autres régions sauf pour 4 arts : la gravure, la pyrogravure, la mosaïque et le tissage. En général, les classes GE offrent plus de cours réguliers ou de cours occasionnels que les classes ME et celles-ci en offrent plus que les classes PE.

B. Les arts lyriques et musicaux

1. *Histoire de la musique*. Dans 11% des classes GE, ce cours est offert régulièrement. Un enseignement occasionnel est donnée dans 7% des classes PE, 9% des classes ME et dans 4% des classes GE. A l'extérieur de Montréal, ce cours n'existe pas dans 92% des classes, et à Montréal il est absent dans 88%

des classes. Dans les deux régions économiques, ce cours se rencontre plus souvent dans les deux dernières années. A Montréal, la proportion de « jamais » baisse de la première à la septième année (de 97% à 75%).

2. *Théorie musicale*. Ce cours est donnée régulièrement dans 26% des classes GE, 13% des classes ME et dans 9% des classes PE. La même pente se répète pour l'enseignement occasionnel 30%, 14%, 12%. A Montréal, on rencontre 65% de « jamais » et 13% des classes donnent un cours régulier alors qu'à l'extérieur de Montréal, on trouve 74% de « jamais » et 15% des classes ont un cours régulier.

3. *Solfège*. L'enseignement régulier et l'enseignement occasionnel présentent une même progression des classes PE aux classes GE : enseignement occasionnel 15%, 22%, 36%. Il n'y a pas de différence entre les régions : 25% des classes le donnent régulièrement et, plus particulièrement, en première et deuxième année.

4. *Audition musicale*. Un enseignement régulier est dispensée plus fréquemment dans les classes GE (26%) que dans les classes ME (9%) et les classes PE (7%). Occasionnellement ce cours est offert dans 31% des classes GE, 19% des classes ME et 19% des classes PE. A Montréal, la proportion des cours offert régulièrement (9%) et celle des classes où le cours n'est jamais présenté (58%) sont légèrement inférieures à celles des régions autres que Montréal (12% et 64%).

5. *Chant*. L'enseignement régulier est fréquent dans les trois types d'école ; les classes GE ont une proportion plus forte (34%, 38%, 46%). De même, les classes GE ont en général plus de cours occasionnels (17%, 25%, 34%). Les deux régions économiques se ressemblent 38% des classes ont un cours régulier et 37% n'offrent pas le cours.

6. *Cours de piano*. Plus de 95% des classes n'offrent pas des cours de piano.

7. *Cours d'un autre instrument*. 9% des classes GE offrent des cours : dans les classes RAM, on rencontre très peu de possibilités de prendre un tel cours. Montréal a un très léger avantage (de 2%) sur les régions à l'extérieur de Montréal.

Comme pour les arts plastiques, les classes GE sont plus favorisées dans les cours d'art lyriques et musicaux. Les classes ME se situent

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

généralement entre les deux autres types. Dans les deux régions économiques, les cours les plus fréquents sont les cours de solfège et de chant. Pour la plupart des arts lyriques, la proportion de « jamais » dans les classes RME est toujours inférieure à celle des classes RAM. Cependant, les classes RME n'ont pas nécessairement une plus forte proportion de cours réguliers. Il y a à Montréal plus d'enseignement occasionnel.

C. Les arts dramatiques.

1. *Cours de théâtre.* L'enseignement régulier de cet art est presque inexistant. Un enseignement occasionnel se donne dans 12% des classes PE, 6% des classes ME et 7% des classes GE. A Montréal, 88% des classes ne le donnent jamais alors qu'à l'extérieur de Montréal, 95% des classes ne le donnent jamais.

2. *Expression corporelle.* Un cours régulier est donné dans 13% des classes PE, 14% des classes ME et 24% des classes GE. Un cours occasionnel est offert dans 7% des classes PE et des classes GE et dans 10% des classes ME. A Montréal, 24% des classes donnent régulièrement ce cours, ailleurs dans la province, il n'y a que 9% des classes qui le dispensent régulièrement. Ces cours, en dehors de Montréal, se donnent davantage dans les trois premières années du niveau élémentaire.

3. *Mime.* Les classes ME (8%) présentent davantage cet art dans un enseignement régulier que les classes PE (6%) et les classes GE (2%). Par contre, un cours occasionnel est offert dans 17% des classes PE et des classes GE et dans 14% de classes ME. Dans la région de Montréal, 81% des classes ne l'offrent pas et 5% l'offrent régulièrement alors qu'à l'extérieur de Montréal, 77% des classes ne l'offrent jamais et 7% l'offrent régulièrement.

L'enseignement des arts dramatiques demeure relativement moins fréquent que l'enseignement des arts plastiques et des arts lyriques et musicaux. Les classes GE et les classes RME semblent favoriser les cours d'expression corporelle.

D. Cinéma et photographie

1. *Histoire du cinéma.* Dans la région de Montréal, aucune classe ne donne de cours d'histoire du cinéma. Ailleurs en province, aucune classe ne donne ce cours régulièrement, 2% des classes le donnent occasionnellement (1% des écoles moyennes et 1% des grandes écoles).

2. *Techniques cinématographiques.* Aucune classe ne donne ce cours.

3. *Visionnement de films.* 2% des classes ME et 9% des classes GE favorisent régulièrement cette pratique. Parmi les classes PE, 6% offrent un enseignement occasionnel; dans les classes ME (19%) et dans les classes GE (24%), l'enseignement occasionnel est plus fréquent. Les deux régions économiques ne se distinguent pas dans ce domaine, 80% n'offrent pas cet art et 2% des classes l'offrent régulièrement.

4. *Théorie et technique photographiques.* Dans ce domaine, il ne se fait presque rien.

Il semble que ce domaine des arts soit inexistant au niveau des écoles élémentaires dans la province, sauf possiblement, à l'occasion, pour quelques séances de projections.

2. Les activités dirigées.

1. *Troupe de théâtre.* En général les classes n'offrent pas cette activité. A l'extérieur de Montréal, 2% des classes permettent régulièrement cette activité, au moins une ou deux fois par mois.

2. *Ciné-Club.* Cette activité ne se présente jamais dans 99% des classes RME et dans 98% des classes RAM. Toutes les classes GE n'ont pas cette activité.

3. *Photographie.* Cette activité est pratiquement inexistante.

4. *Bricolage.* Dans les classes PE, 82% n'offrent pas cette activité, 72% des classes ME ne la donnent pas et 90% des classes GE n'ont pas cette activité. A Montréal, 7% des classes ont cette activité régulièrement; ailleurs, la proportion est de 10%.

5. *Dessin.* Les deux régions économiques n'indiquent pas de différences pour cette activité, 21% des classes ont au moins, une période régulière par mois. Parmi les classes PE, 37% ont au moins une période régulière par mois; 42% des classes ME et 31% des classes GE l'offrent régulièrement.

6. *Peinture.* La tendance à ne pas offrir cette activité est plus forte pour les classes GE (91%) (les classes ME 85%, les classes PE 82%). En dehors de Montréal, 89% des classes n'offrent jamais cette activité. A Montréal, cette proportion est de 80%; 8% des classes, ont au moins, une période régulière par mois pour cette activité. Ailleurs dans la province, il n'y a que 3%

Appendice no 2

des classes qui, régulièrement, peuvent consacrer du temps à cette activité.

7. *Autre art plastique.* Plus de 90% des classes n'offrent pas d'autre activité dans ce secteur. Il n'y a pas de différence entre les régions économiques.

8. *Chorale permanente.* Il n'y a pas de différence entre les régions économiques pour cette activité (85% ne l'offrent pas et 8% l'offrent régulièrement). Dans les classes PE, 95% n'ont pas de chorale permanente, alors que pour les deux autres groupes 85% n'en ont pas.

9. *Petits groupes vocaux.* Quel que soit le type de l'école, 85% des classes n'ont pas de petits groupes vocaux. Cette proportion vaut également pour les deux régions. A Montréal, 7% des classes prévoient des périodes régulières et en province, 3% des classes font de même.

10. *Petits groupes d'instrumentistes.* Indépendamment du type d'école et de la région, 93% des classes n'ont pas cette activité et 2% prévoient des périodes régulières pour cette activité.

11. *Orchestre.* Parmi toutes les classes, 95% n'ont pas d'orchestre et aucune classe ne prévoit des périodes régulières pour cette activité.

12. *Réalisation cinématographique et autre spécialité.* Aucune classe ne prévoit de périodes régulières pour ces activités.

La tendance générale est de ne pas avoir de temps alloué pour les activités dirigées; 70% des classes PE, 73% des classes ME et 83% des classes GE ne réservent pas un certain temps pour des activités dirigées. Dans la région de Montréal, 31% des classes disent disposer de certaines périodes pour ces activités; ailleurs dans la province, le pourcentage n'est que de 22%.

Les classes RME (19%) prévoient une heure par semaine pour les activités dirigées (71% des classes ne prévoient aucune période pour ces activités). Les 10% qui restent prévoient en général, une demi-heure par semaine. Parmi les classes RAM, 18% prévoient des périodes; la moitié prévoit une demi-heure et une proportion semblable prévoit une heure pour les activités dirigées.

3. PROGRAMME

A. Nombre de périodes par mois.

1. *Pour les arts plastiques.* Les classes PE ne donnent pas de cours dans 82% des cas; 6%

donnent 1 période par mois et 9% donnent 4 périodes par mois. Les classes ME ne donnent pas de cours dans 71% des cas; 7% donnent 3 périodes, 9% donnent 4 périodes et 10% une période par mois. Les classes GE ne dispensent pas de cours dans 53% des cas; 23% donnent une période par mois, 10% donnent deux périodes et 13% donnent quatre périodes. Dans la région de Montréal, il y a deux catégories modales¹, v.g. 1 période et 4 périodes. Pour la septième année, la distribution est bimodale (1 et 4). Selon les années scolaires, 60 à 65% des classes ne consacrent aucune période. A l'extérieur de Montréal, le mode est de un (en deuxième lieu vient le nombre de période — quatre). Selon les années scolaires, 75 à 80% des classes ne disposent pas de périodes pour l'enseignement des arts plastiques.

2. *Pour les arts lyriques et musicaux.* Parmi les classes PE, 85% ne disposent d'aucune période de cours, cette proportion est de 77% pour les classes ME et de 50% pour les classes GE. Une période de cours par mois est donnée dans 7% des classes ME; deux périodes dans 15% des classes GE, dans 7% des classes ME et des classes PE; quatre périodes par mois dans 9% des classes GE et dans 5% des classes PE. Dans les classes RME, 63% à 66% des classes, selon les années scolaires, ne réservent aucune période pour ces cours; à l'extérieur de Montréal, ces pourcentages varient de 74 à 82%. La catégorie modale dans cette dernière région est de 2 périodes par mois sauf en septième année où elle est d'une période. A Montréal, le mode est soit deux périodes, soit une période; la variation entre les années scolaires est moins forte à Montréal qu'ailleurs en province. Les classes RME réservent également plus de périodes par mois que les classes RAM (en moyenne 2.74 comparé à 2.58 périodes).

3. *Pour les arts dramatiques.* Quelle que soit la grandeur de l'école, environ 93% des classes ne réservent aucune période pour l'enseignement de ces arts. A Montréal, cette proportion est 89% alors qu'ailleurs dans la province, elle est de 97%. Parmi les classes qui offrent des périodes de cours, aucun nombre ne semble privilégié par un groupement.

4. *Pour le cinéma et la photographie.* Ces cours sont totalement absents dans les classes RAM.

1. Le mode est la fréquence qui apparaît le plus souvent dans une distribution.

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

Ces cours sont également, à toutes fins pratiques, absents dans les classes RME (98 à 99%). Dans les classes GE, on trouve 5% de celles-ci, qui offrent une période par mois pour l'initiation au cinéma.

La région de Montréal et les classes GE mettent à la disposition des étudiants plus de périodes de cours par mois que les autres groupements d'écoles. Les arts plastiques sont plus fréquemment enseignés que les arts lyriques.

B. « Les cours sont-ils obligatoires ? »

1. *Les arts plastiques.* Si on compare la proportion des classes qui offrent des périodes de cours avec la proportion des classes qui affirment le caractère d'obligation que comportent ces cours, on peut dire: si le cours existe au niveau élémentaire, en général il est obligatoire.

	Existence	Obligation
Classes PE	18	17
" ME	29	29
" GE	47	40
Classes RME	40	39
" RAM	22	21

Dans les classes RME, le caractère obligatoire des cours varie peu en fonction des années scolaires; ailleurs dans la province, il varie de 24 à 14% de la première à la septième.

2. *Les arts lyriques et musicaux.* Dans le cas présent, il est possible de répéter la même comparaison.

	Existence	Obligation
Classes PE	15	10
" ME	23	23
" GE	50	46
Classes RME	35	33
" RAM	21	18

Il y a une proportion un peu plus forte des cours d'arts lyriques et musicaux qui sont facultatifs. Comme pour les arts plastiques, il y a une faible variation d'une année à l'autre dans la région de Montréal et une variation plus forte à l'extérieur de Montréal.

3. *Arts dramatiques. Cinéma.* Quand ces cours se donnent dans une école, ils sont obligatoires.

C. Programme suivi.

Si les écoles enseignent les arts plastiques et les arts lyriques, elles peuvent suivre quatre types de programme: 1) Le programme du Ministère; 2) le programme du Ministère légèrement modi-

fié; 3) un programme spécial préparé par des professeurs de l'école ou de la commission scolaire ou de la régionale et, 4) aucun programme. Il y a une proportion assez forte d'écoles qui offrent des cours d'arts sans suivre un programme. Pour simplifier la présentation, nous appellerons le premier programme « le programme intégral »; le second « le programme modifié »; et le troisième « le programme spécial ».

1. *Les arts plastiques.* Selon les tailles d'école, les programmes appliqués sont les suivants: dans les classes PE, 45% optent pour le programme modifié, 14% pour le programme spécial et 41% n'ont aucun programme. Dans les classes ME, 9% optent pour l'intégral, 19% pour le modifié, 27% pour le spécial et 45% n'ont aucun programme. Dans les classes GE, 8% optent pour l'intégral, 25% pour le spécial, 53% pour le modifié et 13% ne suivent aucun programme. Dans les classes RME, 27% des classes n'ont aucun programme et 35% ont un programme spécial. Dans les classes RAM, 50% ne suivent aucun programme et 16% ont un programme spécial.

2. *Les arts lyriques et musicaux.* Dans les classes PE, 4% suivent l'intégral, 14% le spécial, 27% le modifié et 55% n'ont aucun programme. Dans les classes ME, 19% optent pour un programme modifié, 22% pour l'intégral, 23% pour le spécial et 35% n'ont aucun programme. Dans les classes GE, 10% optent pour l'intégral, 24% pour le spécial, 43% pour le modifié et 24% ne suivent aucun programme. Dans les classes RME, 26% n'ont aucun programme et 45% ont un programme spécial. Dans les classes RAM, 44% n'ont aucun programme et 2% ont un programme spécial.

L'absence de programme spécifique est plus faible à Montréal et souvent, on préfère utiliser un programme spécial, comparativement aux autres régions. A Montréal, les programmes spéciaux sont plus fréquents pour les arts lyriques et musicaux, tandis qu'à l'extérieur, ils le sont plus souvent pour les arts plastiques.

D. Fournitures

Dans les classes PE, 18% ne demandent aucune fourniture (instruments, matériaux, coût pour les sorties...) 32% des classes ME et 45% des classes GE n'exigent rien de leurs élèves. Dans la région de Montréal, 38% des classes ne demandent pas des déboursés à leurs élèves; dans

Appendice no 2

es classes RAM, cette proportion est de 27%, pourcentage qui varie très peu selon les années scolaires. A Montréal, il y a une légère variation selon les années; de la première à la septième année, la variation va de 40 à 34%.

I. LE PERSONNEL ENSEIGNANT

A. Diplôme des professeurs.

1. *Les arts plastiques.* Dans les classes PE, un professeur sur quatre a suivi quelques cours d'art. Aucun professeur n'est diplômé dans le domaine des arts. Dans les classes ME, 62% des professeurs n'ont aucun diplôme, 25% des professeurs ont suivi quelques cours et 12% ont un diplôme. Dans les classes GE, les deux tiers des professeurs n'ont aucune formation particulière, 26% ont suivi quelques cours; il n'y a que 7% des professeurs qui ont un diplôme. Dans les 32 petites écoles, il y a 12 professeurs d'arts plastiques. Dans les 111 écoles moyennes, il y a 150 professeurs et dans les 23 grandes écoles il y a 42 professeurs d'arts plastiques. A Montréal, 53% des professeurs n'ont aucune formation particulière et 32% ont suivi quelques cours. Ailleurs dans la province, 77% des professeurs n'ont aucune formation et 19% ont suivi quelques cours.

2. *Les arts lyriques et musicaux.* Dans les petites écoles il y a 9 professeurs dont cinq ont suivi que quelques cours et un n'a aucune formation particulière. Dans les écoles de dimension moyenne, on trouve 104 professeurs dont 35% n'ont aucune formation particulière pour enseigner ces arts, 16% ont suivi quelques cours et 5% ont une maîtrise ou une licence. Dans les grandes écoles, il y a 23 professeurs, dont 61% n'ont aucune formation particulière et dont 30% ont un diplôme dans le domaine. A Montréal, il y a 63 professeurs dont les deux tiers n'ont aucune formation particulière en musique et 11% n'ont suivi que quelques cours. A l'extérieur de Montréal, il y a 73 professeurs dans les 95 écoles; 56% de ces professeurs n'ont aucune formation particulière et 23% ont suivi quelques cours.

3. *Les arts dramatiques. Cinéma. Photographie.* Pour ces trois catégories d'art, il y a dans les petites écoles 2 professeurs (qui n'ont suivi que quelques cours), dans les écoles moyennes 72 professeurs (83% n'ont aucune formation particulière et 13% n'ont suivi que quelques cours) et dans les grandes écoles, il y a 21 professeurs

(95% n'ont aucune formation particulière). On compte 2 professeurs qui enseignent le cinéma et la photographie.

B. Date d'obtention du diplôme

1. *Les arts plastiques.* Les dates d'obtention des diplômes des 40 professeurs se répartissent ainsi: 14 ont leur diplôme depuis moins de 5 ans et 9 ont un diplôme depuis 5 ans mais depuis moins de 10 ans (21 de ces jeunes professeurs travaillent dans les écoles moyennes). Les 13 autres ont leur diplôme depuis plus de 10 ans (dont 9 depuis plus de 16 ans). A Montréal, 60% des professeurs ont obtenu leur diplôme il y a moins de 10 ans; à l'extérieur de Montréal, cette proportion est de 80%.

2. *Les arts lyriques et musicaux.* Sur les 37 professeurs diplômés, 19 possèdent leur diplôme depuis moins de 5 ans et 7 depuis plus de 16 ans. A Montréal, 62% ont leur diplôme depuis moins de 10 ans et à l'extérieur de Montréal, 79% l'ont depuis moins de 10 ans.

En général, les professeurs à Montréal sont plus compétents que ceux de l'extérieur de Montréal.

C. Type d'emploi

Pour l'enseignement des arts plastiques, les classes GE ont des professeurs à temps partiel (97%) tandis que les classes PE ont presque autant de professeurs à temps partiel (60%) qu'à plein temps. 69% des professeurs des classes ME sont à temps partiel. Pour les arts lyriques et musicaux, la tendance est inversée; dans les classes PE, 86% des professeurs sont à temps partiel tandis que pour les classes GE et ME, 57% des professeurs sont à temps partiel.

Dans la région de Montréal, 24% des professeurs d'arts plastiques et 57% des professeurs d'arts lyriques et musicaux sont à plein temps; ailleurs dans la province, ces proportions sont de 17% pour les arts plastiques et de 28% pour les arts lyriques et musicaux.

Chapitre 2

Le niveau secondaire

Dans l'échantillon, il y a 50 écoles du niveau secondaire (français et anglais). Ensemble, elles disposent de 375 années scolaires où il est possible de donner un cours d'art. A Montréal, il y

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

a 17 écoles avec 139 classes et ailleurs dans la province il y a 33 écoles avec 236 classes. Dans les 8 petites écoles il y a 55 classes; dans les 30 écoles moyennes, il y a 216 classes et dans les 12 grandes écoles, il y a 104 classes.

Pour la présentation des résultats, la huitième et la neuvième année forment un premier groupe; la dixième forme un deuxième groupe et la onzième et la douzième année forment un dernier groupe. Le niveau secondaire se divise en trois parties: le début du secondaire et la fin du secondaire avec un groupe intermédiaire (la 10^{ème} année). Le nombre des classes pour chacun de ces cas se répartit ainsi:

Taille de l'école

	PE	ME	GE	Total
RME	8e - 9e	14	34	12
	10e	9	16	15
	11e - 12e	9	15	15
Total	32	65	42	139
RAM	8e - 9e	13	72	16
	10e	5	38	23
	11e - 12e	5	41	23
Total	25	151	62	236
TOTAL	55	216	104	P: 375

1. LES COURS D'ART**A. Les arts plastiques**

1. *Selon la variable: région économique.* Dans la région de Montréal, tous les cours d'arts plastiques sont offerts dans une proportion plus élevée en passant du début du secondaire à la fin du secondaire (sauf le collage et la décoration, mais la tendance générale se maintient). Parmi les classes RAM, la dixième année offre plus de cours d'arts plastiques régulièrement que les années 8-9 et les années 11-12. La gravure, la décoration, la typographie et le tissage font exception. Pour ces cours, la différence entre la dixième année et les années 11-12 est nulle ou varie de 1%.

La région économique de Montréal offre toujours plus de cours d'arts plastiques que les autres régions de la province. La pyrogravure fait exception mais ce cours n'est que très peu offert dans toutes les régions.

Les cours d'arts plastiques les plus fréquents sont l'histoire de l'art, l'appréciation de l'art, le dessin, la peinture, le collage. Les cours de gravure, de sculpture, de modelage et de décoration constituent un deuxième groupe de cours qui s'enseignent modérément. Les cours de céramique et émaillage, de pyrogravure, de mosaïque, de typographie et de tissage ne sont nullement offerts dans plus de 20% des classes.

2. *Selon la variable: taille de l'école.* Lorsque la variation selon les années scolaires est nulle ou minime, cette variable n'est pas mentionnée.

2.1. *Histoire de l'art.* Plus l'école est grande plus les cours se donnent fréquemment d'une façon régulière. Aucune classe PE ne le donne une proportion inférieure à 14% de classes ME le donne alors qu'une proportion supérieure à 30% des classes GE le donne régulièrement. Il n'en est pas de même pour celles qui le donnent de façon occasionnelle: une proportion sensiblement égale (18 à 30%) des écoles (indépendamment de leur taille) le donne occasionnellement. Pour ce qui est des classes qui ne le donnent jamais, plus l'école est petite plus la proportion est élevée (66% pour les classes PE, 47% pour les classes GE).

2.2. *Appréciation de l'art.* Plus l'école est grande plus le cours donné de façon régulière est fréquent: aucune classe PE ne le donne, une proportion inférieure à 25% des classes ME le donnent alors que cette proportion est toujours supérieure à 25% pour les classes GE. De façon occasionnelle, ce cours se donne dans des proportions semblables pour toutes les tailles d'écoles (de 11 à 30%).

2.3. *Dessin.* La même relation que précédemment se retrouve, la fréquence de la régularité des cours est fonction de la taille de l'école. Les classes PE le donnent pour une proportion variant de 18 à 35%, les classes ME de 29 à 42% et les classes GE de 50 à 60%. Ce cours se donne davantage de façon régulière (60% que de façon occasionnelle (25%).

2.4. *Peinture.* Pour les 8^e et 9^e années, ce cours est donné de façon régulière dans une proportion de 18% des classes PE alors qu'il est donné dans une proportion de 39% des classes GE. Pour les 10^e et 11^e années la relation est la même sauf que les pourcentages sont plus élevés (d'au moins 10%): 35% des classes PE et 55% des classes GE. Quant au

Les cours d'arts plastiques offerts au niveau secondaire selon les régions économiques (en %) ¹

ARTS PLASTIQUES	8 ^e - 9 ^e				10 ^e				11 ^e			
	RME		RAM		RME		RAM		RME		RAM	
Histoire de l'art	60	(15)	88	(10)	52	(22)	62	(10)	46	(28)	65	(13)
Appréciation de l'art	63	(22)	88	(10)	32	(45)	67	(12)	28	(40)	75	(13)
Dessin	45	(38)	61	(27)	27	(62)	47	(38)	21	(72)	59	(30)
Peinture	57	(37)	81	(9)	32	(65)	65	(18)	31	(69)	75	(17)
Collage	52	(37)	74	(7)	22	(70)	67	(8)	26	(69)	71	(6)
Gravure	77	(13)	95		55	(17)	88		54	(20)	88	
Sculpture	78	(6)	93		77	(7)	91		72	(10)	94	
Modelage	68	(13)	84	(2)	52	(17)	67		49	(20)	77	
Céramique et Emaille	92		94	(1)	85		88		82		90	
Pyrogravure	98	(2)	94		100		86		92		90	
Mosaïque	85		94	(1)	85		91		82		94	
Décoration	80	(15)	88	(1)	70	(25)	73		69		72	(4)
Typographie	97	(3)	100		92	(7)	100		92	(8)	100	
Tissage	90	(10)	100		82	(17)	95		82	(18)	94	

1. Le premier pourcentage indique la proportion des classes qui n'offrent jamais ces cours. Le pourcentage entre parenthèses indique la proportion des classes qui offrent régulièrement ces cours.

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

écoles qui ne le donnent jamais, la relation est inversée: 64 à 81% des classes PE, 66 à 74% des classes ME et 28 à 53% des classes GE ne le donnent jamais. Il y a peu d'écoles quelle que soit leur taille, qui donnent ce cours de façon occasionnelle (0 — 15% des classes).

2.5. *Collage*. Comme pour la peinture, les mêmes relations se répètent. De façon régulière, ce cours est donné en 8^e et 9^e années dans une proportion de 18% des classes PE alors que cette proportion est de 35% en 10^e, 11^e et 12^e années. Pour les classes GE, ce cours est donné de façon régulière dans une proportion de 39% en 8^e et 9^e année, alors qu'il est de 44% en 10^e, 11^e et 12^e année. Dans les classes PE, ce cours n'est pas donné occasionnellement et dans les autres classes, le cours occasionnel est donné dans 15 à 20% des classes.

2.6. *Gravure*. Ces cours, quel que soit le type d'école, se donnent peu souvent (la proportion est toujours inférieure à 14%) de façon régulière: aucune des classes PE, 3 à 7% des classes ME et 7 à 14% des classes GE le donnent de façon régulière. Quant aux cours occasionnels, aucune classe PE n'en donne, 8 à 14% des classes ME et 14 à 28% des classes GE donnent un tel cours. Il y a au moins 63% des classes GE qui ne donnent jamais ce cours (100% des classes PE).

2.7. *Sculpture*. Quelle que soit la taille de l'école, moins de 14% des classes donnent ce cours. Dans les classes PE et ME, on donne un cours occasionnel dans 0 à 8% des classes. Occasionnellement, 15 à 32% des classes GE donnent des cours de sculpture.

2.8. *Modelage*. Quelle que soit la taille de l'école, moins de 14% donnent un tel cours régulièrement. Aucune classe PE ne donne ce cours occasionnellement alors que 16 à 31% des classes ME et 25 à 42% des classes GE en donnent.

2.9. *Céramique et émaillage*. Ce cours se donne exceptionnellement, quelle que soit la taille de l'école, que ce soit de façon régulière (0 à 7%) ou occasionnelle (0 à 14%).

2.10. *Pyrogravure*. Ces cours se donnent exceptionnellement quelle que soit la taille de l'école, que ce soit de façon régulière (0 à 3%) ou occasionnelle (0 à 12%).

2.11. *Mosaïque*. Ce cours ne se donne qu'occasionnellement (0 à 21%) quelle que soit la taille de l'école.

2.12. *Décoration*. Ce cours ne se donne pas dans les classes PE. Il se donne régulièrement dans 6 à 15% des classes GE et ME et occasionnellement dans 15 à 21% des classes ME et GE.

2.13. *Typographie*. Ces cours ne se donnent jamais ni régulièrement, ni occasionnellement dans les classes PE et ME. Ils se donnent régulièrement dans 7% des classes GE.

2.14. *Tissage*. Ce cours ne se donne que dans les classes ME (5 à 12%) soit régulièrement soit occasionnellement.

En général, les élèves des grandes écoles et ceux de la région de Montréal sont plus favorisés. Ils peuvent suivre plus facilement que les autres, des cours d'arts plastiques, au niveau secondaire comme au niveau élémentaire.

B. Les arts lyriques et musicaux.

1. *Selon la variable: région économique*. Dans la région économique de Montréal, les cours d'arts lyriques et musicaux ont tendance à perdre de l'importance en passant du début du secondaire à la fin du secondaire. Ces cours ont tendance à être moins fréquents dans les classes RME que dans les classes RAM (sauf pour l'histoire de la musique). Ailleurs dans la province, la dixième année possède plus de cours de cette catégorie que les années 8-9 et les années 11-12.

Généralement, les cours d'arts lyriques et musicaux ont tendance à être plus nombreux dans les classes RAM alors que c'est l'inverse pour les arts plastiques. Dans la région de Montréal, les cours d'arts plastiques ont tendance à être offerts dans une plus grande proportion en passant du début du secondaire à la fin du secondaire, tandis que les arts lyriques et musicaux perdent de l'importance du début à la fin du secondaire. La dixième année dans les régions autres que Montréal offre plus de cours d'arts plastiques et musicaux que les deux autres groupes d'années scolaires.

2. *Selon la variable: taille de l'école*. Lorsque la variation selon les années scolaires est nulle ou minime elle n'est pas mentionnée.

2.1. *Histoire de la musique*. La taille de l'école influence moins la proportion de cours donnés que la façon de les donner i.e. occasionnels ou réguliers. Plus l'école est grande, plus les cours sont données de façon régulière (28

Les cours d'arts lyriques et musicaux offerts au secondaire selon la région économique (en %)*

ARTS LYRIQUES ET MUSICAUX	8 ^e - 9 ^e		10 ^e		11 ^e - 12 ^e	
	RME	RAM	RME	RAM	RME	RAM
Histoire de la musique	58 (25)	78 (7)	67 (20)	76 (18)	69 (18)	83 (16)
Théorie musicale	53 (23)	62 (25)	67 (20)	58 (32)	67 (20)	65 (28)
Solfège	62 (32)	57 (24)	75 (25)	56 (23)	77 (23)	67 (14)
Auditions musicales	62 (23)	56 (6)	72 (20)	50 (14)	67 (23)	58 (10)
Chant	73 (8)	65 (9)	87 (7)	68 (9)	85 (13)	75 (9)
Cours de piano	100	98 (2)	100	98 (1)	100	97 (1)
Autres instruments	93 (7)	95	92 (7)	95 (5)	92 (7)	96 (1)

1. Le premier pourcentage indique la proportion des classes qui n'offrent jamais ces cours. Le pourcentage entre parenthèses indique la proportion des classes qui offrent régulièrement ces cours.

à 46% pour les classes GE, 0 à 7% pour les classes PE et 6 à 14% pour les classes ME) et plus l'école est petite, plus ils sont donnés de façon occasionnelle (0 à 3% pour les classes GE, 0 à 15% pour les classes ME et 29 à 35% pour les classes PE).

2.2. *Théorie musicale.* Le même type de relation apparaît pour ces cours que pour les cours précédents. Plus l'école est grande, plus ces cours sont donnés de façon régulière (0 à 14% pour les classes PE, 20 à 31% pour les classes ME et 31 à 46% pour les classes GE). Plus l'école est petite, plus les cours sont donnés de façon occasionnelle (0 à 7% pour les classes GE, 8 à 17% pour les classes ME et 22 à 35% pour les classes PE).

2.3. *Solfège.* Dans les grandes écoles, l'année scolaire influence l'enseignement de cette matière (52% en ont en 8^e et 9^e années et 25% en ont en 10^e, 11^e et 12^e années). Dans les petites écoles, 35% des classes, indépendamment des années, donnent régulièrement ces cours. Dans les écoles moyennes, indépendamment des années, 16 à 22% les donnent régulièrement et 16 à 20% les donnent occasionnellement.

2.4. *Auditions musicales.* Dans les grandes écoles, l'année scolaire influence cet enseignement: 56% des classes l'enseignement en 8^e-9^e années et 32% en 10^e, 11^e et 12^e années. Les classes PE offrent plutôt régulièrement des auditions musicales (29 à 35% pour les classes PE, 3 à 11% des classes ME) et les classes ME les offrent plutôt occasionnellement (0 à 7% des classes PE et 34 à 37% des classes ME). Il y a une proportion égale des classes GE qui offrent ces auditions de façon régulière (15 à 28%) que de façon occasionnelle (15 à 28%).

2.5. *Chant.* Dans les petites écoles, ces cours ne sont donnés qu'en 8^e et 9^e années (3 à 11%). Dans les grandes écoles, ces cours sont surtout donnés en 8^e et 9^e années (28% offrent des cours occasionnels et 14% des cours réguliers) plutôt qu'en 10^e - 11^e - 12^e (13% offrent des cours occasionnels et 7% des cours réguliers). Dans les écoles moyennes, ces cours sont donnés également pour toutes les années et ils sont donnés davantage de façon occasionnelle (19 à 24%) que de façon régulière (8 à 11%).

2.6. *Cours de piano.* Ces cours sont pratiquement inexistants sauf dans des classes ME (1 à 3%).

2.7. *Cours d'autres instruments.* Ces cours sont inexistants dans les classes PE, 4% des classes ME les offrent occasionnellement et 7 à 14% des classes GE les offrent de façon régulière.

C. *Cours d'arts dramatiques - Cinéma et Photographie*

1. *Selon la variable : région économique.* Les arts dramatiques, cinématographiques et photographiques ne sont jamais offerts dans la région de Montréal; ils sont offerts dans les autres régions de la province uniquement dans environ 5% des classes mais jamais d'une façon régulière. Seul le visionnement de films est assez fréquent (20 à 30% des classes). La région de Montréal est plus favorisée pour le visionnement des films même si à l'extérieur de Montréal il y a moins de classes qui n'offrent jamais de films à visionner.

2. *Selon la variable : taille de l'école.* Les cours de théâtre sont disponibles uniquement en 10^e, 11^e et 12^e années dans les classes GE (10%). Les cours d'expression corporelle sont disponibles seulement dans les classes ME, pour toutes les années scolaires (5 à 8%); également il n'y a que les classes ME qui offrent des cours de mime pour toutes les années scolaires (5 à 7%). Les trois cours ne sont disponibles qu'occasionnellement.

Les cours d'histoire du cinéma sont disponibles pour toutes les années scolaires uniquement dans 3 à 7% des classes ME. De même, ces classes sont les seules à offrir occasionnellement des cours de techniques cinématographiques (3 à 8%). Les visionnements de films, faits de façon régulière, sont exceptionnels (uniquement dans les classes ME pour toutes les années scolaires (3 à 4%) et que, faits de façon continue, ils sont en relation avec la grandeur de l'école (sans différenciation selon les années scolaires) : les classes PE (0 à 7%), les classes ME et les classes GE (10 à 35%).

Quoique ces cours soient presque inexistants, il semble que seules les classes ME dispensent cet enseignement. Pour les autres arts (plastique et musicaux), il semble en général que la fréquence des cours va en décroissant à mesure que décroît l'effectif scolaire.

2. *Les activités dirigées*

Dans la région de Montréal, 70% et plus des classes (70% en 8^e, 9^e, 80% en 10^e et 74% en

Cours d'arts dramatiques, cinéma et photographie offerts au secondaire selon la région économique (en %).

ARTS DRAMATIQUES • CINEMA • PHOTOGRAPHIE	8 ^e - 9 ^e			10 ^e		11 ^e - 12 ^e	
	RME	RAM	RME	RME	RAM	RME	RAM
Arts dramatiques							
cours de théâtre	100	98	100	100	92	100	91
expression corporelle	100	93	100	100	95	100	93
mime	100	92	100	100	95	100	94
Cinéma							
Histoire du cinéma	95	96	95	95	97	97	99
techniques	92	96	95	95	97	97	99
visionnement de films	78 (8)	74	80 (5)	80 (5)	70	77 (20)	75
Photographie							
théorie	97	100	100	100	100	100	100
techniques	100	100	100	100	100	100	100

1. Le premier pourcentage indique la proportion des classes qui n'offrent jamais ces cours. Le pourcentage entre parenthèses indique la proportion des classes qui offrent régulièrement ces cours.

11^e et 12^e années) n'ont pas de périodes consacrées aux activités dirigées; ailleurs dans la province, les proportions sont moins fortes: 32% en 8^e, 9^e, 45% en 10^e et 46% en 11^e et 12^e années).

Selon la taille des écoles, plus l'école est petite, moins il y a d'activités dirigées: 11 à 14% des classes PE offrent ces activités, 33 à 46% des classes ME les offrent tandis que 50 à 64% des classes GE les offrent.

Quand les écoles offrent des activités dirigées, elles consacrent de 60 à 90 minutes par semaine pour ces activités: 7 à 14% des classes PE, 26 à 42% des classes ME et 35% des classes GE en ont.

1. *Selon la variable: région économique.* Les activités les moins souvent offertes dans les deux régions sont la photographie, la chorale permanente, les petits groupes vocaux, l'orchestre, la réalisation cinématographique; aucun n'est offert à plus de 12% des classes (le bricolage n'est pas offert à plus de 13% des classes et les petits groupes d'instrumentalistes à plus de 14%). Lorsque ces activités sont offertes régulièrement, elles disposent le plus souvent entre 3 et 4 périodes par mois.

Les activités les mieux représentées dans les deux régions sont le ciné-club, le dessin et les activités d'arts plastiques non énumérées dans la liste. L'une par rapport à l'autre, chacune des régions privilégie certaines activités: à Montréal, il y a la peinture, ailleurs, il y a les troupes de théâtre et le bricolage.

2. *Selon la variable: taille de l'école.* S'il n'y a pas ou peu de variations, selon les années scolaires, cette variation n'est pas mentionnée.

2.1. *Troupe de théâtre.* Les classes PE et ME sont semblables et ne présentent que rarement des troupes de théâtre (7 à 10% des classes, les ont occasionnellement). Les classes GE présentent plus fréquemment des troupes de théâtre (15 à 23%) et quand elles les présentent, c'est de façon régulière (3 à 4 fois par mois). Elles sont plus fréquentes dans les classes RAM.

2.2. *Ciné-Club.* Les classes GE ne présentent qu'exceptionnellement des ciné-clubs (0 à 7%) et cela, de façon occasionnelle. Les classes ME présentent cette activité plus souvent (18 à 30%) que les classes PE mais elles les offrent plus souvent de façon occasionnelle (13 à 21%)

Les activités dirigées offertes au niveau secondaire selon les régions économiques (en %)

LES ACTIVITÉS DIRIGÉES	8 ^e - 9 ^e		10 ^e		11 ^e - 12 ^e	
	RME	RAM	RME	RAM	RME	RAM
Troupe de théâtre	97 (3)	87 (6)	100	77	97	75 (10)
Ciné-Club	82 (15)	77 (19)	87 (12)	62 (20)	85 (15)	62 (19)
Photographie	92	93	93	100	92	100
Bricolage	90	86	95 (5)	88 (11)	97	93 (4)
Dessin	70 (13)	69 (20)	65 (15)	64 (20)	64	78 (8)
Peinture	82 (17)	93 (7)	72 (4)	89	77	90 (4)
Autres arts plastiques	75 (11)	83 (16)	65 (15)	82 (14)	64	81 (14)
Chorale permanente	90	89	92	89	90	94
Petits groupes vocaux	88 (12)	89 (11)	95 (5)	89 (11)	95 (5)	90 (10)
Petits groupes d'instrumentalistes	92 (8)	92 (8)	90 (10)	91 (9)	87 (13)	90
Orchestre	97 (3)	100	100	100	100	100
Réalisation cinématographique	93 (7)	99 (1)	93	98	87 (13)	99
Autre	95 (5)	98		98	97	97

1. Le premier pourcentage indique la proportion des classes qui n'ont pas ces activités. Le pourcentage entre parenthèses indique la proportion des classes qui ont occasionnellement ces activités.

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

que de façon régulière (1-2 fois par mois : 2 à 10%). Les classes GE présentent cette activité encore plus souvent (30 à 47%) mais plus souvent de façon occasionnelle (15 à 42%) que de façon régulière (1-2 fois par mois : 3 à 5%; 3-4 fois par mois : 7%). Dans les classes RAM, elles sont plus fréquentes et augmentent du début à la fin du secondaire.

2.3. Photographie. Aucune classe ME ne présente cette activité alors que 7% des classes PE et 7% des classes GE l'offrent; les premières de façon occasionnelle, les dernières de façon régulière (1-2 fois par mois).

2.4. Bricolage. Les activités de bricolage sont peu fréquentes dans les classes PE et ME (4 à 14% de façon occasionnelle) et il en est de même pour les classes GE dans les années 10^e, 11^e et 12^e (0 à 7%). La seule exception est une proportion de 25% des classes GE qui offrent ces activités en 8^e-9^e année, et cela de façon occasionnelle.

2.5. Dessin. Il y a peu de différence entre les régions économiques mais ces activités varient avec la taille de l'école : 23% des classes PE donnent ces activités davantage de façon régulière (3-4 fois par mois : 7 à 18%) que de façon occasionnelle (0 à 3%). Il en est de même pour les autres types d'écoles sauf que les proportions sont plus élevées : 30% des classes ME (8 à 16% de façon occasionnelle et 12% de façon régulière) offrent cette activité alors que 43% des classes GE les offrent (5 à 25%) de façon occasionnelle contre 17 à 26% de façon régulière).

2.6. Peinture. Dans les classes PE et les classes ME, ces activités demeurent peu fréquentes et ne sont présentées que de façon occasionnelle (0 à 14%). Dans les classes GE, ces activités sont plus fréquentes et sont présentées régulièrement (22 à 37% des classes).

2.7. Autres arts plastiques. Les classes PE n'offrent ces activités que dans les années 8 et 9, de façon occasionnelle (14%). Les classes ME les offrent dans toutes les années (15 à 25%) plutôt de façon occasionnelle (11 à 16%) que régulière (3 à 7%). 35 à 43% des classes GE offrent ces activités plutôt régulièrement (17 à 30%) qu'occasionnellement (5 à 25%).

2.8. Chorale permanente. Les classes PE et ME offrent exceptionnellement cette activité (0 à 7%) alors que les classes GE l'offrent dans une proportion de 12-13% régulièrement en 10^e, 11^e et 12^e années et de 28% en 8^e, 9^e années (14% régulièrement et 14% occasionnellement).

2.9. Petits groupes vocaux. Cette activité est inexistante dans les classes GE, 11 à 14% des classes ME la présentent de façon occasionnelle alors que 7 à 22% des classes PE la présentent aussi de façon occasionnelle.

2.10. Petits groupes d'instrumentistes. Cette activité dirigée est inexistante dans les classes PE en 10^e, 11^e et 12^e année et 11% des classes de 8^e-9^e années la présentent occasionnellement; 4 à 9% des classes ME offrent cette activité plutôt de façon occasionnelle alors que 12 à 14% des classes GE l'offrent autant régulièrement (7 à 14%) qu'occasionnellement (7 à 10%).

2.11. Orchestre. Cette activité est inexistante pour toutes les années et toutes les tailles d'écoles sauf pour 7% des classes PE en 8^e et 9^e années qui la présentent occasionnellement.

2.12. Réalisations cinématographiques. Cette activité est inexistante dans les classes PE et ME; elle est peu fréquente dans les classes GE (7 à 12%) où elle est surtout occasionnelle (7 à 10%).

Les activités dirigées, musicales et cinématographiques sont très peu souvent offertes. Les classes GE, en général, offrent plus d'activités dirigées à leurs élèves et les classes RAM disposent d'une plus forte proportion d'activités dirigées.

3. Programme

A. Nombre de périodes par mois

1. Selon la variable : région économique. Lorsque les cours sont offerts, ils le sont, dans la majorité des écoles, à raison de quatre périodes par mois. Les cours d'art dramatique, de cinéma et de photographie, ne sont pas offerts dans 92% ou plus des classes. Pour les arts plastiques et les arts lyriques, les proportions des classes qui ne réservent jamais de périodes pour ces cours se répartissent selon le tableau suivant :

Appendice no 2

	8 ^e - 9 ^e		10 ^e		11 ^e - 12 ^e	
	RME	RAM	RME	RAM	RME	RAM
Arts plastiques	65	67	52	62	62	70
Arts lyriques et musicaux	80	69	80	67	77	74

2. *Selon la variable : taille de l'école.* S'il n'y a pas de variation pour les années scolaires, cette variable n'est pas mentionnée.

2.1. *Pour les arts plastiques.* Il y a très peu de différence selon les types d'écoles : pour toutes les tailles, de 14 à 35% ont quatre périodes par mois consacrées à ces cours. Quelques classes GE et ME (1 à 5%) ont huit périodes et quelques-unes (2 à 7%) ont une ou deux périodes par mois.

2.2. *Pour les arts lyriques et musicaux.* Les classes PE (22 à 35%) donnent uniquement 4 périodes par mois. Les classes ME (20 à 29%) sont partagées entre une période (3 à 11%), deux périodes (3%) et quatre périodes (14 à 18%) par mois. Les classes GE (15 à 49%) ont des périodes plus fréquentes par mois : 5 à 14% ont huit périodes, 17 à 28% ont quatre périodes et 2 à 7% ont deux périodes.

2.3. *Pour les arts dramatiques. Cinéma. Photographie.* Il y a 10% des classes GE qui offrent quatre périodes par mois (1% des classes ME), pour les arts dramatiques. Pour le cinéma et la photographie, il y a quelques exceptions parmi les écoles mais, en général, il n'y a pas de période réservée pour ces cours.

B. Les cours sont-ils obligatoires ?

Les totaux dans chaque groupements ne sont pas très forts, il faut donc lire les pourcentages avec la restriction : « quand les cours sont donnés »...

1. *Selon la variable : région économique :* Les cours d'arts dramatiques, de cinéma et de photographie ne sont pas obligatoires dans la région de Montréal. Parmi les classes RAM, l'obligation existe pour 2 à 7% des classes. Les cours d'arts plastiques sont plus souvent obligatoires dans les deux régions que les cours d'arts lyriques et musicaux (sauf en 8^e-9^e années des classes RAM). La proportion de cours d'arts plastiques obligatoires est plus forte dans la

région de Montréal qu'ailleurs dans la province et l'inverse est vrai pour les arts lyriques et musicaux. Ceci corrobore la tendance pour la région de Montréal, à favoriser les arts plastiques et pour les autres régions, à favoriser les arts lyriques et musicaux.

La proportion des cours qui sont obligatoires selon la région économique.

	8 ^e - 9 ^e		10 ^e		11 ^e - 12 ^e	
	RME	RAM	RME	RAM	RME	RAM
Arts plastiques	40	26	58	39	49	35
Arts musicaux	22	27	20	30	23	25

2. *Selon la variable : taille de l'école.* S'il n'y a pas de variation selon les années scolaires, cette variable n'est pas mentionnée.

2.1. *Pour les arts plastiques.* Les cours sont obligatoires dans une plus petite proportion dans les classes PE que les classes ME, quelle que soit l'année (18 contre 35% en 8-9 années, 35 contre 53% en 10-11-12 années) et ils sont plus souvent facultatifs au début qu'à la fin du secondaire. Les classes GE se situent entre ces deux types d'écoles mais elles ont peu de variation selon les années scolaires.

2.2. *Pour les arts lyriques et musicaux.* Ces cours quelles que soient les années scolaires ou la taille des écoles sont obligatoires dans une proportion toujours inférieure à 38% et facultatifs dans une proportion toujours supérieure à 52%.

2.3. *Pour les arts dramatiques. Cinéma. Photographie.* Ces cours sont pratiquement inexistant; il est difficile de répondre à la question posée.

C. Programme suivi

Les réponses aux questions sur le choix du programme ne sont données qu'à titre indicatif. Les fréquences sont trop petites pour avoir une valeur d'extrapolation à l'ensemble des écoles ($3 < N < 38$).

1. *Selon la variable : région économique.* Dans la région de Montréal, 15 à 19% des classes ne suivent aucun programme pour l'enseignement des arts plastiques; cette proportion varie

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

Programme suivi pour l'enseignement des arts plastiques et des arts lyriques et musicaux selon la région économique (en %).

		8 ^e - 9 ^e				10 ^e				11 ^e - 12 ^e			
		aucun	intégral	modifié	spécial	aucun	intégral	modifié	spécial	aucun	intégral	modifié	spécial
Montréal	Arts plastiques	15	55	6	24	19	42	15	23	18	46	14	21
	Arts musicaux	37	46	16	2	57	43	—	—	53	47	—	—
Autres	Arts plastiques	7	14	57	21	8	4	32	56	8	—	26	65
	Arts musicaux	6	3	56	34	8	16	44	32	10	28	33	28

de 37 à 57% pour les arts lyriques et musicaux. Ailleurs dans la province, il y a 6 à 10% des classes qui ne suivent pas de programme pour l'enseignement des arts plastiques ou des arts lyriques et musicaux. Moins d'écoles dans la région de Montréal suivent un programme et moins d'écoles ont un programme pour les arts lyriques et musicaux que pour les arts plastiques dans la région de Montréal.

Dans la région de Montréal, la tendance est de suivre le programme intégral du Ministère alors dans les autres régions, on modifie le programme du Ministère ou on développe un programme spécial.

2. *Selon la variable : taille de l'école.* Quand la variation est nulle ou minime, selon les années scolaires, cette variable n'est pas mentionnée.

2.1. *Pour les arts plastiques.* Dans les classes PE, aucun programme n'est suivi en 10^e, 11^e et 12^e année; pour les classes de 8^e et 9^e année une forte proportion (71%) ne suivent aucun programme.

Quelle que soit l'année scolaire, trois types de programmes sont présents dans les classes ME : celui du Ministère (22 à 33%), le modifié (36 à 38%) et le spécial (21 à 33%). Il n'y a que 5 à 7% des classes qui ne suivent aucun programme.

Dans les classes GE, le programme varie selon les années scolaires. En 8^e et 9^e année, 62% optent pour l'intégral ou le modifié et 37% pour le spécial. En 10^e, 11^e et 12^e année, les classes GE privilégient plutôt un programme spécial (60-63%), alors que seulement 36 à 40% conservent celui du Ministère. Toutes les classes GE suivent un programme.

2.2. *Pour les arts lyriques et musicaux.* Aucun programme n'est suivi dans les classes PE en 10^e, 11^e et 12^e année et 77% n'en suivent pas en 8^e et 9^e année. Dans les classes ME, les quatre possibilités existent : 31 à 57% suivent le modifié, 14 à 27% suivent l'intégral, 13 à 15% suivent le spécial, de 14 à 27% ne suivent aucun programme. Pour les classes GE, toutes les écoles suivent un programme, mais le programme privilégié n'est pas le même que pour les classes ME; 14 à 21% suivent le modifié, 42 à 72% suivent l'intégral et 27 à 36% suivent un programme spécial.

D. Fourniture.

En général, les écoles indiquent que les élèves n'ont pas de frais ou de matériel à débours pour suivre les cours d'arts. Ceci vaut pour la région de Montréal et pour le reste de la province. Si l'élève doit fournir quelque chose, ce sera pour défrayer le coût des sorties (au-

Appendice no 2

cune classe PE, mais 10 à 12% des classes ME le demandent et 15 à 17% des classes GE le demandent) ou pour le matériel des arts plastiques (18 à 28% des classes PE le demandent alors que 7% à 15% des classes ME et des classes GE le demandent).

4. LE PERSONNEL ENSEIGNANT

A. Diplôme des professeurs

1. *Les arts plastiques.* Dans les petites écoles, il y a 3 professeurs pour 8 écoles et ceux-ci n'ont suivi que quelques cours. Dans les 30 écoles moyennes, il y a 24 professeurs dont 25% n'ont aucune formation, 45% ont suivi quelques cours et 29% ont des brevets spécialisés ou plus.

Pour les 12 grandes écoles, il y a 9 professeurs dont 44% ont suivi uniquement quelques cours et 56% ont un baccalauréat en arts plastiques. La région de Montréal est largement favorisée, par rapport aux autres régions, et pour les arts plastiques et pour les arts musicaux.

2. *Les arts lyriques et musicaux.* Comme pour les arts plastiques, plus l'école est grande, plus les professeurs ont une formation supérieure. Pour les 8 PE, il y a 3 professeurs dont un a une licence en musique alors que les deux autres n'ont pas de diplôme. Pour les 30 ME, il y a 18 professeurs, dont 38% n'ont suivi que quelques cours, 44% un baccalauréat en musique et 16% ont une licence en musique. Pour les 12 GE, il y a 11 professeurs dont 36% n'ont suivi que quelques cours, 36% ont un baccalauréat et 27% ont au moins une licence en musique.

3. *Arts dramatique. Cinéma. Photographie.* En tout, il y a 4 professeurs d'art dramatique (dont trois dans les écoles moyennes) qui n'ont pas suivi plus de quelques cours. Pour le cinéma, il y a 3 professeurs (tous dans des écoles moyennes) qui n'ont pas suivi plus de quelques cours. Pour la photographie, il y a un professeur qui n'a aucune formation particulière.

B. Date d'obtention du diplôme

1. *Les arts plastiques.* Les professeurs ont obtenu leur diplôme, il y a moins de dix ans. Ceux qui l'ont obtenu il y a plus de 10 (16%) sont davantage dans les classes RME que dans les classes RAM.

2. *Les arts lyriques et musicaux.* Les diplômes des professeurs des petites écoles ont été ob-

tenus pour les deux tiers il y a entre 5 et 10 ans, et pour l'autre tiers, il y a entre 10 et 15 ans. Pour les écoles moyennes et les grandes écoles, 55% des diplômes ont été obtenus il y a moins de cinq ans; 40% des diplômes des professeurs des grandes écoles ont été obtenus, il y a entre 5 et 10 ans (10% dans les écoles moyennes) et 36% des diplômes des professeurs des écoles moyennes ont été obtenus il y a plus de 10 ans. Dans la région de Montréal, 78% des professeurs ont leur diplôme depuis moins de 10 ans; cette proportion est de 70% pour le reste de la province.

C. Type d'emploi

1. *Les arts plastiques.* 33% des professeurs des petites écoles travaillent à temps plein alors que cette proportion atteint 80% pour les grandes et moyennes écoles; la différence est minime entre les régions (79 et 75%).

2. *Les arts lyriques et musicaux.* Dans les petites écoles, 25% des professeurs sont à temps plein; dans les écoles moyennes, 53% des professeurs sont à temps plein. La proportion est de 75% dans les grandes écoles. Il existe également une différence entre les régions: 63% des professeurs à Montréal et 46% des professeurs des autres régions sont à plein temps.

Chapitre 3. Le niveau classique

Le total des classes où il est possible de placer un cours d'art au niveau classique est de 107; il faut compter, ici, les dix collèges classiques et les classes des écoles secondaires qui offrent l'enseignement classique. Cet enseignement peut se subdiviser en deux cours: le cours secondaire qui comprend les quatre premières

		secon- daire	collé- gial	total	
PE	RME	8	4	12	18
	RAM	4	2	6	
ME	RME	0	0	0	43
	RAM	28	15	43	
GE	RME	12	8	20	46
	RAM	18	8	26	
TOTAL	RME	20	12	32	107
	RAM	50	25	75	

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

années et le cours collégial qui regroupe les quatre dernières années. Les classes se répartissent selon les deux variables indépendantes de la façon suivante:

1. LES COURS D'ARTS

A. Les arts plastiques

1. *Histoire de l'art.* Parmi les classes PE, 72% des classes n'offrent pas cet enseignement et 11% l'offrent régulièrement. Parmi les classes GE, les proportions sont de 76% et 17% et parmi les classes ME, de 40% à 37%. Parmi les classes RAM, 55% n'offrent jamais ce cours et 32% l'offrent régulièrement tandis que parmi les classes RME; 75% ne l'offrent jamais et 6% l'offrent régulièrement.

2. *Appréciation de l'art.* Dans les petites écoles et les écoles moyennes, la même proportion des classes (56%) n'offrent pas le cours, mais plus de classes ME (37%) l'offrent régulièrement que de classes PE (28%). Parmi les classes GE, 76% ne l'offrent jamais et 17% l'offrent régulièrement. Dans les deux régions économiques, la même proportion des classes (66% RME et 64% RAM) n'offrent pas le cours mais deux fois plus de classes RAM (32%) que de classes RME (16%) l'offrent régulièrement. Aucune classe RME de 11^e année n'offre ce cours; dans les régions autres que Montréal, le cours collégial offre plus souvent ce cours que le cours secondaire (régulièrement 60%, jamais 40%).

3. *Dessin.* Les classes ME donnent plus souvent régulièrement ce cours (26%) que les deux autres types de classes (17%). Ce cours n'est jamais donné dans 83% des classes PE, dans 65% des classes ME et dans 76% des classes GE. Ce cours est plus souvent donné dans les régions RAM que dans la région RME (régulièrement 25% comparativement à 9%, jamais 69% comparativement à 81%).

4. *Peinture.* Plus l'école est petite, plus souvent est donné ce cours (il n'est jamais donné dans 67% des classes PE, dans 70% des classes ME et dans 76% des classes GE), mais il est donné régulièrement plus souvent dans les classes ME (26%) que dans les deux autres types d'écoles (17%). Selon les régions économiques, on retrouve les mêmes pourcentages que pour les cours de dessin.

5. *Collage.* Ce cours est plus souvent donné dans les petites et les moyennes écoles que

dans les grandes écoles (il n'est jamais donné dans 72% des classes PE, dans 70% des classes ME et dans 83% des classes GE) et il est donné régulièrement plus souvent dans les écoles moyennes (26%) que dans les petites (17%) et dans les grandes (0%). Dans les régions RAM, il n'est jamais donné dans 73% des classes et il est donné régulièrement dans 15% des classes; cet enseignement est plus fréquent au cours secondaire qu'au cours collégial. Dans la région RME, il est donné régulièrement dans 9% des classes et il n'est pas offert dans 81% des classes.

6. *Gravure.* Quand ce cours se donne régulièrement, il l'est uniquement dans les écoles moyennes (19%) des classes. Il est absent dans 83% des classes PE, dans 81% des classes ME et dans 89% des classes GE. Cet enseignement ne se donne pas dans 91% des classes RME et dans 83% des classes RAM. Cet enseignement est plus fréquent au collégial principalement en Philo I et en Philo II qu'au secondaire.

7. *Sculpture.* L'enseignement régulier de cet art est fait dans 17% des classes PE et dans 21% des classes ME. Il n'est pas offert dans 83% des classes PE et des classes GE, dans 74% des classes ME. Les deux régions diffèrent peu pour l'enseignement de cet art (80% des classes ne l'offrent pas et 10% l'offrent régulièrement).

8. *Modelage.* Ce cours est régulièrement donné dans 26% des classes ME et dans 17% des classes PE et GE. Il n'est pas donné dans 83% des classes PE, dans 65% des classes ME et dans 76% des classes GE. Pour la région RME, on trouve les mêmes proportions que pour la sculpture. Dans la région RAM, il est donné régulièrement dans 25% des classes et surtout aux deux premières années du cours secondaire.

9. *Céramique et émaillage.* Ce cours donné régulièrement est aussi fréquent dans les classes PE (17%) que dans les classes ME (21%); 7% des classes GE le donnent régulièrement et 82% ne le donnent jamais (83% des classes PE et 72% des classes ME ne l'offrent jamais). Il est offert régulièrement deux fois plus souvent dans les classes RAM (16%) que dans les classes RME (9%); 73% des classes RAM ne l'offrent jamais tandis que cette proportion est de 91% pour les classes RME.

Appendice no 2

10. *Pyrogravure*. Ce cours n'est offert régulièrement que dans les classes ME (26%); il est inexistant dans les classes GE et occasionnel dans les classes PE (11%). Les classes RME n'offrent jamais ce cours.

11. *Mosaïque*. Ce cours est donnée régulièrement dans 28% des classes ME, occasionnellement dans 28% des classes PE et dans 18% des classes GE. Il n'est pas offert régulièrement dans les classes RME, il se trouve occasionnellement dans 19% des classes RME. Dans les régions autres que Montréal, cet enseignement est donnée surtout au cours secondaire.

12. *Décoration*. Des cours réguliers de cet art n'existent que dans les classes ME (26%) et dans les classes GE (11%) et des cours occasionnels n'existent que dans les classes PE (33%). Il n'est pas donné régulièrement dans les classes RME et il n'existe pas dans 91% des classes RME (72% des classes RAM).

13. *Typographie*. Les deux régions se ressemblent pour l'enseignement de cet art; 91% des classes ne le donnent pas. Il n'est jamais donné régulièrement. Il existe occasionnellement dans 17% des classes PE, dans 2% des classes ME et dans 11% des classes GE.

14. *Tissage*. Ce cours est inexistant au niveau classique.

Les cours les plus fréquents dans les deux régions sont l'histoire de l'art, l'appréciation de l'art et le modelage. Ces trois cours sont le plus souvent donnés régulièrement dans les écoles de dimension moyenne. Il n'y a aucune école moyenne dans la région de Montréal et ces écoles représentent plus de la moitié des écoles de l'extérieur de Montréal. Il est difficile de déterminer si le fait d'être une école de dimension moyenne ou si le fait d'être d'une région autre que Montréal favorise l'enseignement des arts plastiques au niveau classique. Pour répondre à cette question, on peut noter que la proportion des classes ME qui n'offrent jamais un art plastique est inférieure à la proportion des classes RAM (sauf pour le modelage et la céramique où la proportion est semblable). En général, pour tous les arts plastiques, sauf la typographie où la différence est infime, les classes RAM offrent plus de cours que les classes RME.

B. Les arts lyriques et musicaux.

1. *Selon la variable: région économique*. Les divers cours d'arts lyriques et musicaux sont da-

vantages offerts dans les régions autres que Montréal que dans la métropole et ses environs. Chaque art de cette catégorie n'est pas offert dans une même proportion des classes RAM (autour de 65%) et est offert régulièrement dans une même proportion des classes RAM (autour de 25%). Dans les classes RAM, ces cours sont surtout donnés au cours secondaire. Il y a deux exceptions: les cours de piano ne sont pas offerts dans 76% des classes RAM (ils sont donnés régulièrement dans 7% des classes) et les cours d'autres instruments ne sont pas donnés dans 80% de ces classes (ils sont donnés régulièrement dans 17% de ces classes).

Pour les classes RME, chaque art lyrique et musical n'est pas enseigné dans 81% et plus des classes; sauf pour les classes RME de 8^e, 9^e et 11^e où les auditions musicales sont offertes régulièrement à 20% des classes, chaque art, est offert régulièrement dans environ 5% des classes RME. Dans les classes RAM, les cours sont plus également répartis entre les arts lyriques et musicaux qu'entre les arts plastiques; il n'y a pas dans les classes RAM d'art lyrique et musical qui dominent comme à l'élémentaire.

2. *Selon la variable: taille de l'école*. Comme les régions à l'extérieur de Montréal offrent régulièrement plus souvent les divers cours d'arts lyriques et musical, les classes ME donnent plus souvent, régulièrement, ces mêmes cours. Parmi les classes ME, 35% offrent régulièrement des cours d'histoire de la musique (51% n'en offrent jamais), 35% offrent des cours de théorie musicale et de solfège (56% n'en offrent jamais), 30% offrent régulièrement des auditions musicales (51% jamais), 26% offrent régulièrement des cours de chant (56% jamais), et 19% offrent régulièrement des cours de piano (81% jamais).

Dans les classes GE, les cours se donnent plus souvent, régulièrement que dans les classes PE, mais ces dernières offrent plus souvent des cours que les classes GE. Parmi les classes GE, il y a toujours une même proportion (11%) qui offrent chacune des cours d'arts lyriques et musicaux et une proportion semblable qui n'offrent pas ces cours (87 ou 89%) sauf pour les cours de piano où la proportion est de 83%. Les classes PE, offrent des cours occasionnels comme les classes ME alors que les classes GE n'en offrent presque jamais. Parmi les classes PE, 72% n'offrent pas les cours d'histoire de la musique (11% les offrent régulièrement), les

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

cours de piano et d'autres instruments (aucune ne les offre régulièrement); 61% n'offrent pas de cours de théorie musicale (6% les offrent régulièrement) et les cours de chant (11% les offrent régulièrement).

Parmi les classes PE, 22% donnent régulièrement des auditions musicales et 11% des cours de solfège alors que 78% n'offrent pas d'auditions musicales et 83% n'offrent pas des cours de solfège.

Les arts dramatiques. Cinéma. Photographie.

Dans la région de Montréal, il n'y a qu'une institution qui donne un cours d'histoire du cinéma; les autres arts de cette catégorie sont inexistantes dans les classes RME.

1. *Cours de théâtre.* Le cours est offert régulièrement dans 4% des classes GE et occasionnellement dans 11% des classes ME.

2. *Expression corporelle.* Quand ces cours sont donnés, ils sont donnés régulièrement dans 9% des classes ME et dans 4% des classes GE.

3. *Mime.* Le cours est offert surtout dans les classes ME (9% régulièrement et 12% occasionnellement).

4. *Histoire du cinéma.* Le cours n'existe pas dans les classes PE. Il est donné régulièrement dans 23% des classes ME et dans 9% des classes GE. Il est inexistant dans 65% des classes ME et dans 85% des classes GE.

5. *Techniques cinématographiques.* Le cours n'est jamais offert régulièrement, il l'est occasionnellement dans 28% des classes PE, dans 5% des classes ME et dans 7% des classes GE.

6. *Visionnement de films.* Cet enseignement est régulier dans 23% des classes ME et dans 7% des classes GE; il n'existe pas dans 67% des classes PE, dans 51% des classes ME et dans 93% des classes GE.

7. *Théorie et techniques photographiques.* Ces cours n'existent pas dans les classes ME et les classes GE. Des cours de théorie sont occasionnels dans 33% des classes PE et des cours de techniques sont également occasionnels dans 17% des classes PE.

2. LES ACTIVITÉS DIRIGÉES.

Dans la région de Montréal, il y a une proportion deux fois plus grande de classes qui ont des activités dirigées que dans les autres régions (50% comparativement à 29%). De même,

plus l'école est petite, plus grande est la proportion des classes qui ont des activités dirigées (67%, 35%, 24%). Dans les classes RME, au cours secondaire, 48% ont des activités dirigées tandis qu'au cours collégial, 67% ont des activités dirigées.

Même si les écoles ont des activités dirigées, ceci n'implique pas qu'elles allouent du temps pour ces activités. Parmi les classes PE, 39% ne prévoient aucun temps pour ces activités, 22% prévoient une heure, 28% prévoient trois heures, et 11% prévoient trois heures et demie. Parmi les classes ME, 70% ne prévoient aucun temps et 28% prévoient une heure. Parmi les classes GE, 82% ne prévoient aucun temps, 9% prévoient une heure et 9% prévoient deux heures. Dans les classes RAM, au cours collégial, on ne prévoit aucune période et au cours secondaire, 75% ne prévoient aucune période et selon les années, 15 à 23% prévoient une heure par semaine. Dans les classes RME, au cours collégial, 66% ont deux ou trois heures par semaine et au cours secondaire, 40% ont une heure par semaine pour les activités dirigées.

En groupant les activités dirigées et les cours d'art, les deux régions économiques se valent mais elles utilisent une façon différente de dispenser l'enseignement des arts: dans les classes RME, il y a peu de cours et suffisamment d'activités dirigées; dans les classes RAM, il y a peu d'activités dirigées et suffisamment de cours d'arts.

1. *Troupe de théâtre.* Parmi les classes RAM, 12% offrent régulièrement cette activité et 63% ne l'offrent jamais; parmi les classes RME, aucune ne l'offre régulièrement et 75% ne l'offrent pas. La même proportion des trois types d'écoles ne l'offre pas (66%) mais il y a que les classes ME qui l'offrent régulièrement i.e. 12% des classes ME disposent de cinq périodes au plus par mois. Les autres ont cette activité occasionnellement.

2. *Ciné-club.* Les classes qui ont cette activité disposent, en général, de 1 ou 2 périodes par mois: 33% des classes PE, 28% des classes ME, 30% des classes GE, 32% des classes RAM, et 25% des classes RME; mais il n'y a que 43% des classes RAM qui n'ont pas cette activité comparativement à 75% des classes RME, ceci se remarque davantage dans les classes ME, seulement 33% n'ont pas cette activité com-

Appendice no 2

parativement à 67% des classes PE et à 65% des classes GE.

3. *Photographie.* Cette activité est présentée régulièrement uniquement dans les classes PE (33% avec 1 ou 2 périodes par mois) dans les régions autres que Montréal. Aucune classe RME et aucune classe ME n'a cette activité; 7% des classes GE ont occasionnellement cette activité.

4. *Bricolage.* Aucune classe RME n'a cette activité. Dans les classes RAM, cette activité est placée surtout au cours secondaire. Dans les classes PE, 11% disposent régulièrement de 3 ou 4 périodes par mois et 89% ne disposent d'aucune période; dans les classes GE, 11% ont cette activité occasionnellement, aucune ne l'a régulièrement. Parmi les classes ME, 12% ont cette activité occasionnellement, et 18% ont soit 1 ou 2, soit 5 périodes par mois pour cette activité.

5. *Dessin.* Plus l'école est petite, plus cette activité est régulière: 44% des classes PE disposent de 1 ou 2 périodes par mois et 56% d'aucune période; 21% des classes ME disposent de 3 ou 4 périodes par mois et 9% ont cette activité occasionnellement; 17% des classes GE disposent de 3 ou 4 périodes par mois, 11% l'ont occasionnellement. Parmi les classes RME, 50% ont des périodes régulières pour cette activité alors que dans les classes RAM, seulement 13% ont des périodes réservées régulièrement et 12% occasionnellement.

6. *Peinture.* Dans la région de Montréal, 50% des classes (surtout au collégial) ont régulièrement cette activité, il n'y a que 17% des classes RAM, surtout au secondaire, qui ont régulièrement cette activité (73% n'en ont pas). Selon les types d'écoles, 55% de classes PE ont cette activité 2 ou 3 fois par mois, 21% des classes ME et 17% des classes GE ont 3 ou 4 périodes par mois. En plus, 5% des classes ME et 11% des classes GE ont occasionnellement cette activité dirigée.

7. *Autres arts plastiques.* Plus l'école est petite, plus fréquemment il existe d'autres arts plastiques. Dans les classes PE, 44% disposent de 1 ou 2 périodes par mois et 56% d'aucune période; dans les classes ME, 72% ne disposent d'aucune période, 21% disposent de 3 ou 4 périodes par mois; dans les classes GE, 89% ne disposent d'aucune période par mois et 11% ont cette activité occasionnellement. Parmi les

classes RAM, 77% n'ont aucune période et 13% ont des périodes régulières pour cette activité; parmi les classes RME, 25% disposent régulièrement de certaines périodes pour cette activité, les autres classes n'ont aucune période à leur disposition. Parmi les classes RAM, cette activité existe surtout au cours secondaire; parmi les classes RME, cette activité existe surtout au cours collégial.

8. *Chorale permanente.* Parmi les classes RAM, 95% n'ont pas cette activité, parmi les classes RME, 75% n'ont pas cette activité et 25% l'ont régulièrement. Les classes ME (9%) ont occasionnellement cette activité: 22% des classes PE ont 5 périodes ou plus par mois pour cette activité (78% n'ont aucune période) et 9% des classes GE ont 3 ou 4 périodes par mois pour cette activité (91% n'ont aucune période).

9. *Petits groupes vocaux.* Plus l'école est petite plus cette activité est fréquente: 22% des classes PE ont 3 ou 4 périodes par mois (61% n'ont aucune période), 9% des classes ME ont 3 ou 4 périodes par mois (72% n'ont aucune période et 12% en ont occasionnellement), 7% des classes GE ont 3 ou 4 périodes par mois (89% n'ont aucune période et 4% en ont occasionnellement). Les classes RAM offrent plus souvent cette activité (23%) que les classes RME (13%) mais ces dernières les offrent plus souvent régulièrement (13%) que les classes RAM (9%).

10. *Petits groupes d'instrumentistes.* Quand les classes PE offrent cette activité (33%), elles l'offrent occasionnellement. Parmi les classes ME, 91% n'ont pas cette activité et 9% ont 3 ou 4 périodes par mois; parmi les classes GE, 17% ont 3 ou 4 périodes par mois et 11% ont cette activité occasionnellement. Cette activité dans les classes RME existe surtout au collégial tandis que dans les classes RAM, elle est au secondaire: 25% des classes RME ont régulièrement cette activité comparativement à 5% des classes RAM (75% des classes RME et 80% des classes RAM n'ont pas cette activité).

11. *Orchestre.* Il n'y a que 14% des classes RAM qui ont cette activité occasionnellement tandis qu'à Montréal 31% des classes (surtout au collégial) ont cette activité régulièrement — 84% des classes RAM et 69% des classes RME n'ont pas cette activité. Selon les types d'écoles, 22% des classes PE ont 5 périodes au plus pour cette activité (78% des classes n'ont pas cette

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

activité) et 13% des classes GE on 3 ou 4 périodes par mois et 17% ont occasionnellement cette activité. Parmi les classes ME, 9% ont occasionnellement cette activité.

12. *Réalisations cinématographiques.* Cette activité ne se fait régulièrement que dans 9% des classes GE à raison de 3 ou 4 fois par mois. Occasionnellement cette activité est offerte dans 7% des classes GE, dans 9% des classes ME et dans 6% des classes PE. L'activité régulière n'a lieu que dans les classes RME.

13. *Autres.* Quand il existe d'autres activités dirigées, elles ont lieu régulièrement dans 5% des classes RAM et dans 13% des classes RME à raison de 3 ou 4 fois par mois. Les classes PE n'offrent pas d'autres activités que celles énumérées.

Globalement, les classes RAM ont plus d'activités « Ciné-Club » que tout autre type d'activité dirigée; cette tendance s'accroît en passant du début à la fin du niveau classique. Parmi ces mêmes classes, le cours collégial offre moins d'activités dirigées que le cours secondaire; au collégial, les petits groupes vocaux ont une note plus forte qu'au secondaire.

Parmi les classes RME, la proportion des classes qui offrent régulièrement des activités, par exemple pour le dessin, la peinture et les arts musicaux, en général, est plus forte que dans les autres régions. Dans la région de Montréal, le cours collégial offre plus d'activités dirigées que le cours secondaire (par exemple, orchestre, chorale et les groupes vocaux).

Les classes PE offrent plus souvent de façon régulière, les activités dirigées que les deux autres types d'école (sauf pour la peinture, la troupe de théâtre et les petits groupes d'instrumentistes).

3. Programmes

A. Nombre de périodes par mois.

Pour tous les arts et selon toutes les années du niveau classique, environ 84% des classes RME ne réservent pas de périodes pour l'enseignement des arts. L'enseignement des arts au niveau classique est plus fréquent dans les régions à l'extérieur de Montréal et de ses environs; les cours d'arts plastiques sont plus fréquemment donnés régulièrement que les arts lyriques et musicaux.

1. *Pour les arts plastiques.* Ce cours n'a pas de périodes réservées dans 83% des classes PE, dans 76% des classes GE et dans 60% des classes ME; 11% des classes PE réservent 4 périodes par mois, et parmi les classes ME, il y en a 16% qui réservent 4 périodes et 16% qui réservent 9 périodes et plus. Parmi les classes GE, 22% réservent 8 périodes et plus par mois.

2. *Pour les arts lyriques et musicaux.* Parmi les classes PE, 78% ne réservent aucune période et 22% réservent entre une et trois périodes par mois. Parmi les classes GE, 87% ne réservent aucune période et 9% réservent 9 périodes et plus par mois. Parmi les classes ME, 58% ne réservent aucune période, 21% réservent 4 périodes et 12% réservent 9 périodes et plus par mois.

3. *Pour les arts dramatiques. Cinéma. Photographie.* Il n'y a aucune période de réservée pour l'enseignement des arts dramatiques. Pour les cours d'initiation au cinéma, aucune petite école ne réserve des périodes et 9% des classes GE (uniquement au collégial) réservent 9 périodes et plus par mois; parmi les classes ME, 24% réservent soit une, soit deux périodes par mois pour cet art. Pour la photographie, il n'y a que des petites écoles qui réservent des périodes; 11% des classes PE réservent 2 périodes par mois.

B. Les cours sont-ils obligatoires ?

Dans la région de Montréal et ses environs, aucun de ces cours n'est obligatoire. Dans les autres régions, les cours d'art dramatique, de cinéma et de photographie ne sont pas obligatoires. Les cours d'arts plastiques et d'arts lyriques et musicaux ne sont pas obligatoires.

Cet enseignement est obligatoire au cours secondaire pour moins de la moitié des classes RAM et plus du cinquième des classes RAM qui offrent des cours d'arts plastiques et des cours lyriques et musicaux. L'obligation de suivre ces cours est le plus fort dans les écoles de dimension moyenne (il faudrait contrôler la variable région): elle est présente dans environ 25% des classes ME. Pour les autres types d'école, l'obligation existe pour 11% des classes PE et pour 7% des classes GE.

C. Programme suivi

Pour les arts plastiques et pour les arts lyriques et musicaux, les classes (90 à 95%) qui ont un

Appendice no 2

enseignement des arts suivent un programme préparé par un ou des professeurs de l'institution. Quelques-uns suivent le programme du Ministère assorti de modifications. Il y a trop peu de répondants pour subdiviser les résultats selon les deux variables indépendantes.

D. Fournitures.

En général, les écoles réclament très peu de déboursées pour participer aux activités des cours d'art. Les classes RME n'ont rien à fournir sauf du matériel et des outils pour les arts plastiques dans les trois premières années du cours secondaire. Parmi les classes RAM, il y a deux fois plus de classes dans les deux dernières années du cours collégial qui ont quelque chose à fournir que dans les six premières années du niveau classique.

4. LE PERSONNEL ENSEIGNANT

A. Diplôme des professeurs.

Pour les arts plastiques, il y a 14 professeurs dont un possède une licence ou une maîtrise et dont un n'a suivi que quelques cours; les autres professeurs ont un diplôme ou un brevet pour enseigner les matières d'arts.

Pour les arts lyriques et musicaux, il y a 15 professeurs dont 6 possèdent une licence ou une maîtrise et 3 n'ont suivi que quelques cours; les autres ont un diplôme ou un brevet pour enseigner les matières d'arts.

Pour les arts dramatiques et cinéma, il y a 9 professeurs dont 7 ont un diplôme reconnu et les deux autres ont suivi des cours.

B. Date d'obtention du diplôme

Parmi les professeurs d'arts plastiques, sept sur treize ont leur diplôme depuis moins de cinq ans, quatre autres professeurs l'ont depuis moins de 10 ans.

Parmi les professeurs d'arts lyriques et musicaux, huit professeurs sur quatorze ont leur diplôme depuis moins de 10 ans (5 l'ont depuis moins de 5 ans).

C. Type d'emploi

Tous les professeurs d'arts plastiques sauf un travaillent à plein temps tandis qu'il n'y a que six professeurs d'arts lyriques et musicaux (sur quatorze professeurs) qui travaillent à plein temps.

Les professeurs d'arts plastiques comparativement aux professeurs d'arts lyriques ont un diplôme plus récent et travaillent, le plus souvent, à plein temps dans les écoles.

Chapitre 4

Les écoles normales

Des douze écoles normales échantillonnées, sept ont répondu au questionnaire. Pour les fins de cette analyse, la variable « taille de l'école » n'est pas utilisée, il n'y a qu'une petite école et aucune grande école. Selon la variable « région économique », il n'y a qu'une école normale dans la région de Montréal; cette école n'offre des cours d'arts qu'en première année du Brevet A, pour les autres années, il y a un certain nombre d'activités dirigées. Sont donnés régulièrement les cours: histoire de l'art, dessin, modelage, céramique et émaillage, décoration, théorie musicale, solfège, chant, expression corporelle, mime, histoire du cinéma et techniques cinématographiques; sont donnés occasionnellement (toujours en première année du Brevet A dans l'école normale de Montréal) les cours: appréciation de l'art et les visionnements de films. Aucun de ces cours n'est obligatoire. Pour chacun des groupes d'arts, il y a quatre périodes par mois. Cette école suit un programme spécial (préparé par l'institution) pour les arts plastiques et le programme du Ministère (légèrement modifié) pour les cours d'arts lyriques et musicaux.

Comme les cours d'arts sont concentrés en première année dans l'école de la région de Montréal et comme il n'y a qu'une école dans cette région, le présent chapitre ne tient compte que de six écoles normales dans les autres régions de la province.

Le nombre total de classes (le nombre d'école multiplié par années scolaires) où il est possible de donner un cours d'art est de 31 — i.e. 36 moins 4 parce que deux écoles ne donnent pas la troisième et la quatrième année du Brevet A et moins 1 parce qu'une école ne donne pas la première année du Brevet A. Les pourcentages indiquent la proportion de ces 31 classes RAM qui enseignent un (ou plusieurs) cours d'art.

Vu le petit nombre de possibilités, il ne sera fait mention que des points dominants de l'en-

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

seignement des arts dans les régions autres que Montréal.

1. Les cours d'art.

Une moitié des arts plastiques (histoire de l'art, appréciation de l'art, dessin, peinture, collage, modelage, et décoration), n'est pas enseignée dans 51 à 70% des classes. Ils sont enseignés régulièrement dans 10 à 19% des classes. L'autre moitié n'est pas enseignée dans 83 à 93% des classes. Les arts plastiques dominants sont l'histoire de l'art (16% des classes l'enseignement régulièrement et 22% occasionnellement), la peinture (16% des classes l'enseignement régulièrement et 19% occasionnellement) et le dessin (19% l'enseignement régulièrement et 10% occasionnellement). Une plus petite proportion des classes du Brevet B (comparativement aux classes du Brevet A) offre chacune des cours d'arts plastiques, sauf pour le collage.

Une moitié des arts lyriques et musicaux (auditions musicales, chant et piano) n'est pas enseignée dans 42 à 70% des classes — le chant existe régulièrement dans 19% des classes et le piano dans 23% des classes. L'autre moitié n'est pas enseignée dans 83 à 100% des classes. Les arts lyriques et musicaux dominants sont les trois mentionnés plus haut. Pour chacun des arts lyriques, il y a une proportion inférieure des classes du Brevet B, comparativement aux classes du Brevet A, qui offrent des cours.

D'après les proportions de classes qui n'offrent pas des cours d'arts, il n'y a pas de différence évidente entre les arts plastiques et les arts lyriques et musicaux.

Pour les arts dramatiques, les proportions de classes qui n'offrent pas ces cours sont respectivement de 64% (cours de théâtre), 76% (expression corporelle) et 96% (mime); 20% des classes donnent régulièrement des cours de théâtre. Il y a très peu de différence entre les Brevets A & B — ceci vaut également pour le cinéma et la photographie.

Il semble que la forme d'art la plus favorisée à l'Ecole Normale soit le cinéma. Les proportions d'écoles qui n'offrent pas ces cours sont de 61% (histoire du cinéma), 42% (technique cinématographique) et 29% (visionnement de films); les proportions d'écoles qui offrent ces cours régulièrement sont de 19% (histoire du

cinéma), 19% (techniques cinématographiques), et 58% (visionnements de films. Il y a moins de cours au brevet B qu'au brevet A, sur l'histoire du cinéma et les techniques cinématographiques, mais les classes du brevet B ont plus souvent des visionnements de films. Il y a très peu de classes qui offrent des cours sur la photographie.

2. Les activités dirigées.

Pour toutes les années, 50% des classes disent avoir des activités dirigées. Dans 19% des classes, une heure par semaine est consacré aux activités et dans 13% des classes, 3 heures et demie au plus sont consacrées aux activités dirigées, les autres (68%) n'ont indiqué aucune période pour ces activités. Au brevet B, on ne consacre qu'une heure par semaine tandis qu'au brevet A, il y en a autant qui consacre une heure que trois heures et demie ou plus.

Pour chaque activité dirigée, la proportion d'écoles qui n'offrent pas ces activités n'est pas inférieure à 68% (sauf pour la chorale, 58%). Il y a moins de classes du brevet B que du brevet A, qui offrent ces activités; au brevet B, certaines activités sont inexistantes — photographie — peinture — petits groupes d'instrumentistes. Certaines activités n'existent, ni pour le brevet B, ni pour le brevet A : petits groupes vocaux, orchestres, réalisations cinématographiques.

Quand le ciné-club, le bricolage et les « autres arts plastiques » existent dans des classes, ces activités se font sur une base régulière. Le dessin, la peinture et la chorale se font soit occasionnellement, soit régulièrement. Les autres activités qui existent ne se font qu'occasionnellement.

3. Programme.

En moyenne, il y a pour les arts plastiques 3 périodes par mois, pour les arts lyriques et musicaux, 4 périodes par mois, pour les arts dramatiques et pour le cinéma 3 périodes quand ces cours existent. En première et deuxième année du brevet A, il y a à peu près 3.5 périodes par mois pour tous les arts sauf la photographie.

Pour tous les arts, les cours obligatoires sont concentrés en première et deuxième année du brevet A, 25% des classes ont des cours obligatoires d'arts lyriques et musicaux. Pour les

TABLEAU 1

Niveau élémentaire

Les arts les plus fréquents au niveau élémentaire selon les deux variables indépendantes : dimension de l'école et région économique.

			RME		RAM		PE		ME		GE
ARTS PLASTIQUES	1	Dessin *	70 (55)	Dessin *	63 (41)	Dessin *	53 (34)	Dessin *	67 (47)	Dessin *	85 (64)
	2	Collage	62 (23)	Collage	49 (16)	Collage	46 (10)	Collage	55 (21)	Collage	63 (22)
	3	Peinture	36 (24)	Modelage	31 (9)	Peinture	29 (8)	Modelage	33 (10)	Peinture	39 (24)
	4	Modelage	32 (10)	Peinture	26 (8)	Modelage	25 (7)	Peinture	29 (14)	Modelage	34 (10)
	5	Appréciation de l'art	21 (1)	Décoration	23 (2)			Décoration	20 (2)	Décoration	25 (4)
ARTS LYRIQUES ET MUSICAUX	1	Chant *	63 (41)	Chant *	62 (37)	Chant *	51 (34)	Chant *	63 (38)	Chant *	80 (46)
	2	Solfège	49 (24)	Solfège	48 (26)	Solfège	27 (12)	Solfège	49 (27)	Solfège	72 (36)
	3	Audition musicale	42 (9)	Audition musicale	36 (12)	Audition musicale	27 (7)	Audition musicale	38 (9)	Audition musicale	58 (26)
	4	Théorie musicale	35 (13)	Théorie musicale	26 (15)	Théorie musicale	20 (9)	Théorie musicale	27 (13)	Théorie musicale	56 (26)
ARTS DRAMATIQUES, CINÉMA, PHOTOGRAPHIE	1	Expression * corporelle	29 (24)	Mime	23 (7)	Mime	22 (6)	Expression corporelle *	25 (14)	Visionnements de films	34 (9)
	2	Mime	19 (5)	Expression * corporelle	22 (9)	Expression * corporelle	20 (13)	Mime	21 (8)	Expression corporelle *	32 (24)
	3			Visionnements de films	21 (2)			Visionnements de films	21 (2)		
ACTIVITÉS DIRIGÉES	1	Dessin	41	Dessin	39	Dessin	37	Dessin	42	Dessin	31
	2	Bricolage	25	Bricolage	21			Bricolage	28		
	3	Peinture	20								

TABLEAU 2

Niveau secondaire

Les arts les plus fréquents au niveau secondaire selon les deux variables indépendantes : dimension de l'école et région économique.

			RME		RAM		PE		ME		GE
ARTS PLASTIQUES	1	Dessin	55, 73, 79	Dessin *	39, 53, 41	Dessin *	26, 36, 36	Dessin *	42, 57, 34	Dessin *	75, 74, 63
	2	Collage *	48, 78, 74	Collage	26, 33, 29	Peinture *	19, 36, 36	Collage	32, 43, 37	Peinture	45, 71, 61
	3	Peinture	43, 68, 69	Peinture	19, 35, 25	Collage *	19, 36, 36	Modelage	23, 41, 34	Collage	57, 64, 61
	4	Appréciation de l'art	37, 68, 72	Histoire de l'art	12, 38, 35	Histoire *	22, 36, 43	Peinture	25, 33, 29	Appréciation de l'art	39, 68, 61
	5	Histoire de l'art	40, 48, 54	Appréciation de l'art	12, 33, 25	Appréciation de l'art	11, 36, 36	Appréciation de l'art	19, 33, 30	Histoire de l'art	54, 58, 53
ARTS LYRIQUES ET MUSICAUX	1	Théorie musicale	47, 33, 33	Auditions musicales	44, 50, 42	Auditions musicales	37, 36, 36	Auditions musicales	39, 48, 45	Auditions musicales	57, 34, 32
	2	Histoire de la musique	42, 33, 31	Solfège	43, 44, 33	Solfège	37, 36, 36	Solfège	39, 43, 32	Théorie musicale *	54, 32, 32
	3	Auditions musicales	38, 28, 33	Théorie musicale *	38, 42, 35	Théorie musicale	37, 36, 36	Théorie musicale *	39, 35, 36	Histoire de la musique	50, 32, 32
	4	Solfège *	38, 25, 23	Histoire de la musique	22, 24, 17	Histoire de la musique	37, 36, 36	Chant	33, 32, 30	Solfège	54, 29, 24
	5							Histoire de la musique	32, 22, 13	Chant	43, 31, 16
ARTS DRAMATIQUES, CINÉMA, PHOTOGRAPHIE	1	Visionnements de films *	22, 20, 23	Visionnements de films	26, 30, 25			Visionnements de films	26, 39, 39	Visionnements de films	32, 18, 11
ACTIVITÉS DIRIGÉES	1	Dessin	30, 25, 36	Dessin	31, 36, 22	Dessin	22, 14, 7	Dessin	29, 33, 21	Dessin	43, 47, 42
	2	Autres arts plastiques	25, 35, 36	Ciné-Club	23, 36, 38			Ciné-Club	18, 28, 32	Ciné-Club	46, 37, 29
	3	Peinture	18, 28, 23	Autres arts plastiques	17, 18, 19					Peinture	22, 37, 37
	4	Ciné-Club	18, 13, 15								

TABLEAU 3

Niveau classique

Les arts les plus fréquents au niveau classique selon les deux variables indépendantes : dimension de l'école et région économique.

		RME		RAM		PE		ME		GE	
ARTS PLASTIQUES	1	Appréciation de l'art *	34 (16)	Histoire de l'art *	45 (32)	Appréciation de l'art	46 (26)	Histoire de l'art	60 (37)	Histoire de l'art	24 (17)
	2	Histoire de l'art	25 (6)	Appréciation de l'art *	36 (32)	Peinture	33 (17)	Appréciation de l'art	44 (37)	Appréciation de l'art	24 (17)
	3			Dessin	31 (25)	Décoration	33 (—)	Dessin	35 (26)	Dessin	24 (17)
	4			Peinture	31 (25)	Collage	28 (17)	Modelage	35 (26)	Peinture	24 (17)
	5			Modelage	31 (25)	Histoire de l'art	28 (11)	Peinture, Collage, Décoration	30 (26)	Modelage	24 (17)
ARTS LYRIQUES ET MUSICAUX	1			Théorie musicale *	39 (27)	Chant	39 (11)	Histoire de la musique	49 (35)		
	2			Chant	37 (21)	Théorie musicale	39 (6)	Audition musicale	49 (30)		
	3			Histoire de la musique	35 (29)	Histoire de la musique	28 (11)	Théorie musicale	44 (35)		
	4			Auditions musicales	35 (24)	Piano	28 (—)	Solfège	44 (35)		
	5			Solfège *	32 (27)	Autres instruments	28 (—)	Chant	44 (26)		
ARTS DRAMATIQUES, CINÉMA, PHOTOGRAPHIE	1			Visionnements de films *	40 (17)	Visionnements de films	33 (—)	Visionnements de films	49 (23)		
	2			Cinéma	24 (13)	Théorie photo- graphique	33 (—)	Histoire de cinéma	35 (23)		
	3					Techniques cinémato- graphiques	28 (—)	Mime	21 (9)		
ACTIVITÉS DIRIGÉES	1	Peinture *	50 (50)	Ciné-Club	57 (32)	Peinture	56	Ciné-Club	67	Ciné-Club	35
	2	Dessin *	50 (50)	Troupe de théâtre	37 (12)	Dessin	44	Dessin	33	Troupe de théâtre	35
	3	Orchestre	31 (31)	Peinture	27 (17)	Autres arts plastiques	44	Troupe de théâtre	33	Dessin	28
	4	(3 groupes ex-æquo)	25 (25)	Bricolage	27 (3)	Petits groupes vocaux	39	Bricolage, Peinture	30	Peinture	28

TABLEAU 4

Arts plastiques

Les arts plastiques les plus fréquemment enseignés selon le niveau scolaire et selon les deux variables indépendantes : dimension de l'école et région économique.

		RME	RAM	PE	ME	GE
NIVEAU ÉLÉMENTAIRE	1	Dessin	Dessin	Dessin	Dessin	Dessin
	2	Collage	Collage	Collage	Collage	Collage
	3	Peinture	Modelage	Peinture	Modelage	Peinture
	4	Modelage	Peinture	Modelage	Peinture	Modelage
	5	Appréciation de l'art	Décoration		Décoration	Décoration
NIVEAU SECONDAIRE	1	Dessin	Dessin	Dessin	Dessin	Dessin
	2	Collage	Collage	Peinture	Collage	Peinture
	3	Peinture	Peinture	Collage	Modelage	Collage
	4	Appréciation de l'art	Histoire de l'art	Histoire de l'art	Peinture	Appréciation de l'art
	5	Histoire de l'art	Appréciation de l'art	Appréciation de l'art	Appréciation de l'art	Histoire de l'art
NIVEAU CLASSIQUE	1	Appréciation de l'art	Histoire de l'art	Appréciation de l'art	Histoire de l'art	Histoire de l'art
	2	Histoire de l'art	Appréciation de l'art	Peinture	Appréciation de l'art	Appréciation de l'art
	3		Dessin	Décoration	Dessin	Dessin
	4		Peinture	Collage	Modelage	Peinture
	5		Modelage	Histoire de l'art	Peinture, Collage, Décoration	Modelage

TABLEAU 5

Arts lyriques et musicaux

Les arts lyriques et musicaux les plus fréquemment enseignés au niveau scolaire selon les deux variables indépendantes : dimension de l'école et région économique :

		RME	RAM	PE	ME	GE
NIVEAU ÉLÉMENTAIRE	1	Chant	Chant	Chant	Chant	Chant
	2	Solfège	Solfège	Solfège	Solfège	Solfège
	3	Audition musicale	Audition musicale	Audition musicale	Audition musicale	Audition musicale
	4	Théorie musicale	Théorie musicale	Théorie musicale	Théorie musicale	Théorie musicale
	5					
NIVEAU SECONDAIRE	1	Théorie musicale	Auditions musicales	Auditions musicales	Auditions musicales	Auditions musicales
	2	Histoire de la musique	Solfège	Solfège	Solfège	Théorie musicale
	3	Auditions musicales	Théorie musicale	Théorie musicale	Théorie musicale	Histoire de la musique
	4	Solfège	Histoire de la musique	Histoire de la musique	Chant	Solfège
	5				Histoire de la musique	Chant
NIVEAU CLASSIQUE	1		Théorie musicale	Chant	Histoire de la musique	
	2		Chant	Théorie musicale	Auditions musicales	
	3		Histoire de la musique	Histoire de la musique	Théorie musicale	
	4		Auditions musicales	Piano	Solfège	
	5		Solfège	Autres instruments	Chant	

TABLEAU 6

Arts dramatiques - Cinéma - photographie

Les arts dramatiques, le cinéma et la photographie le plus fréquemment enseignés au niveau scolaire selon les deux variables indépendantes : dimension de l'école et région économique.

		RME	RAM	PE	ME	GE
NIVEAU ÉLÉMENTAIRE	1	Expression corporelle	Mime	Mime	Expression corporelle	Visionnements de films
	2	Mime	Expression corporelle	Expression corporelle	Mime	Expression corporelle
	3		Visionnements de films		Visionnements de films	
NIVEAU SECONDAIRE		Visionnements de films	Visionnements de films		Visionnements de films	Visionnements de films
NIVEAU CLASSIQUE	1		Visionnements de films	Visionnements de films	Visionnements de films	
	2		Cinéma	Théorie photographique	Histoire du cinéma	
	3			Techniques cinématographiques	Mime	

autres arts, les cours obligatoires n'existent que pour 13% des classes.

Pour les arts plastiques, 42% des classes suivent intégralement le programme du Ministère et 58% suivent un programme spécial. Pour les arts lyriques et musicaux, 18% suivent intégralement le programme du Ministère, les autres suivent un programme spécial.

4. Le personnel enseignant.

Aucun professeur ne possède une licence, une maîtrise ou un doctorat; tous, sauf 1, ont un diplôme ou un brevet. Ces remarques s'appliquent et pour les arts plastiques et pour les arts lyriques et musicaux.

Pour les arts dramatiques et le cinéma, tous les professeurs ont au moins suivi quelque cours.

Les professeurs d'arts plastiques, sauf un, ont leur diplôme depuis moins de 10 ans alors que seulement la moitié des professeurs d'arts lyriques ont leur diplôme depuis moins de 10 ans.

Aucun professeur ne travaille dans une école normale à plein temps.

Section 3

Résumé

La présente analyse n'envisage l'ensemble des données que sous un angle : l'enseignement des arts selon les niveaux scolaires v.g. l'élémentaire, le secondaire, le classique et l'école normale. Deux variables indépendantes partagent les résultats à l'intérieur de chaque niveau : la dimension de l'école et la région économique. La variable « année scolaire » n'est utilisée que si les écarts entre les années sont suffisamment significatifs, car le nombre de répondants devient plus petit à mesure que l'analyse se raffine.

Dans cette section, il ne s'agit pas de reprendre les résultats de la section précédente mais plutôt de résumer ce qui se fait au point de vue enseignement des arts à chaque niveau scolaire.

Pour faciliter une vue globale et rapide, les résultats sont présentés sous forme de figure : a) selon les niveaux et b) selon les catégories d'art (les arts plastiques; les arts lyriques et musicaux; les arts dramatiques, le cinéma et la photographie).

Dans chaque cas, ne sont inclus que les arts les plus fréquemment enseignés à conditions qu'ils soient enseignés dans au moins 20% des

Appendice no 2

classes. Le premier pourcentage qui suit l'inscription d'un art indique la proportion des classes qui enseignent cet art soit régulièrement soit occasionnellement. Le pourcentage entre parenthèse indique la proportion des classes qui enseignent cet art régulièrement. L'astérisque « * » indique l'art qui est le plus fréquemment enseigné régulièrement. Dans le deuxième tableau, après chaque art, il y a trois pourcentages. Ceux-ci indiquent la proportion des classes qui, au niveau secondaire, enseignent chaque art : le premier pourcentage fait référence

aux classes de 8^e et 9^e année, le second à la dixième année et le troisième aux classes de 11^e et 12^e années.

Comme il y a très peu de répondants à l'école normale, ce tableau n'est pas présenté. Quand une case est vide, dans un tableau, cela indique qu'il n'y a aucun art présent dans plus de 20% des classes.

Les trois dernier tableaux regroupent différemment les éléments des trois premiers tableaux.

Appendice no 3

Sur la classification des arts

Extrait de
« Fondements épistémologiques de
l'enseignement des arts »
par Jacques Brault

Sur la classification des arts.

Depuis très longtemps, le souci de répartir les arts dans un certain ordre est marquant chez l'homme. Platon, pour ne pas remonter aux pré-socratiques, mit beaucoup de soin à distinguer les modes musicaux pour ensuite distinguer les espèces de la musique. Même processus en poésie. Ces inventaires permirent par la suite de comparer les arts et de les répartir dans les classes déterminées selon des critères variables. Aujourd'hui, la question se pose encore de savoir comment classer les arts.

Pourquoi ce souci ? Etienne Souriau répond : « Le système des beaux-arts, c'est l'expression d'une mise en ordre de la sensibilité perceptive humaine, traversée par les lignes de force de l'action instauratrice. »¹ C'est dire que la question implique et l'expérience créatrice et l'expérience esthétique, toutes deux reliées l'une à l'autre parce que reliée chacune à la créativité. Perception et création se spécifient donc selon des voies plus ou moins nettes, et selon qu'il y a ou non (ou peu, dans des conditions difficiles) communication entre ces voies, les arts peuvent ou non correspondre les uns avec les autres. Une autre remarque, qui a son importance dans un programme d'une pédagogie des arts, porte sur l'intolérable persistance d'une hiérarchie des arts. Selon les systèmes, explicites ou implicites, on aboutirait ainsi à hiérarchiser l'appareil perceptif et le processus créateur. Bien plus : on introduirait dans la culture des cotes apprécia-tives qui sur-valoriseraient ou sous-valoriseraient celles ou telles entreprises dues à la créativité personnelle et collective. On a vu récemment, ici même, le cinéma chercher querelle au théâtre pour de bien mauvaises raisons. Le débat poésie-chanson a été aussi fort mal engagé. Ce n'est pas d'hier que l'on veut que la sculpture se soumette (on dit plus pacifiquement « s'intègre ») à l'architecture et, plus récemment, que celle-ci se soumette à l'urbanisme.

Bref, la nécessité de se donner une représentation ordonnée (mais souple, évolutive) des arts correspond à la nécessité de laisser être la créativité humaine et la perception esthétique dans un état d'incessante invention et de perpétuelle liberté. Ce qui peut passer pour une discussion académique est en fait une autre manière de ne

pas se faire prendre au piège d'idéologies d'autant plus contraignantes qu'elles sont voilées.

Il serait inutile de passer en revue les nombreux « Systèmes des Beaux-Arts » qui jalonnent le cours de l'histoire. Les esthétiques d'inspiration kantienne ont réparti les arts en deux grandes catégories, modelées sur les a priori fondateurs d'une épistémologie qui se croyait exhaustive. Le temps et l'espace servirent à distinguer les arts dits plastiques et les arts dits rythmiques. On sait que récemment Van Lier, dans *Les Arts de l'espace*, a critiqué cette dichotomie. Avant lui, Etienne Souriau et Thomas Munro avaient ruiné ce système binaire en montrant que tous les arts se réfèrent à une structure spatio-temporelle. Bien plus : les arts s'interpénètrent les uns les autres, et il n'y a plus lieu de soutenir que certains arts sont plus « complets » (ou « nobles ») que les autres.

On a invoqué des critères de classification autres que les a priori de la sensibilité (temps et espace). Alain, aussi pédagogue qu'esthéticien, posait une ligne de démarcation entre les arts collectifs (qu'il dit « de société ») et les arts individuels (qu'il appelle « solitaire »); mais il insista sur une autre distinction : les arts se grouperaient selon les moyens qu'on a de les objectiver en extériorisant l'imagination formelle dans des matières. On aurait ainsi les arts corporels (danse, chant, musique, poésie) et les arts des choses (architecture, sculpture, peinture). Pour Nédoncelle, il faudrait plutôt distinguer en se référant à l'appareil perceptif : « Le principe le plus simple, le plus juste, nous est offert par la liste même de nos sens. Le goût, l'odorat, le toucher, l'ouïe et la vue sont les grandes divisions de notre univers sensoriel; ce sont aussi les grands carrefours des beaux-arts. » Eprouvant des difficultés avec les deux premiers principes de sa liste, Nédoncelle en vient à classer ainsi :

1. arts tactiles-musculaires.
certains sports et certaines formes de jeux, ex. escrime et taumachie — danse et rythmique corporelle.
2. arts de la vue.
architecture — sculpture — peinture.
3. arts de l'ouïe.
musique — littérature ou ensemble des arts du langage.
4. arts de synthèse audio-visuelle.
théâtre — cinéma.

1. La correspondance des arts, Paris, Flammarion, 1948, p. 112.

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

Il n'entre pas directement dans mon propos de discuter les tenants et aboutissants de cette classification. Je me borne à remarquer que l'inconvénient majeur tient à l'isolement (sauf pour le no. 4) des classes, ce qui en l'occurrence tient à un morcellement et à une compartimentation de l'appareil perceptif. Or, dans une époque comme la nôtre où l'on promeut sans réserve l'audio-visuel, le risque est grand de dresser une barrière entre le tactile-musculaire (ou le sensori-moteur) et les fonctions du langage, autrement dit, d'isoler l'imagination audio-visuelle du cinétique et du réflexif. Charles Lalo allait plus loin que Nédoncelle lorsque, partant de la psychologie de la forme, il essayait d'ordonner sept secteurs qui correspondraient à sept types de spécificité structurale:

1. « structures et suprastructures de l'audition. »
musique et chant.
2. « structures et suprastructures de la vision. »
peinture, dessin, gravure.
3. « structures et suprastructures techniques du mouvement. »
danse.
4. « structures et suprastructures de l'action. »
théâtre, opéra, cinéma muet et d'animation.
5. « structures et suprastructures techniques de la construction. »
architecture, sculpture, urbanisme.
6. « structures et suprastructures du langage. »
poésie et prose.
7. « structures et suprastructures de la sensibilité. » (sic)
érotisme, gastronomie, parfumerie.

Encore ici, le reproche qu'on peut adresser à ce schéma concerne l'absence d'intégration réciproque des sept secteurs ou types de spécificité structurale.

Etienne Souriau est, à ma connaissance, le premier qui ait attaqué de front le problème d'une classification des arts sans faire de distinction hiérarchique (arts majeurs — arts mineurs), épistémologique (temps-espace), sensorielle (ouïe-vue). Dans *La Correspondance des arts*, il a proposé un tableau qui représente un système perpétuel, sans fin ni commencement, sans piliers supérieur et inférieur et où les arts se dis-

tinguent uniquement en fonction de leur degré de formalisation.

Le schéma de Souriau, très simple, comporte trois séries d'éléments:

- des « qualia », au nombre de sept.
- des arts groupés deux à deux.
- des arts répartis en deux cercles.

Quelle est la signification de ce schéma ? Comment le lire ? De quoi s'en inspire la construction ? A quelles conséquences et considérations peut-il mener ? Souriau définit les *qualia* : « données qualitativement spécifiques qui diversifient l'art sur le plan de l'existence phénoménale. » (*Correspondance*, 80). Confusion à éviter : les *qualia* ne sont pas des sensations, au sens psycho-physiologique du mot. Pour comprendre ce que sont les *qualia*, il faut se référer à l'analyse existentielle de l'œuvre d'art. A propos de cette œuvre, Souriau distingue quatre niveaux d'existence : physique, phénoménal, réique, transcendant. C'est au plan d'un examen de l'existence phénoménale que Souriau détecte le rôle du *qualia* qui est un complexe sensoriel concret, organisé esthétiquement de telle sorte que l'œuvre se caractérise essentiellement sur le plan phénoménal par la prédominance d'un jeu spécifique de perceptions sensibles. Par exemple, *l'apparaître sensible* de la peinture forme faisceau autour d'une dominante : la couleur ; la musique organise un ensemble de qualités sensibles esthétiquement : les sons, etc. En somme : « tout art organise en une sorte de gamme les qualités sensibles, les entités phénoménales dont il se sert. » (p 57). Qualités sensibles, entités phénoménales, tels sont les *qualia*. On les éprouve avec tout l'être, mais de manière si l'on peut dire « spécialisée » ou spécifique. Donc, au niveau de son existence phénoménale, chaque œuvre d'art, selon qu'elle participe plus que moins à telle possibilité de l'imagination créatrice, de l'état des techniques, des suggestions formelles concrètes de la matière et des matériaux, et selon qu'elle propose aux possibilités perceptives tel type de cristallisation autour d'une dominante sensible, chaque œuvre d'art s'inscrit dans la ligne d'un ensemble donné de *qualia*. Souriau répertorie sept groupes de *qualia* :

- lignes.
- volumes.
- couleurs.
- luminosités.

Appendice no 3

- mouvements.
- sons articulés.
- sons musicaux.

Il prend soin de remarquer que la liste n'en est pas close. Là d'ailleurs n'est pas le problème; l'essentiel reste de savoir s'il y a légitimité théorique et pratique à identifier un art par le type de synthèse (ouverte) qu'il propose aux possibilités de la perception esthétique :

« tout un ensemble de conditions empiriques, d'habitudes, de possibilités organiques et rythmiques, de nécessités ou de convenances soit techniques soit sociales, bref, l'histoire et les conditions habituelles et pratiques de l'activité humaine, sont intervenus pour forger ce tableau traditionnel des beaux-arts, et limiter la liste des phénomènes employés à ces seuls éléments : la ligne, la couleur, le relief, le clair-obscur, le mouvement musculaire, la voix articulée, le son pur. Ne cherchons donc pas à justifier ce chiffre, à organiser ces sensibles en pléiade nécessaire, déférant à quelques superstition du nombre sept. Il est ici empirique, et, jusqu'à un certain point, provisoire. » (p. 85).

L'essentiel de la classification de Souriau ne tient pas dans le repérage des *qualia*, car jusqu'ici rien de très neuf ne caractérise cette entreprise et ne la distingue des autres tentatives de classer les arts. Le point tournant de la théorie (il s'agit en effet d'une véritable théorie) s'appuie sur un principe important : on divisera les arts selon leur unicité formelle ou leur dualité formelle. Soit le schéma suivant :

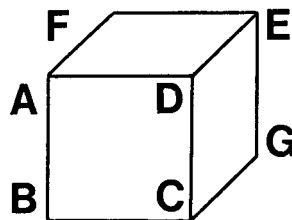
- I. Arts du 1er degré, caractérisés par le non-représentatif : les données phénoménales — *qualia* — sont organisées en un seul univers

D'où : unicité formelle
(la forme étant alors dite *primaire*)

- II. Arts du 2ème degré, caractérisés par le représentatif : l'organisation porte non pas directement sur les phénomènes — *qualia* — mais sur des entités « proposées à titre de discours »

D'où : dualité formelle
(la forme étant alors dite : *secondaire*)

De la distinction I et II résulte la possibilité de relations entre les deux groupes d'arts. Considérons par exemple un cube en perspectives :



La forme primaire se constitue d'un ensemble de lignes droites composant un carré (A B C D) et deux trapèzes (A D E F et D C G E) adjoints au carré et adjoints l'un à l'autre.

La forme secondaire résulte de la suggestion d'un cube. Cette forme cubique, tridimensionnelle, inhère non pas au dessin (qui est plan) mais à une perception fortement suggestive.

Dans la perception « naturelle », spontanée (mais c'est une spontanéité modelée par l'apprentissage culturel), c'est d'abord la forme secondaire qui s'impose. Et souvent l'on en reste à la constitution représentative de cette forme (□ la véritable « abstraction » se situe à ce niveau du représentatif). Il faut une attention soutenue, particulièrement sensibilisée pour que la perception se laisse reconduire de la forme secondaire à la forme primaire, pour qu'elle traverse l'idéalité cubique et atteigne la réalité matérielle du plan dans toute sa complexité (couleur, lumière, grain, échancrure des traits, etc.).

On voit donc comment cette distinction, capitale, porte en elle la possibilité d'une relation profonde, parce que nécessaire, entre les deux groupes d'art. Souriau là-dessus écrit :

« Cette distinction est extrêmement simple en son principe, élémentaire même; et son critère est bien clair : si la forme mise en jeu concerne et informe *directement* les phénomènes de l'œuvre, et est attribuable à celle-ci en tant qu'être concrètement et actuellement présent par son corps physique aussi bien que par les apparences que celle-ci soutient et présente, il s'agit de la forme primaire. Si elle concerne et informe un être posé par le discours de l'œuvre à titre d'hypothèse ou de *lexis* posée par ce discours, mais onto:logiquement bien distinct de l'œuvre elle-même, il s'agit de la forme secondaire. On exprimerait très rigoureusement cela dans le langage platonicien, en disant

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

que, ontologiquement et par rapport à l'œuvre, la forme primaire participe du Même, et la forme secondaire de l'Autre. (que cet autre soit réel et objectif, comme dans le portrait, ou qu'il soit fictif et idéal, et n'ayant d'existence que par l'œuvre, peu importe).

Mais si dans son principe, cette distinction est criante, éclatante, dans la pratique de l'art elle revêt des souplesses, des équivoques parfois, des jeux subtils, dont la diversité est curieuse. »

(*Correspondance des arts*, 89).

Un malin pourrait faire observer que c'est là un bien long détour pour en somme revenir à la fameuse dichotomie fond-forme... Je ne m'attarderai pas à réfuter cette pseudo-objection. Henri Focillon, entre autres, a merveilleusement fait justice de cette croyance simplificatrice et séparatrice. Dans la *Vie des Formes*, il a montré la réciprocité de vocation (au sens d'appel) de la matière et de la forme, et son chapitre consacré aux « formes dans l'esprit » concourt indirectement à confirmer l'hypothèse de Souriau :

« On est d'abord porté à se représenter l'esprit de l'artiste tout empli, tout illuminé d'halucinations brillantes, et même à interpréter l'œuvre d'art comme la copie presque passive d'une « œuvre intérieure ». Il peut en être ainsi dans certains cas. Mais en général la richesse, la puissance et la liberté des images ne sont pas le propre exclusif de l'artiste, il est parfois très pauvre à cet égard, tandis que dans le reste des hommes ceux qui possèdent ces dons sont moins rares qu'on ne pense. Nous rêvons tous. Nous inventons dans nos songes, non seulement un enchaînement de circonstances, une dialectique de l'événement, mais des êtres, mais une nature, un espace d'un authenticité obsédante et illusoire. Nous sommes les peintres et les dramaturges involontaires d'une série de batailles, de paysages, de scènes de chasse et de rapt, et nous nous composons tout un musée nocturnes de chefs-d'œuvre soudains, dont l'invraisemblance porte sur l'affabulation, mais non sur la solidité des masses ou sur la justesse des tons. La mémoire met également à la disposition de chacun de nous un riche répertoire. Et, de même que le rêve éveillé enfante les œuvres des

visionnaires, l'éducation de la mémoire élabore chez certains artistes une forme intérieure qui n'est ni l'image proprement dite ni le pur souvenir et qui leur permet d'échapper au despotisme de l'objet. Mais ce souvenir ainsi « formé » a déjà des propriétés particulières; une sorte de mémoire inversée, faite d'oublis calculés, y a travaillé. Oublis calculés à quelles fins et selon quelles mesures ? Nous entrons dans un autre domaine que celui de la mémoire et de l'imagination. La vie des formes dans l'esprit, nous le pressentons, n'est pas claquée sur la vie des images et des souvenirs.

Images et souvenir se suffisent à eux-mêmes, se composent des arts inconnus qui sont tout en esprit. Ils n'ont pas besoin de sortir de ce crépuscule pour être complets, il est favorable à leur éclat et à leur durée. Art brusque des images, qui a toute l'inconsistance de la liberté; art insidieux des souvenirs, qui dessine avec lenteur des fugues sur le temps. La forme exige de quitter ce domaine; *son extériorité*, nous l'avons vu, *est son principe interne*, et se vie en esprit est une préparation à la vie dans l'espace. Avant même de se séparer de la pensée et d'entrer dans l'étendue, la matière et la technique, elle est étendue, matière et technique. Elle n'est jamais quelconque. De même que chaque matière a sa vocation formelle, chaque forme a sa vocation matérielle, déjà esquissée dans la vie intérieure. Elle y est encore impure, c'est-à-dire instable, et, tant qu'elle n'est pas née, c'est-à-dire extérieure, elle ne cesse de se mouvoir, dans le réseau très ténu des repentirs entre lesquels oscillent ses expériences. C'est là ce qui la distingue des images du rêve, rigoureuses, totales. Elle est analogue à ces dessins qui semblent chercher sous nos yeux leur ligne et leur aplomb et dont l'immobilité multiple nous paraît mouvement. Mais si ces aspects n'obéissent pas encore à un choix qui les fixe, ils ne sont ni vagues ni indifférents. Intention, souhait, pressentiment, aussi réduite, aussi fugitive que l'on voudra, la forme appelle et possède ses attributs, ses propriétés, son prestige technique. Dans l'esprit elle est déjà touche, taille, facette, parcours linéaire, chose pétrie, chose peinte, agencement de masses dans des matériaux définis. Elle ne s'absorbe pas. Elle n'est pas chose en soi. Elle

Appendice no 3

engage le tactile et le visuel. De même que le musicien n'entend pas en lui le dessin de sa musique, un rapport de nombres, mais des timbres, des instruments, un orchestre, de même le peintre ne voit pas en lui l'abstraction de son tableau, mais des tons, un modelé, une touche. La main dans son esprit travaille. Dans l'abstrait elle crée le concret et, dans l'impondérable, le poids.»

(Henri Focillon, *Vie des Formes*, 3^e éd., Paris, PUF, 1947, p. 69-72)

i dans toute œuvre d'art assignable au second degré, l'on annule les paramètres représentatifs, on obtient une « pure architectonique formelle », bien entendu, éminemment matérielle, car c'est l'anecdote, le discours, qui éloigne de la matière). C'est dire qu'entre chacun des arts couplés (cf. le schéma d'Etienne Souriau), la relation entre le 1^{er} et le 2^{ème} degrés reste toujours fondamentale. La pantomime reconduit la danse et celle-ci en appelle à celle-là. Les exemples pris dans la vie quotidienne en milieu urbain seraient encore plus probants. Une usine, considérée dans son architecture totale et son environnement, peut se signaler comme usine sans pour autant renoncer à être masse de leins et de creux, d'ombres et de lumières, de couleurs et de lignes, etc.

Enfin, le schéma de Souriau invite à déceler les multiples affinités esthétiques entre les arts les plus divers. Ces affinités pourraient être de six sortes :

1. Parenté par couples.

Pour un *qualia*, deux arts, l'un du 1^{er} degré, l'autre du 2^{ème}.

2. Parenté de tous les arts d'un même degré.

Les arts du 1^{er} degré (cercle intérieur) ont entre eux la profonde analogie d'organiser le *qualia* pour lui-même et uniquement pour lui-même. La correspondance s'opérerait ici sur la base des correspondances sensorielles et techniques. Ex. réversibilité de l'ouïe, de la vue, du tact et communauté du *calcul*.

3. Parenté d'intentions cosmiques, psychologiques, sociologiques.

Les arts du 2^{ème} degré (cercle extérieur) ont en commun de participer de façon plus ou moins obvie à un même monde culturel, et souvent de subir un même impact de ce monde.

4. Parenté qui résulte de la médiatisation par l'unité d'une œuvre de synthèse.

Cas des collaborations (non pas sujétions !) de deux ou plusieurs arts. Le rêve d'un art « total » trouve ici sa racine bien concrète.

5. Parenté technologique.

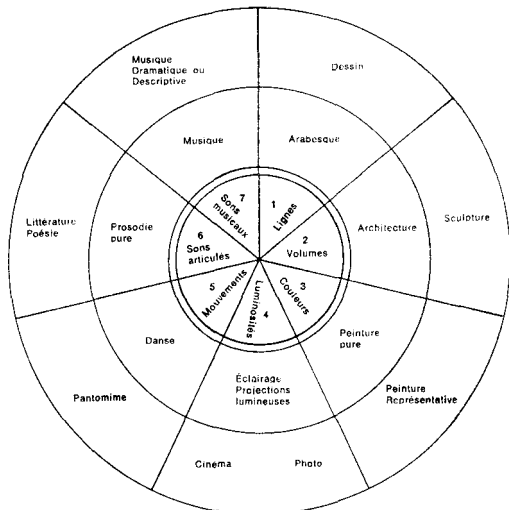
Par dérivations formelles d'une même matière donnée. Ex. le verre : en architecture, en bijouterie, en vitrail, dans les objets usuels et dans certaines murales, etc.

6. Parenté transcendante.

Cas difficile à expliquer succinctement.¹⁶ Ici, la parenté se repèrerait autant en diachronie qu'en synchronie (voir les « visions » de l'art chez Elie Faure et chez Malraux).

Si j'ai insisté longuement sur la classification des arts due à Etienne Souriau, c'est qu'elle me paraît propre à dissiper des malentendus et des confusions et à clarifier les principes *concrets* sur lesquels fonder une esthétique de la pluralité et de la polyvalence de l'art ainsi que, par voie de conséquence, une pédagogie de l'enseignement des arts.

Classification des arts
selon Etienne Souriau



Appendice no 4

**L'enseignement musical en Hongrie
et le développement physique et
intellectuel de l'enfant¹**

**Jacqueline Ribière-Raverlat,
professeur au collège d'enseignement
général de Meudon-la-Forêt.**

Appendice no 4

(Mlle Ribière-Raverlat a passé une année scolaire en Hongrie; elle a observé l'enseignement musical aux différents niveaux scolaires et suivi les expériences. Elle prépare actuellement un livre sur l'enseignement musical en Hongrie).

*Rôle d'un compositeur-folkloriste-pédagogue*¹

Désirant lutter contre l'analphabétisme musical de son pays, le compositeur hongrois Zoltan Kodaly s'est intéressé au problème de l'enseignement de la musique à l'école. Il a jugé nécessaire de repenser entièrement les procédés pédagogiques. Ses travaux scientifiques sur le folklore l'ont aidé à concevoir une progression des connaissances qui soit rigoureuse et adaptée aux possibilités des enfants.

Mais après ce premier temps, pendant lequel il s'est occupé de problèmes de méthode, Kodaly a voulu pousser plus loin son expérience et a fait créer un nouveau type d'école, « l'école générale à section de musique », dans laquelle les enfants ont 45 minutes de chant et musique par jour dès la première année de l'école primaire. La première école de ce type fut créée en 1950 à Kecskemét, ville natale du maître. Au début de cette expérience, les réactions furent très vives : les parents, les professeurs, le gouvernement, tous criaient à la surcharge car aucun allègement des programmes n'avait été prévu. Seul le respect que l'on avait pour Kodaly sauvegardait l'existence de ces écoles expérimentales. Mais maintenant les chiffres parlent : il existe un peu plus de cent écoles de ce type en Hongrie, et chaque année augmente le nombre des parents qui désirent faire inscrire leur enfant dans une de ces écoles. Les professeurs des autres disciplines constatent que ces classes, pourtant nombreuses, restent attentives et éveillées jusqu'à la fin des cours.

Les conditions d'une étude comparée.

Encouragés par le professeur Kodaly lui-même, des psychologues, des anthropologues et des professeurs de gymnastique, en liaison avec un professeur d'éducation musicale, Mme Kolas Klára, a fait une étude comparée des aptitudes et des résultats obtenus chez deux groupes d'enfants et à divers moments de l'année scolaire; au début de l'année, à la fin du premier trimestre et vers la fin de l'année.

La première série de recherches fut réalisée en automne 1963 dans une ville de province, avec des enfants de 5 à 6 ans. Mme Kokas exposa le résultat de ces travaux en juin 1964, à Budapest, dans le cadre du congrès de la Société Internationale pour l'Education musicale (I.S.M.E.) En étroite collaboration avec un psychologue et un anthropologue adjoints à l'Université, elle poursuit ses travaux à Budapest avec des enfants de 6 ans qui étaient en première année d'école primaire.

Pendant deux années ces travaux furent réalisés dans le même cadre, c'est-à-dire en analysant et comparant les réactions et les résultats de deux groupes d'enfants du même âge, dont le recrutement social était identique, et qui recevaient un enseignement général en tous points comparables. Une seule différence était importante : les enfants du premier groupe provenaient d'une école courante (deux leçons de chant par semaine) et les autres étaient dans une école à section de musique (45 minutes de chant et musique par jour). Au début de l'année scolaire, les tests ne notèrent aucune différence entre les deux groupes. Mais déjà au bout de trois mois, on pouvait constater de meilleurs résultats chez les enfants de la classe musicale : plus de rapidité en calcul mental et en lecture, plus d'habileté en écriture et en dessin, une attention plus grande et plus longtemps soutenue de même qu'une plus grande mémoire et plus d'imagination. En même temps on pouvait constater une plus grande capacité pulmonaire due à la pratique quotidienne du chant. Développé d'une manière consentie par la pratique fréquente du chant choral, un meilleur comportement de groupe était également manifeste. Les derniers tests de l'année montraient que tous les enfants avaient fait des progrès, mais la différence entre les résultats chiffrés de la classe à section musicale et ceux de la classe courante était encore plus grande.

Les résultats de ces recherches

Le tableau ci-joint fut établi par Jacques Chailley, professeur à la Sorbonne, il résume et schématise l'exposé très détaillé que Mme Kokas a fait en août 1966, dans le cadre du dernier congrès L'I.S.M.E. à Interlochen (Etats-Unis).

Une partie de ces résultats est D'ORDRE PHYSIOLOGIQUE : exprimés ici en centimètres et

1. Extrait des cahiers Pédagogiques No 72, janvier 1968.

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

en centimètres cubes, le tour de poitrine et la capacité respiratoire des enfants appartenant aux classes à section musicale sont plus grands que ceux des enfants appartenant aux classes courantes. Or ce problème de respiration est très important dans la formation corporelle de ces enfants et futurs adolescents. De même, une suite de mouvements et de jeux physiques ont prouvé que les enfants du groupe musical faisaient preuve de plus d'équilibre, d'une plus grande souplesse corporelle et d'une plus grande mémorisation des mouvements. La comparaison des points obtenus en moyenne dans les deux groupes d'enfants prouve là encore des résultats bien supérieurs.

Une autre partie de ces résultats, beaucoup plus importantes, est D'ORDRE PSYCHOLOGIQUE et concerne différentes facultés intellectuelles (mémorisation et intensité de la mémoire, perception de la notion de quantité, observation de la forme, précision de la perception, concentration dans l'observation et durée de cette attention soutenue), de même que des facultés purement sensibles (sensibilité auditive, appropriation du rythme).

Les recherches furent spécialement faites à partir de trois types d'exercices propres aux enfants de cet âge : la lecture, l'écriture et le calcul. Le résultat chiffré des tests arithmétiques que nous trouvons au bas de ce tableau est un exemple parmi d'autres : celui-ci s'attache à la rapidité avec laquelle les enfants des deux groupes ont fait un calcul mental et résolu un petit problème simple. On pourrait résumer ce graphique en disant qu'aucun des enfants des classes courantes n'a pu répondre en moins de 20 secondes et que certains n'ont même pas su répondre au bout de 90 secondes. Par contre, aucun des enfants des classes musicales n'a mis plus de 60 secondes pour répondre et personne n'a échoué.

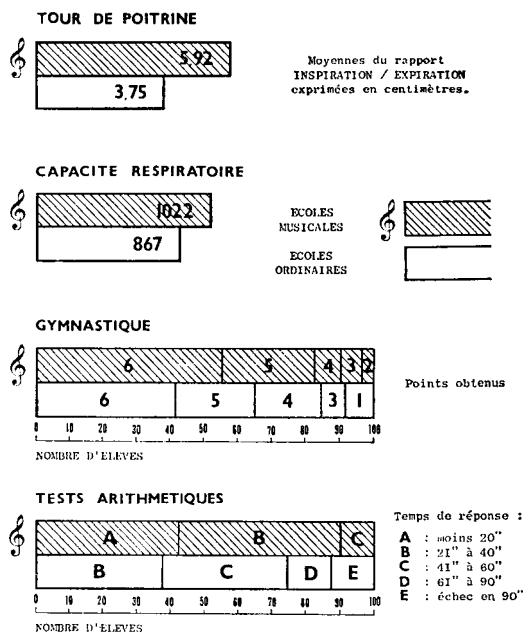
Influence évidente de l'éducation musicale.

Ces différences entre les deux groupes ne peuvent s'expliquer que par l'existence quotidienne de cet enseignement musical dans les écoles hongroises à section de chant, avec deux avantages conjugués : la fréquence de la leçon de chant dans ce type d'école et la méthode active utilisée. A l'école maternelle, puis à l'école primaire sans discontinuité, un lien très étroit existe

entre les nombreuses chansons apprises qui sont chantées, dansées, mimées, frappées, la formation de l'oreille et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture musicale. Tout ceci correspond à une somme de stimulus auditifs, visuels et cinétiques qui développent chez l'enfant des dispositions et des aptitudes qui ne se limitent pas au seul domaine de l'éducation musicale. Grâce à la pratique vocale et chorale, à la mémorisation des chansons, aux divers exercices rythmiques synchronisés avec les chants, à la reconnaissance de fragments rythmiques ou mélodiques, etc., l'esprit d'analyse et de synthèse, et même l'abstraction se développent inconsciemment chez ces jeunes enfants.

Mais il faut prendre du recul par rapport au détail de ces recherches et savoir que ces écoles à section de chant créées par Kodály n'ont pas pour but de former des musiciens pro-

Hongrie 1966 - Age considéré : 6 ans



Communiqué par l'I. S. M. E., 13, rue
du docteur Morère, 91 - Palaiseau.

Appendice no 4

fessionnels. Etroitement incorporée à l'enseignement général, la musique y est considérée comme un facteur d'équilibre et de plus grand épanouissement humain. Evidemment, on ne peut nier que cet enseignement vise également à donner une culture musicale qui permette de mieux comprendre et de mieux aimer la musique, de l'écouter d'une façon plus active.

Après une période de doute, de réserve et même d'opposition, les expériences citées plus haut ont prouvé qu'effectivement cet enseignement musical quotidien, loin d'être uniquement une surcharge, avait des répercussions aussi bienfaisantes qu'inattendues sur l'enseignement général.

Jacqueline RIBIERE-RAVERLAT

Appendice no 5

**Étude sur la
Situation du Design Industriel au Québec**

**Réalisée par Serge Carlos
Juillet-novembre 1967**

Appendice no 5

I

Introduction*Section 1: La perspective théorique*

Le présent rapport fait suite à un mandat de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts, mandat que l'on peut formuler ainsi: « Évaluer le besoin d'une école de design industriel au Québec et préciser, dans la mesure du possible, les modalités d'établissement de cette école ». Pour apporter la réponse la plus appropriée à cette question, il faut la situer dans un cadre théorique de recherche. Nous avons opté pour un cadre sociologique. Ses fondements sont les suivants: situation du problème dans un contexte social donné; définition des éléments théoriques en terme de facteurs de développement, d'institutions et d'agents sociaux.

Pour en arriver à déclarer qu'une société a besoin d'un centre de formation en vue d'une occupation spécifique, il faut d'abord déterminer si cette société a besoin d'une telle occupation et pourquoi. Ensuite, considérant les raisons qui motivent ce besoin comme autant de facteurs qui peuvent assurer sa satisfaction, il s'agit de dresser le tableau de la dynamique du développement de cette occupation. Vient en troisième lieu l'inventaire des agents sociaux qui participent à ce développement. Enfin, il faut déterminer ce qu'on peut attendre de ces agents. Au terme de cette quatrième étape, on devrait pouvoir non seulement évaluer la possibilité d'existence d'un centre de formation, mais aussi établir les modalités de succès de ce centre. On remarquera que ce cadre théorique va du général au particulier. Avant d'étudier un phénomène dans un contexte social donné, il est nécessaire de se référer aux manifestations antérieures de ce phénomène dans d'autres contextes. Seule cette façon de procéder peut dicter les critères d'évaluation dont nous nous servirons pour nos conclusions au sujet du contexte social donné.

On peut présenter le cadre théorique de façon plus systématique:

Question: Évaluer le besoin d'une école de design industriel au Québec et préciser les modalités d'établissement.

Étapes de l'analyse:

Concernant surtout le besoin d'une école de design

1- Quelles sont les raisons qui motivent l'existence du design industriel dans un contexte social quelconque ?

Concernant surtout les modalités d'établissement de cette école.

2- Comment ces raisons s'influencent-elles pour assurer le développement harmonieux du design industriel ?

3- Quels sont les agents qui participent à ce développement ?

4- Que peut-on attendre de ces agents dans la conjoncture actuelle du contexte social étudié ?

Réponses: - A quel point une école de design est nécessaire

- Les types d'école possibles

- Ce qu'on doit attendre des agents sociaux pour réaliser chaque type d'école.

Section 2: Description de l'enquête et du rapport

Le travail que nous avons effectué en quatre mois ressemble beaucoup plus à une enquête qu'à une recherche. Ceci tient surtout au fait que le design est un phénomène trop récent pour qu'existent à son sujet les connaissances de base essentielles pour dresser une problématique de recherche. Même s'il existe une documentation assez abondante au sujet du design industriel, presque tous les documents se rapportent à des questions très limitées, sont de type descriptif et manquent de rigueur. Sur la base de ces descriptions, nous avons d'abord essayé de tracer une image exhaustive du phénomène « design industriel ». Notre tentative demeure une première approximation qui nous a malgré tout permis d'orienter nos investigations sur le terrain québécois. La somme de renseignements que nous avons dû recueillir de tous côtés est indirectement proportionnelle à la somme et à la rigueur des connaissances qui existaient avant le début de notre étude. Dès lors, pour ne pas disperser indûment nos efforts d'analyse, nous

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

avons tenu à inscrire cette analyse dans un cadre théorique qui, même s'il dépasse largement les possibilités des données recueillies, assure un minimum de rigueur scientifique. De cette façon, notre enquête préliminaire pourra servir de base à la recherche véritable qui devra un jour être réalisée.

Le rapport qui suit ne saurait répondre à toutes les questions du cadre théorique. Pour certaines, le chemin parcouru par notre enquête nous semble suffisant en fonction des normes de « l'économie de recherche » (nous pensons surtout à la première étape de l'analyse). Pour d'autres, nos résultats ne sont que des jalons pour les recherches ultérieures (surtout pour la quatrième étape). Il est néanmoins possible d'apporter réponse aux questions les plus urgentes.

Puisque le rapport ne peut être charpenté en étroite conformité avec le cadre théorique, il convient d'orienter le lecteur, de préciser pour lui la signification de chaque partie. Le chapitre intitulé « L'expérience du design dans le monde » tente de découvrir les réalités qui sous-tendent l'apparition du phénomène « design industriel » et de décrire comment ces réalités s'influencent. Nous y verrons que la dynamique du développement du design peut se traduire dans deux institutions sociales : la profession et l'enseignement. Dans les deux chapitres suivants, nous essaierons de décrire ces institutions dans le contexte québécois. Nous apprendrons tout au long de ces chapitres que le design est étroitement lié à l'action des agents de : 1^o. *l'industrie*, 2^o. *du commerce* et 3^o. *du gouvernement*, pour ne mentionner que les plus importants. Le cinquième chapitre sera donc consacré à une définition du rôle de ces agents dans la conjoncture québécoise. Ce sont là les éléments qui serviront à poser les conclusions du rapport.

Nous avons essayé de rapporter le plus fidèlement et le plus complètement possible tous les faits révélés par notre enquête. Même si certains d'entre eux ne sont pas directement pertinents au déroulement de l'analyse, leur présence dans le rapport pourra éventuellement servir à la fois aux chercheurs qui dans l'avenir se pencheront sur le sujet et à ceux qui auront charge de prendre des décisions pour assurer le développement du design industriel au Québec.

II

L'expérience du design dans le monde

Section 1: Les grandes explications du développement du design

Si l'on demande aux spécialistes du design de nommer les pays qui représentent les réalisations les plus intéressantes dans ce domaine, on obtient le palmarès suivant :

I : U.S.A.

II : Japon, Suède, Italie, Danemark, Allemagne

III: Norvège, Suisse, Angleterre, Finlande

IV: France, Belgique, Canada, Tchécoslovaquie.

A toute personne qui a quelque idée de ce qu'est le design industriel, cette liste apparaît parfaitement juste. Il ne faudrait pas croire pour autant qu'elle est le fruit d'un consensus parmi les gens du métier. Le design n'est pas une notion simple et les critères pour évaluer une réussite de design sont très imprécis. Dès lors, on ne sera pas surpris de voir que, parmi les gens interrogés, certains ne reconnaissent qu'à deux pays le droit de figurer parmi les grands du design. A l'autre extrême, certains spécialistes n'hésitent pas à accorder l'étiquette de « bon design » à neuf pays. De la même manière, les Etats-Unis sont mentionnés neuf fois plus que chacun des pays de la dernière catégorie. Le grand géant américain semblerait donc le seul à susciter l'unanimité. Même là, les raisons pour lesquelles on parle du succès américain en design varient d'une personne à l'autre. Pour certains, ce succès est synonyme de production de masse, pour d'autres, le succès ne tient qu'à quelques centres isolés qui peuvent se payer le luxe de l'innovation et de la recherche (spécialement New-York.) Il est cependant possible, nonobstant l'absence de consensus concernant la définition d'une réussite de design, de retenir quelques propositions assez disparates sur lesquelles tous les spécialistes semblent s'entendre :

- 1 — Dans le domaine de *l'ameublement*, le Danemark et les Etats-Unis présentent les produits les mieux réussis.
- 2 — L'Allemagne et le Japon sont largement en avance en ce qui touche les *produits électroniques*.
- 3 — Le design *graphique*, beaucoup plus que le design industriel, constitue la renommée de la Suisse.

Appendice no 5

- Si on établit un continuum allant de la plus grande attention au détail de fonctionnement à la plus grande attention au détail esthétique, l'Allemagne occupera le premier pôle alors que les Etats-Unis se situeront au second.

Notre but premier dans cette partie de la recherche est de découvrir les facteurs explicatifs du succès dans le domaine du design. Force nous est de reconnaître que les critères définissant ce succès sont tellement flous qu'ils n'éclaircissent rien notre question.

Section 2: Premier inventaire des causes du succès en design

Dans un second temps, on peut essayer de découvrir les causes de la réussite en design. Nous avons demandé aux personnes interrogées de nous dire pourquoi tel ou tel pays avait réussi à établir sa réputation de « bon design ». Nous avons posé la même question à la documentation que nous avons consultée. Encore là les résultats restent assez ténus. A première vue, on serait tenté de croire que chaque cas de réussite est le fruit du hasard. Cependant, en scrutant le matériel, il est possible d'en arriver à une certaine systématisation. Nous livrerons dans les lignes qui suivent quelques propositions dont la véracité est confirmée par l'analyse. Parmi les causes évoquées, un premier principe de systématisation nous fera reconnaître d'une part des conditions requises à l'existence du design et, d'autre part, des facteurs influençant son développement. Le second principe de systématisation consistera à regrouper les propositions particulières autour d'un certain nombre de facteurs généraux.

Sous plusieurs formes différentes, on retrouve toujours dans les interviews, comme dans la documentation, des axiomes qui font de l'existence du design une réalité explicable. Le plus général de ces axiomes fait appel aux grandes notions de civilisation et d'histoire. Le design industriel est un fait historique qui aurait besoin pour naître d'un climat particulier. Les anciennes sociétés occidentales qui avaient cultivé tout au long de leur histoire l'importance de l'expression artistique ainsi qu'une organisation sociale fondée sur la division des tâches se voyaient, au siècle dernier acculées à un problème épineux : l'artiste ne trouvait pas sa place dans la vie sociale. Malgré différentes tentatives

de solution, il se voyait confiné à vivre en marge de la structure sociale officielle¹. Ce sont les sociétés qui ont connu cette situation qui vont penser, au vingtième siècle, à parler d'esthétique industrielle.

Un peu comme corollaire de l'axiome précédent, vient celui qui repose sur la notion de production de masse. Dans sa phraséologie très simple, cet axiome pose que l'esthétique industrielle demeure une idéologie tant qu'il n'existe pas une pression économique. Cette pression recouvre à la fois la réalité d'un marché très étendu et celle d'un marché dont les exigences de nouveauté n'atteignent jamais la saturation. Certains voudront aller plus loin et prétendront que les deux premières conditions ne peuvent exister sans une troisième: une société exprimera son besoin de nouveauté dans un sens esthétique si sa population a déjà atteint un haut degré de raffinement. Ce raffinement est le fruit d'une longue tradition historique et d'un niveau d'éducation avancé.

Il est un dernier axiome que nous nous devons de mentionner. Une société acceptera de valoriser son « monde d'objets », d'exiger qu'il corresponde à certaines normes esthétiques le jour où elle aura connu une certaine privation, où le monde matériel lui sera apparu trivial s'il n'est pas animé de valeurs esthétiques. Des événements comme les deux grandes guerres mondiales et la dépression économique des années 30 sont souvent présentées comme la source de ces sentiments de privation.

On peut à bon droit reconnaître dans les propositions qui précèdent des conditions à l'éclosion du design. Il faudrait cependant dire que ces propositions demeurent beaucoup trop générales. Elles peuvent éclairer le fait que le design industriel soit né en Occident au vingtième siècle, elles ne sauraient expliquer pourquoi il s'est présenté plus rapidement en Angleterre qu'en Italie, pourquoi il s'est développé plus facilement au Danemark qu'en France. Nous avons recueilli une série de propositions moins

1. La plus importante de ces tentatives est sans doute le passage de la peinture, à la fin du XIXe siècle, à un système quasi-économique où le marchand et le critique détiennent les postes-clés. Harrison White et sa fem-

me ont brillamment décrit cette transformation (cf.: Harrison C. White et Cynthia A. White, *Canvases and Careers: Institutional change in the French painting world*, New-York, John Wiley and Sons, 1965).

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

générales qui peuvent peut-être répondre un peu mieux à ces questions.

Voici les premières propositions:

1 — Devant l'impossibilité de fournir des produits à prix compétitifs sur le marché international, par suite de l'état vétuste de son appareil industriel, l'Angleterre tente de se spécialiser dans la production « de qualité ». Pour y arriver, elle se doit de développer le design.

2 — Après la seconde guerre mondiale, les protections douanières qui entouraient le marché français disparaissent peu à peu et la demande des marchés extérieurs s'accroît largement. Pour faire face à la fois à la nouvelle concurrence intérieure et aux exigences des marchés étrangers, la France se voit dans l'obligation d'augmenter ses standards de production. Elle fera appel au design pour ce faire.

3 — Au lendemain de la guerre, sous l'impulsion américaine, le Japon devient un grand producteur et comble des vides dans le marché international. A mesure que les pays européens se relèvent économiquement, le Japon s'aperçoit de l'infériorité de ses produits et reconnaît qu'il lui faut les améliorer s'il veut conserver ses débouchés. L'essor du design japonais doit tout à cette contrainte.

De ces propositions on peut déduire que bien souvent le design est influencé de l'extérieur. C'est le problème de la survie sur le marché international qui, dans plusieurs cas, explique les investissements consentis pour développer le design.

D'autres propositions introduisent un facteur nouveau:

4 — Le Japon a pu faire des progrès considérables en peu de temps en ce qui concerne le design parce que bien souvent les solutions cherchées par les designers se trouvaient déjà dans la tradition artisanale.

5 — Dans son plan d'aide aux pays en voie de développement, le gouvernement américain va tenter de tirer le plus grand profit des traditions artisanales de ces pays. D'une part, les produits de cet artisanat pourront être distribués sur le marché international et, d'autre part, ils seront peut-être, pour ces pays, les premiers jalons d'une production industrielle qui ne soit pas une copie de la production occidentale. A cette fin, Washington a créé, en 1955, l'I.C.A. (International Cooperation Administration). Les

premiers spécialistes appelés à travailler dans les cadres de cette agence ont été des designers

6 — Par suite d'un système économique qui n'favorise pas les investissements de type industriel, la Suisse se voit amenée à combiner de méthodes industrielles peu développées à de méthodes artisanales très efficaces. C'est aux designers qu'il revient d'intégrer les deux types de méthodes pour en tirer le plus grand profit.

On voit maintenant que, de l'intérieur, une riche tradition artisanale est à la fois un catalyseur et un appui pour le développement du design.

Viennent ensuite des propositions touchant plusieurs facteurs différents mais qu'il est impossible d'isoler. Nous ne donnerons que quelques exemples:

7 — En Tchécoslovaquie, le Ministère de la Consommation a créé un « institut de design » qui emploie 240 personnes. Cet institut, dont la fonction est de promouvoir le design, a fondé son action sur la recherche technique et commerciale.

8 — Il existe en Pologne un « office de l'Industrie électronique » qui offre aux designers des entreprises des services de recherche technique d'analyse de marché... L'office a aussi pour tâche de réunir designers, ingénieurs en électronique et gérants d'entreprises dans des programmes de formation communs.

9 — L'association des designers du Danemark a organisé elle-même un concours pour trouver les produits qui correspondent le mieux aux normes du design. Les firmes fabriquant ces produits peuvent employer une étiquette spéciale que l'association a fait connaître au grand public

10 — L'association des designers des Pays-Bas organise annuellement une conférence avec les acheteurs des compagnies, des grands magasins, des agences gouvernementales... pour les aider à établir les normes et standards de diverses catégories de produits.

11 — En Yougoslavie, la Chambre Fédérale Economique a mis sur pied un conseil de design industriel qui regroupe des représentants du design, du commerce, de l'industrie et des corps intermédiaires. Ce conseil offre des services d'analyse de marché, de publicité et de recherche technique.

12 — En Belgique, l'association des designers organise régulièrement des rencontres avec la fédération du textile et du verre.

Appendice no 5

es énoncés font entrevoir trois éléments. D'abord, les services gouvernementaux, ensuite les associations de designers, et enfin tous les groupements connus au monde du design: ingénieurs, industriels, commerçants, consommateurs. Mais le fait majeur qui se dégage de tous les énoncés du même genre est que la collaboration entre ces divers agents est nécessaire pour que les actions entreprises influencent le développement du design.

Jusqu'à maintenant, nous avons fait le tour de presque tous les facteurs mentionnés, à la fois dans les entrevues et la documentation, assez fréquemment pour en assurer la validité. On fait aussi souvent allusion à deux autres facteurs mais dans un sens différent des précédents. Il s'agit de la technologie et des matières premières. En ce qui concerne le premier, on retrouve des énoncés de ce genre :

3 — En Yougoslavie, l'industrialisation et le développement du design se sont produits en même temps et de façon parallèle. C'est là un phénomène assez rare.

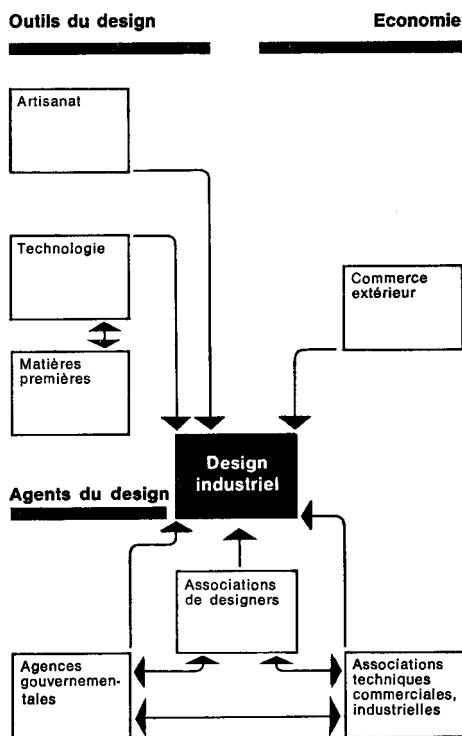
4 — Le plus grand problème du design en Italie est son étroite dépendance par rapport à une technologie pétiante. Le design italien doit constamment attendre de nouveaux développements technologiques pour marquer un pas en avant.

5 — New-York est un centre vital du design, les problèmes de technique et de design s'y rencontrent en étroite symbiose. Bien souvent, ce sont les tentatives au niveau du design qui déclenchent les recherches les plus intéressantes au plan de la technologie.

Ainsi il semble que la technologie puisse avoir les effets divergents sur le développement du design. Nous reviendrons plus loin sur ce sujet pour essayer de l'éclaircir.

Le dernier facteur que nous considérerons ici est toujours présenté comme un facteur indifférent. A chaque fois qu'on parle de l'impact des matières premières sur le développement du design dans un pays, on s'empresse de dire que ce facteur n'a aucune importance. L'exemple majeur qu'on donne à ce sujet est celui du Danemark, un des pays les plus avancés dans le domaine de l'ameublement, sans même avoir de ressources forestières sur son territoire. A notre avis, il faut revoir la question avant de l'accepter telle qu'elle est présentée. En pre-

mier lieu, l'exemple du Danemark ne saurait être accepté comme une preuve. Même si les ressources forestières sont minces dans ce coin de la Scandinavie, la Norvège et la Suède compensent facilement cette carence. En second lieu, même si les derniers travaux en écologie industrielle montrent que la matière première n'est plus le critère majeur de distribution géographique des industries, ils reconnaissent toujours cet élément dans la liste des déterminants



de la localisation des industries. Nous croyons qu'il convient de compter le phénomène des matières premières au rang des facteurs influençant le développement du design. Notons cependant que, même si son influence peut être directe (le cas de l'utilisation du bois en Scandinavie peut illustrer ce fait), elle est beaucoup plus souvent, de nos jours, médiatisée par la technologie (l'essor des matériaux synthétiques).

Nous sortons de ces quelques pages avec une première approximation de la configuration du

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

design; avant de pousser plus loin notre investigation, essayons de représenter graphiquement nos résultats.

Section 3: Approche statistique des facteurs de développement du design.

Après l'étude des documents parlés et écrits que nous avons amassés, nous allons maintenant tenter de compléter notre connaissance du design par le biais de l'analyse statistique. La question majeure que nous posons, au seuil de ce type d'analyse, est de savoir jusqu'à quel point le développement du design est lié au développement économique. Avec les données que nous avons pu retracer, nous avons déterminé trois indices de la situation du design et trois indices de la situation économique de divers pays. Les pays sur lesquels porte cette analyse sont membres de la conférence internationale des sociétés de design industriel (ICSID) et possèdent une association nationale de designers (quatre autres pays, Australie, Indes, Israël et Tchécoslovaquie, sont membres de l'ICSID sans posséder d'association nationale)².

Les indices de la situation du design pour chacun des pays sont les suivants:

- 1 — Le nombre de designers: ce nombre varie entre 2 et 2000. Près du tiers des associations comptent moins de 50 membres, alors que 20% seulement ont plus de 250 adhérents. Il existe probablement à travers le monde une foule de designers qui n'appartiennent à aucune des associations affiliées à l'ICSID. C'est là un phénomène normal dans le cas d'une profession nouvelle dont la définition n'est pas sanctionnée par la tradition. Il n'en demeure pas moins que l'importance numérique d'une association nationale est un indice du niveau de reconnaissance atteint par le design dans chaque pays. (I-1)
- 2 — Le nombre d'années d'existence des associations: Encore ici nous retrouverons des variations considérables selon les pays, 25% des associations existent depuis plus de vingt ans et 40% ont moins de dix ans d'existence. (I-2).

2. Le lecteur trouvera à la section I de l'appendice des tableaux tout le matériel nécessaire à une meilleure compréhension de cette partie. Les ta-

bleaux sont numérotés de I-1 à I-13; nous emploierons cette symbolisation pour référer le lecteur au tableau correspondant aux propos du rapport.

3 — Indice de diffusion du design: deux pays peuvent avoir le même nombre de designers sans avoir des systèmes équivalents de production industrielle. Dix designers pour 100,000 travailleurs industriels ne représentent sûrement pas la même situation du design que dix designers pour 10,000 travailleurs. (I-6).

Parallèlement, nous emploierons comme indic de la situation économique:

1 — Indice d'activité industrielle: par rapport à design industriel, il faut savoir distinguer dans une population ceux qui assurent la production de type industriel de ceux qui n'y participent pas. Le développement du design est-il lié à certains stades du développement de la main-d'œuvre industrielle? (I-7).

2 — Importance des exportations: le design jouit-il d'une situation plus favorable dans les pays dont la capacité totale d'exportation est plus grande? Cet indice ne décrit que l'extension du marché international de chaque pays pour l'ensemble des produits exportables. (I-5)

3 — Indice d'exportabilité: l'équilibre entre la capacité d'exporter et l'importance de la main-d'œuvre industrielle est-il relié à la situation du design? Cet indice est le plus complexe des six que nous emploierons, sa signification précise apparaîtra mieux tout au long de l'analyse. (I-8).

L'analyse statistique a pour fonction de déceler les relations qui existent entre divers phénomènes. Nous travaillons présentement sur un ensemble de 25 pays. Le calcul statistique nous dit que, si une relation entre deux phénomènes est vraie pour cet ensemble, elle le sera aussi pour tout autre ensemble (avec un coefficient de certitude de 99%)³. De plus les techniques statistiques permettent généralement d'arriver à une description plus rigoureuse des phénomènes étudiés. Commençons par les relations les plus simples, celles qui touchent les indices de chaque phénomène (design et économie) entre eux.

Le tableau I-12 montre clairement qu'il n'existe aucun lien nécessaire entre les indices de la situation du design dans chaque pays. Parmi les pays dont le nombre de designers est assez

3. Si on retranche un seul pays de l'ensemble original pour le remplacer par un autre qui n'y est pas présentement, on obtient

un ensemble différent, y a donc un nombre infini de combinaisons d'ensembles différents possibles.

Appendice no 5

Nombre de designers	Association de designers	Diffusion du design	Nombre de pays	Pays
Beaucoup	Ancienne	Grande	4	Suède, Royaume-Uni, Canada, Danemark.
Beaucoup	Ancienne	Faible	2	France, Japon.
Beaucoup	Récente	Grande	3	Belgique, Finlande, Bulgarie.
Peu	Ancienne	Grande	3	Norvège, Yougoslavie, Afrique du Sud.
Beaucoup	Récente	Faible	3	Italie, URSS, USA.
Peu	Ancienne	Faible	3	Allemagne, Suisse, Pays-Bas.
Peu	Récente	Grande	2	Autriche, Nouvelle-Zélande.
Peu	Récente	Faible	5	Pologne, Espagne, Brésil, Argentine, Pakistan.

élevé, on trouve aussi bien ceux où l'association des designers est un phénomène récent (par exemple l'URSS) que ceux où cette association existe depuis longtemps (par exemple le Danemark). Il en va de même pour le nombre de designers et la diffusion du design. La France, qui compte presque autant de designers que la Belgique, a presque quatre fois moins de designers pour 100.000 travailleurs industriels que la Belgique. Enfin pour un même niveau d'ancienneté de l'association des designers, on trouve autant de pays avec une faible représentation des designers dans la main-d'œuvre industrielle (Suisse) qu'avec une forte représentation (Norvège). Dès lors, comme le montre le tableau qui suit, tous les profils de la situation du design sont presque également possibles :

Les résultats ne sont pas les mêmes lorsqu'on passe aux relations entre les indices de la situation économique (tableau I-13). Des trois relations possibles, il en est une qui est très significative. Les pays dont la capacité d'exportation est grande sont aussi ceux où la main-d'œuvre industrielle est très importante par rapport à l'ensemble de la population. Quatre cas seulement dévient de ce modèle. Le Canada et les U.S.A. ont un chiffre d'exportation très élevé mais l'indice d'activité industrielle y est faible. On peut expliquer ces déviations : les U.S.A. représentent un niveau de productivité que peu de pays ont atteint. Ainsi les Américains produisent beaucoup plus avec

moins de main-d'œuvre. Cette raison pourrait s'appliquer au Canada. Il faut cependant ajouter qu'une bonne partie des exportations canadiennes alimentent le marché américain, gonflant ainsi le chiffre des exportations. En sens inverse, la Pologne et l'Autriche présentent un faible niveau d'exportation avec une main-d'œuvre industrielle assez considérable. On connaît les difficultés de ces deux pays européens pour accroître la productivité d'une industrie relativement jeune et celles non moins importantes pour se tailler une place sur les marchés internationaux. Ayant expliqué les déviants, nous allons interpréter la relation trouvée au niveau de l'économie. Même si cette relation entre activité industrielle et capacité d'exportation n'a rien à voir avec le design, elle peut cependant nous assurer que les données d'exportation relatives aux pays industrialisés reflètent bien une situation de type industriel⁴. Dès lors, il nous est permis de préciser la nature du troisième indice économique. Le rapport entre chiffre d'exportation et main-d'œuvre industrielle peut être conçu comme l'image du niveau de performance industrielle atteint par un pays. Les parties b et c du tableau I-13 montrent que

4. Malgré de nombreuses discussions chez les économistes par rapport à la spécificité de la relation commerce extérieur-croissance industrielle, nous pouvons accepter théoriquement que l'impact majeur du commerce exté-

rieur se situe au plan du niveau d'industrialisation d'une économie. (cf. « Les échanges internationaux comme dynamisme de la croissance », Raymond Barre, *Revue Economique*, janvier 1965, pp. 105-126).

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

Indice d'activité industrielle	Indice de la capacité d'exportation	Indice d'exportabilité	Nombre de pays	Pays
Fort	Fort	Fort	5	Belgique, Suède, Allemagne, Suisse, Pays-Bas.
Fort	Fort	Faible	5	France, Italie, Royaume-Uni, URSS.
Fort	Faible	Fort	0	
Faible	Faible	Fort	1	Canada.
Fort	Faible	Faible	2	Autriche, Pologne.
Faible	Fort	Faible	1	USA.
Faible	Faible	Fort	6	Danemark, Norvège, Yougoslavie, Finlande, Nouvelle-Zélande, Afrique du Sud.
Faible	Faible	Faible	5	Argentine, Brésil, Bulgarie, Espagne, Pakistan.

cet indice d'exportabilité n'est pas lié ni à l'indice d'activité industrielle, ni à l'importance des exportations. Des pays qui exportent beaucoup comme l'Allemagne et le Royaume-Uni ont des indices d'exportabilité assez différents. Pour un indice d'activité industrielle à peu près égal, la Belgique a un indice d'exportabilité qui est près du triple de celui de l'Autriche. Comme précédemment, nous pouvons discerner encore ici les profils de la situation économique susceptibles de se présenter pour les pays qui connaissent le design. Le nombre de profils est moins grand pour la situation économique que pour la situation du design puisque seulement un indice économique est indépendant des deux autres. Voici ces profils :

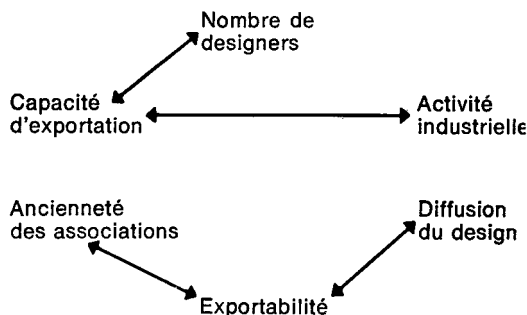
Entre les trois indices de la situation du design et les trois indices économiques, neuf relations différentes sont possibles. Les tableaux I-9, I-10 et I-11 représentent ces relations dont trois seulement sont statistiquement significatives. Nous pouvons énoncer ces relations significatives dans les termes suivants :

1—Les pays qui ont beaucoup de designers ont une plus grande capacité d'exportation que ceux qui en ont peu. (I-9b)

2—Les pays où les designers constituent une forte proportion de la main-d'œuvre industrielle ont un plus grand indice d'exportabilité. (I-10c).

3—Les pays où les associations de designers sont relativement anciennes ont un plus grand indice d'exportabilité. (I-11c).

En ajoutant la relation que nous avons précédemment découverte entre deux indices économiques, nous pouvons représenter graphiquement nos résultats :



Nous aboutissons donc à deux systèmes séparément observables et non logiquement clos⁵. Nous pouvons appeler le premier « description brute de l'économie nationale ». Pour être logiquement clos, ce système devrait inclure une

5. La fermeture logique d'un système de x variables implique l'existence de $x(x-1)/2$ relations significatives. Plus un système

est fermé sur lui-même (ou logiquement clos) plus sa capacité d'expliquer un phénomène est grande.

Appendice no 5

relation significative entre « nombre de designers » et « activité industrielle ». Le second s'appellera « description économique nationale ». Sa fermeture dépend de l'existence d'une relation significative entre l'« ancienneté des associations » et la « diffusion du design ». Commençons par présenter la décomposition du second système ⁶ :

Diffusion du design	Ancienneté des associations	Exportabilité	Nombre de pays	%
+	+	+	6	24
+	—	+	3	12
—	+	+	3	12
—	—	+	0	0
+	+	—	1	4
—	+	—	2	8
+	—	—	2	8
—	—	—	8	32
Total			25	100

Le système se résume donc ainsi : « Si on garde constants l'ancienneté des associations, la diffusion du design et l'indice d'exportabilité sont directement reliés ». Malheureusement ce système demeure assez faible puisque la proposition que nous en tirons n'explique que 56% des cas. La décomposition du premier système est à peu près équivalente :

Nombre de designers	Activité industrielle	Capacité d'exportation	Nombre de pays	%
+	+	+	7	28
—	+	+	3	12
+	—	+	2	8
—	—	+	0	0
+	+	—	0	0
—	+	—	2	8
+	+	—	3	12
—	—	—	8	32
Total			25	100

La proposition correspondant à cette décomposition est : « Si l'on garde constants l'activité industrielle, le nombre des designers et la capa-

cité d'exportation sont directement liés ». Encore ici, le système n'explique que 60% des cas. Quelles conclusions devons-nous en tirer ?

Force nous est de reconnaître que le design est un phénomène très jeune. Dix des vingt-cinq sociétés affiliées à l'ICSID sont nées dans les dix dernières années. Quant aux membres cette progression récente est encore plus imposante comme l'indiquent ces quelques chiffres ⁷ :

Année	1958	1960	1966
Nombre de membres de l'ICSID	2446	2551	7131
Indice (1958 = 100)	100	104.3	291.5
Accroissement annuel moyen de l'indice		2.15	32.2

Alors que le nombre des sociétés s'accroissait de 57% entre 1958 et 1966, le nombre des membres augmentait de 191.5%. Ce ne sont donc pas les nouvelles sociétés qui ont amené seules la percée du design dans les dix dernières années. Le design est un phénomène qui a pris son essor réel dans la dernière décennie et ce pour tous les pays occidentaux industrialisés (sauf le cas du Japon, il commence à peine à percer en Orient). En second lieu, il est clair que le design appartient aux pays développés. Parmi les vingt-cinq pays sur lesquels nous avons réalisé l'analyse statistique, il en est seulement quatre qui ont un profil de design et de situation économique parfaitement congru. Ces pays ont un score faible sur chacun des indices employés, ce sont l'Argentine, le Brésil, l'Espagne et le Pakistan. Chacun d'eux se situe ou bien parmi les pays en voie de développement ou bien à la limite qui sépare ceux-ci des pays développés. Il faut donc avoir atteint un niveau avancé de développement industriel ou même en être à la phase post-industrielle pour que le design soit une réalité significative dans l'économie nationale. Cependant les questions de plus ou de moins étant tellement peu marquées pour les pays de ce niveau, il est normal qu'on y retrouve un grand éventail de variations. Par la suite, il sera difficile de regrouper les pays en deux catégories bien délimitées, résultat vers lequel tendait notre analyse statistique sans toutefois y arriver.

6. Les signes + et — désignent les paliers « fort » et « faible » de chacun des indices.

7. Source : UNESCO-ICSID *International Survey Brue* lles, March 1967, p. 9.

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

Section 4 : Design et technologie

De plus en plus, les recherches dans le cadre de la sociologie des sociétés industrielles en arrivent à des résultats similaires : incapacité de distribuer les sociétés à l'aide des modèles traditionnels d'explication en termes économiques ou proprement structurels. Cette impasse est particulièrement sentie dans les analyses de bureaucratie et c'est dans ce secteur qu'on commence à trouver des solutions intéressantes. Une enquête britannique montre que l'organisation fonctionnelle des entreprises industrielles du milieu du vingtième siècle ne répond plus aux principes posés par Taylor au début du siècle⁸. Les conclusions de cette enquête s'expriment ainsi :

« It appeared that different technologies imposed different kinds of demands on individuals and organizations, and that these demands had to be met through an appropriate form of organization. There were still a number of differences between firms — related to such factors as history, background, and personalities — but these were not as significant as the differences between one production group and another and their influence seemed to be limited by technical considerations. »⁹

On retrouve le même phénomène exprimé différemment et dans un cadre théorique plus général par Michel Crozier¹⁰. Selon cet auteur, la source du pouvoir dans les bureaucraties contemporaines est la connaissance ou la capacité de résoudre les problèmes technologiques. Dès lors, les organisations bureaucratiques se définissent par le type de problèmes techniques auquel chacune doit faire face. On peut en inférer que les bureaucraties fonctionneront normalement si elles savent se construire en rapport avec les impératifs technologiques qu'elles peuvent satisfaire.

Nous avons été tentés de voir si ce type d'explication, par le biais de la technologie, pouvait jeter un peu de lumière sur notre projet. Comme nous n'avions pas d'indices directs de la situation technologique des pays concernés, nous avons dressé une hypothèse qu'il nous

sera possible de vérifier avec les données que nous possédons. Il existe une loi d'utilité marginale décroissante des grands techniciens en fonction de l'importance numérique de la main-d'œuvre industrielle. Il faut moins de grands techniciens, en proportion, pour une industrie qui emploie dix mille personnes qu'il n'en faut pour une industrie qui en emploie mille. En d'autres termes, plus il y a des personnes employées à des tâches industrielles, moins la proportion de grands techniciens nécessaires est grande. Dès lors, nous posons l'hypothèse suivante : les pays qui ont une main-d'œuvre industrielle numériquement faible doivent avoir une plus grande diffusion du design que les autres. Si nous mettons en relation l'importance numérique de la main-d'œuvre industrielle et l'indice de diffusion du design, nous obtenons les résultats suivants :

		Importance de la main-d'œuvre industrielle		Total
		Fort	Faible	
Indice de diffusion du design	Fort	2	10	12
	Faible	10	3	13
Total		12	13	25

Cette relation est significative¹¹ et notre hypothèse s'en trouve vérifiée. Le design est un phénomène étroitement dépendant de la technologie. Les efforts dans le domaine du design seront fructueux en autant que la structuration de la profession sera conforme aux capacités techniques d'une société. Nous reviendrons sur ce point lors de la discussion de la situation du design québécois. Pour le moment, essayons de voir comment le lien entre design et technologie permet de comprendre certaines expériences étrangères. Nous avons parlé plus haut de la confusion qui entourait l'influence de la technologie sur le design, nous citons alors deux cas divergents, celui de la Yougoslavie et

8. F. W. Taylor, *Shop Management*, Harper Bros., New York, 1910.

9. Joan Woodward, *Management and Technology*, London, Her Majesty's Sta-

tionary Office, 1958, p. 16.
10. Michel Crozier, *Le Phénomène Bureaucratique*, Paris, Editions du Seuil, 1963.

11. Le chi-carré est égal à 9.08 ($p < 0.005$)

Appendice no 5

de l'Italie. La maîtrise de la technologie nécessaire au développement industriel est survenue en Yougoslavie au moment où s'établissait le design. On ne se surprendra pas de voir ces deux phénomènes en étroite symbiose si l'on sait que l'Etat yougoslave a mis sur pied une école de designers-techniciens avant de s'attaquer à l'élaboration des structures classiques de l'enseignement du design. On commence à peine à penser sérieusement à un institut de niveau universitaire pour la formation des designers et les bases de cette institut viennent d'être posées à Belgrade. Par contre, en Italie, le design n'est pas officiellement reconnu par le gouvernement, une grande partie des designers sont d'abord des architectes et ils doivent généralement employer des jeunes designers formés à l'étranger pour les seconds. C'est l'association des designers italiens qui tente maintenant de fonder une école de design à Milan devant l'inaction du gouvernement en ce domaine. A la lumière de ces faits, on comprend que le design italien soit à la remorque de la technologie qui s'élabore lentement.

Les deux situations pré-citées ne sont pas antithétiques. Elles révèlent de façon différente l'importance de la coordination entre design et technologie. L'interprétation que nous avons appliquée aux cas yougoslave et italien peut être reprise pour d'autres pays. Nous avons déjà mentionné l'apport de la tradition artisanale japonais dans la réussite du design au Japon. Après la seconde guerre mondiale, l'industrie japonaise s'est développée à un rythme accéléré et de façon chaotique. Rapidement l'industrie naissante a pris la place d'un grand nombre de petits artisans. En même temps, le chaos se traduisait par l'absence des compétences techniques requises. Le design devient nécessaire à la fois pour canaliser la tradition artisanale vers la solution des problèmes techniques et à la fois pour récupérer une partie des artisans rejetés par l'industrialisation. Ainsi quand nous parlons de la technologie en rapport avec le design nous ne limitons pas ce terme à son sens industriel, nous entendons aussi la technologie artisanale.

Un autre fait peut être interprété de façon similaire. Les pays scandinaves possèdent depuis longtemps un enseignement standardisé du design. Ces dernières années, un vent de criti-

que s'est élevé chez les jeunes designers. Ceux-ci rejettent la stérilité d'une technique de design traditionnelle et immuable. Plusieurs ont même décidé de pratiquer l'artisanat en parallèle avec leurs activités de designer pour retrouver leur créativité par le contact avec une technique vivante. Là aussi, le phénomène technique est au cœur du développement du design et de ses transformations.

C'est le même genre de phénomène qu'on retrouve quand des facteurs de progrès du design sont présentés de la façon suivante : les designers polonais organisent des rencontres régulières avec les ingénieurs en mécanique; ou bien : l'association des designers belges travaille en collaboration avec les fédérations des industries du textile et du verre pour découvrir les problèmes techniques spécifiques à ces genres d'industries.

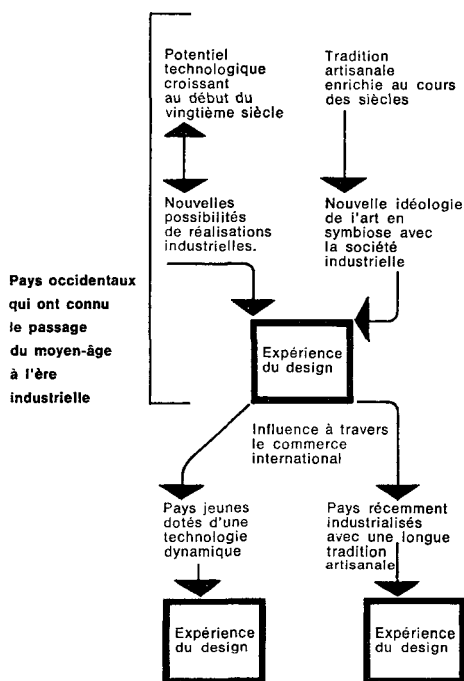
Nous pourrions allonger encore la liste des situations dont la compréhension est accrue par une interprétation dans les termes de la relation entre design et technologie.

Section 5 : La dynamique du développement du design.

Nous avons amassé jusqu'ici tous les éléments nécessaires pour dresser une image de la dynamique du développement du design. On y retrouvera résumés les faits des pages précédentes, réunis dans une vision globale. Commençons par schématiser cette dynamique dont nous expliquerons ensuite les principes :

Dans l'histoire du design, nous distinguons trois phénomènes qui furent à la fois causes de son apparition et les facteurs de son développement. Tout d'abord, la complexité croissante de la technologie industrielle qui implique, d'une part, la possibilité d'atteindre un degré de malléabilité du produit manufacturé presque comparable au potentiel de malléabilité du produit issu de la main de l'homme, et d'autre part, la nécessité de porter une plus grande attention au mariage optimal des matériaux et des procédés de fabrication. Au moment où apparaissait ce raffinement de la production industrielle, naissait en Europe une idéologie qui voulait rétablir, dans le contexte industriel, l'union de l'art aux divers éléments matériels de la vie quotidienne qu'avaient connue les siècles précédents. Cette idéologie prenait sa source dans la tradition artisanale tout en s'incarnant

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



dans le « monde de la machine ». Le fait que des hommes de valeur¹² aient entrevu la possibilité de faire de la machine un instrument à la disposition de l'artiste nous apparaît comme une condition essentielle à l'existence du design. Ainsi ces deux premiers phénomènes, les possibilités offertes par une technologie en plein essor et l'adaptation de l'idéal artisanal au monde contemporain par des apôtres de l'art industriel, ont déclenché dans certains pays européens l'expérience du design.

C'est ensuite qu'apparaît le troisième phénomène. Le développement du commerce international a diffusé les premières expériences du design. Cependant ces premières tentatives, tout comme leur diffusion, ont été possibles par suite de l'accroissement, autant qualitatif que quantitatif, des aspirations de consommation des populations occidentales. C'est à travers ce processus d'aspirations croissantes que

le design s'est imposé aux pays jeunes en période d'effervescence technologique, ainsi qu'aux vieilles civilisations accédant à l'ère industrielle.

Le schéma de développement que nous venons de décrire peut se traduire en termes concrets. Bien qu'aucun pays ne corresponde parfaitement à l'une ou l'autre des lignes de développement suggérées, la plupart peuvent être rattachés à un cheminement particulier. L'Angleterre serait le cas le plus conforme à la ligne de développement qui prend son départ dans le nouveau potentiel technologique. La ligne qui est issue de la tradition artisanale et passe par l'idéologie de l'art industriel concorde assez bien avec les expériences allemande et scandinave. Plus loin, on peut saisir les particularismes des expériences américaine et japonaise en les faisant coïncider respectivement avec les lignes de développement des pays jeunes en effervescence technologique et des pays à tradition artisanale récemment industrialisés.

Nous avons donc mis à jour trois facteurs de développement : le premier est technique, le second est culturel et le troisième économique. L'interprétation opérationnelle des facteurs technique et économique ne pose pas de problème majeur. Le facteur culturel risque d'être inutilisable si on ne le précise davantage. Les hommes qui ont combattu pour faire accepter l'idéologie de l'art industriel sont plus importants comme agents de développement du design que l'idéologie elle-même. Des exemples comme ceux de Raymond Loewy aux États-Unis, de Donald Buchanan au Canada, de Makovsky en Tchécoslovaquie montrent que des hommes peuvent engendrer une famille de designers et imposer cette occupation dans un contexte social¹³. C'est donc beaucoup plus à ceux qui persistent à faire reconnaître le design comme profession essentielle dans la société industrielle, à ceux qui pratiquent cette profession, que nous pensons quand nous voulons traduire le facteur culturel en termes opérationnels. Nous retrouvons donc, presque dans les mêmes termes, les facteurs que nous avons considérés

12. Dans une publication du Musée d'Art Moderne de New-York, consacrée au Bauhaus de 1919 à 1928, Alfred H. Barr note que

le Bauhaus a su réunir sous son toit plus d'artistes exceptionnels que n'importe quelle autre institution du temps.

13. On trouvera la description de l'expérience de Raymond Loewy dans le livre de Denis Huisman, *L'esthétique industrielle*, Paris, PUF — Que sais-je ? 1965. Le cas de Buchanan est relaté dans la publication conjointe

de l'UNESCO et de l'IC-SID, *Industrial Design: an international survey*, Brussel, March 1967, pp. 25-26; celui de Makovsky est relaté dans la revue *Design* de Février 1960, pp. 54-55.

Appendice no 5

dans l'analyse statistique : la profession, l'économie, la technologie. Nous avons vu à ce sujet que le lien le plus apparent impliquait la profession et la technologie. L'économie est sûrement un phénomène significatif, il est cependant plus difficilement perceptible. Une enquête limitée dans le temps, comme la nôtre, risquerait de se perdre à vouloir exprimer dans des termes très rigoureux le facteur économique. Nous allons plutôt centrer notre attention sur les deux autres, dont la relation semble plus grande, ce qui confirmera le reste de notre rapport. C'est par le biais du système de formation du designer que nous aborderons le phénomène technique, alors que la profession sera étudiée en soi puisqu'elle constitue une institution sociale.

III

L'organisation de la profession

Section 1 : Description globale des designers québécois

Bien que l'association canadienne des designers industriels ait été fondée en 1948, il a fallu attendre 1964 pour que naisse au Québec une section autonome de cette association nationale (l'Ontario et la Colombie-Britannique sont les seules provinces, avec le Québec, à posséder une telle section). Cependant ce groupement de designers québécois s'est développée rapidement. Des cent-neuf membres affiliés à l'ACDI, en 1966, cinquante-deux provenaient de la section québécoise. Toutes les personnes interrogées au sujet de la situation du design au Québec ont mentionné la formation de l'association des designers industriels du Québec comme la première mesure locale pour assurer la diffusion de cette activité dans le milieu.

Dans une certaine mesure, ce sont les événements qui ont entraîné la fondation de l'ADIQ. L'Exposition universelle de Montréal a accru énormément, du jour au lendemain, les activités de design dans la métropole. A cette occasion, plusieurs designers étrangers sont venus s'installer à Montréal. La plupart n'avaient pas de projets précis pour l'avenir et n'envisageaient pas nécessairement de quitter les lieux, une fois l'exposition terminée. La liste des membres de l'ADIQ, en 1966, ne nous permet pas de distin-

guer ceux qui ont été amenés par l'Expo de ceux qui seraient à Montréal même si cette manifestation internationale n'avait pas eu lieu. Dès lors, il faut être prudent dans l'évaluation de la profession de designer au Québec.¹ Cette évaluation devra essayer de neutraliser les facteurs temporaires comme l'exposition universelle.

Il est cependant une façon de jauger le degré de permanence de l'association québécoise : on peut postuler que les designers canadiens-français constituent le groupe dont l'existence au Québec est la moins assujettie à des facteurs temporaires comme l'Expo. Parmi les cinquante-deux membres de l'ADIQ, vingt-cinq sont d'origine française. Au moins vingt-deux de ces derniers sont nés au Québec ou y sont installés depuis plusieurs années. Les designers d'origine française ne recouvrant pas tout le groupe de designers de souche québécoise, on peut affirmer que l'association et la profession sont établies en permanence au Québec, indépendamment des événements temporaires.

L'étude de la liste des membres de l'association révèle une autre caractéristique importante du design local. Dans certains pays, et particulièrement aux Etats-Unis, une distinction est de plus répandue au sein des designers, entre ceux qui sont intégrés dans une entreprise industrielle spécifique et ceux qui pratiquent dans un bureau indépendant. Ce clivage est très significatif et nous le discuterons plus loin. Contentons-nous pour l'instant de remarquer que plus de 80% des designers québécois sont indépendants (cette tendance est plus accentuée chez les Canadiens français qui représentent 90% de designers indépendants, comparativement à 74% pour les non-canadiens français). Ces résultats portant sur 37 cas dont nous avons pu nous assurer de la catégorie d'appartenance peuvent être consignés dans le tableau suivant :

	Designers indépendants	Designers intégrés	Cas indéterminés	Total
Canadiens				
français	16	2	7	25
Autres	14	5	8	27
Total	30	7	15	52

1. Il suffit d'être domicilié au Canada depuis deux ans pour satisfaire aux conditions de résidence de l'ADIQ.

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

Ces constatations sont confirmées directement par une étude récente de Martin Krampen au sujet des designers intégrés à l'entreprise. Un échantillon de 21 designers canadiens furent interrogés à l'occasion de cette étude, dix-huit d'entre eux provenaient de l'Ontario et trois seulement du Québec². Il semble donc que les designers québécois soient pour l'instant confinés à la pratique indépendante, alors que leurs confrères ontariens sont plus également répartis entre la pratique dans l'entreprise et la pratique indépendante.

La liste des membres de l'ADIO ne fournit pas plus de renseignements. Nous avons donc interviewé un certain nombre de designers québécois pour avoir une image plus complète de la profession au Québec. Pour éviter les biais dus aux événements temporaires mentionnés plus haut, nous avons dû choisir un échantillon « caractérisé » soit un échantillon qui n'est pas nécessairement représentatif de la population dont il est issu, mais plutôt représentatif d'une certaine caractéristique distribuée parmi les membres de cette population³. Nous avons retenu deux caractéristiques pour construire cet échantillon : d'abord que les sujets choisis soient vraiment des designers intégrés à la vie québécoise depuis plusieurs années, ensuite qu'ils représentent le plus possible les normes internationales de la profession. La technique des informateurs-clés s'imposait pour établir un tel échantillon.

Les trois informateurs rencontrés nous ont fourni chacun une liste des quinze designers québécois qui représentaient le mieux les caractéristiques mentionnées plus haut. De la confrontation de ces listes nous avons tiré un groupe de dix designers⁴. Ces personnes ont été interviewées selon la technique des « entrevues diri-

gées »⁵. Les résultats de ces entrevues fournissent donc l'image des designers proprement québécois qui pratiquent la profession le plus conformément aux normes internationalement reconnues. Ce sont donc les designers à l'avant-garde de l'évolution de la profession dans le milieu québécois, soit ceux qui sont présentement les plus susceptibles de servir de paramètres pour décider des mesures nécessaires au développement du design.

Section 2 : L'apprentissage de la profession.

Les designers qui commencent à établir le design au Québec sont en moyenne très jeunes. La moyenne d'âge des interviewés est de 41 ans et la moitié d'entre eux ont moins de 35 ans. Que déjà on reconnaisse à d'aussi jeunes personnes les qualités de meneurs du mouvement montre bien que le Québec, dans ce domaine comme dans beaucoup d'autres, en est à ses tout premiers pas. L'échantillon révèle une autre caractéristique importante de cette avant-garde : huit des dix sujets sont canadiens-français. Il semble donc que si le Québec accuse un retard dans le secteur du design, ce n'est pas parce que personne ne s'est intéressé à cette activité dès ses débuts. Ajoutons un troisième fait qui, pour sa part, dénote l'importance des sujets rencontrés. Les trente membres de l'association qui sont rattachés à des agences de design plutôt qu'intégrés dans une entreprise industrielle se distribuent dans vingt agences. Le tableau suivant montre que les agences dirigées par les designers interviewés drainent beaucoup plus de membres de l'association que celles dont nous n'avons pas rencontré le directeur :

	Nombre de bureaux	Nombre de designers dans ces bureaux
Agences dont le directeur est dans l'échantillon.	9	19
Agences dont le directeur n'est pas dans l'échantillon.	11	11

en termes d'apprentissage de la profession, les interviewés, ce fait est important. Quand nous parlerons plus loin des travaux de design aux-

2. Bien que l'auteur ne donne aucun renseignement sur la constitution de son échantillon et qu'aucun indice ne nous permette d'évaluer sa représentativité, il semble que le processus de choix des designers interviewés ne puisse laisser de doute sur la représentativité géographique du groupe étudié. (cf. Martin Krampen, *Typical Perception of Actual and Ideal Job Conditions by Canadian Industrial Designers*, Uni-

versity of Waterloo, Mechanical Engineering Dept., p. 16).

3. D'ailleurs il eut été impossible de réunir assez d'informations sur les designers québécois pour dresser un échantillon statistiquement représentatif dont le nombre de sujets soit conforme au temps et aux moyens d'enquête dont nous disposons.

4. On trouvera les détails techniques de cette opération dans l'appendice méthodologique.

5. Le plan d'entrevue se trouve en appendice.

Appendice no 5

quels ont participé les designers de l'échantillon, ce seront des travaux auxquels auront été mêlés, non pas 20% (10/52) des membres de l'ADIQ, mais plutôt 40% de ceux-ci (21/52).⁶ De plus, en termes d'apprentissage de la profession, les membres de l'échantillon ont à superviser le travail de onze autres designers québécois. Leur position est donc centrale dans la conjoncture actuelle.

Jetons maintenant un regard au genre de formation que possèdent nos sujets pour pratiquer la profession. Comparativement aux données de la situation américaine (Tableau II.1 en appendice) qui révèlent une moyenne de 4.1 années d'études après le secondaire pour les designers américains, la situation des designers de l'échantillon est plus attrayante à première vue, comme l'indiquent les résultats suivants:

Années d'études après le secondaire	Nombre de designers
Moins de 3 ans	1
5 ans	3
6 ans	3
8 ans	3
Total	10

La moyenne pour notre échantillon est de 5.9 années d'études après le secondaire, soit près de deux ans de plus que la moyenne américaine. Nous ne saurions en conclure que les personnes interviewées sont plus formées à la discipline du design que la moyenne de leurs confrères américains sans plus d'analyse des données recueillies. Il est possible que le nombre d'années d'études soit lié aux systèmes d'enseignement différents des Etats-Unis et du Québec. Nous avons dressé la répartition des années d'études selon les disciplines et les résultats peuvent soutenir l'hypothèse pré-citée :

Alors que l'étudiant américain peut s'inscrire au « College » et prendre l'option « design », cette possibilité n'est pas offerte au québécois. Le premier obtiendra sa formation d'un seul coup (habituellement en quatre ans) dans une seule école; le second devra faire quelques détours pour arriver au design. Si on s'arrête à la troi-

6. Neuf designers interrogés dirigent des agences et emploient dix autres designers. Le dixième membre de l'échantillon dirige la section « design » d'une

compagnie, qui compte un second designer. Nous avons donc dix interviewés qui travaillent avec onze autres designers (10 + 11 = 21).

Secteurs d'études	Nombre d'années	Nombre de personnes
Ameublement	15	5
Architecture	15	5
Beaux-Arts	12	4
Ebénisterie	9	3
Design	5	2
Philosophie	3	1
	59	20

sième colonne du tableau précédent, on en déduit que chaque personne interrogée a dû passer en moyenne par deux disciplines avant de pratiquer cette profession. De plus, la formation typique de notre échantillon n'est pas centrée sur le design. Des deux personnes qui ont fréquenté une école de design, une seule y a fait un apprentissage complet et en est sortie avec un diplôme de compétence en design industriel. Cette situation est normale puisque aucune école québécoise ne fournit cette formation au complet. Se pourrait-il dès lors que nos sujets soient des designers formés à l'architecture comme c'est le cas dans plusieurs pays? Le nombre d'années d'études en architecture peut nous tromper. Il faut cinq ans dans nos universités pour former un architecte. Un seul des cinq sujets qui sont passés par une école d'architecture a obtenu un diplôme en bonne et due forme. Pour les quatre autres, l'école d'architecture a été simplement un relais d'un, deux ou trois ans vers une autre issue. Il en est de même pour l'Ecole des Beaux-Arts. Trois de ceux qui y ont suivi des cours ont tronqué le curriculum dans lequel ils s'étaient engagés pour aller terminer leur formation ailleurs.

Les deux tableaux qui suivent montrent le rôle prépondérant qu'ont joué les arts appliqués dans la formation des designers interrogés. Le premier fait état des diplômes que possèdent les sujets, le second distribue les années d'études en fonction des écoles fréquentées.

Genre de diplôme	Nombre
Décoration intérieure	4
Architecture	1
Design	1
Philosophie	1
Total	7

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

Ecoles fréquentées	Nombre d'années
Ecole des Arts Appliqués	17
Ecole des Beaux-Arts	11
Université McGill (architecture)	11
Université de Montréal (architecture et philosophie)	5
Ecole technique	6
Ecoles en dehors du Québec	9
Total	59

L'Institut des Arts Appliqués est l'institution qui a le plus contribué à la formation de notre échantillon de designers, c'est aussi celle qui leur a fourni le plus grand nombre de diplômes.

Ceux qui y sont passés ont étudié la conception d'ameublement ou l'ébénisterie (plus souvent la première discipline que la seconde). Il ne faudrait pas croire pour autant que ses anciens diplômés la considèrent comme une école de design. Ceux-ci ont dû, avant de s'établir dans la profession, aller compléter leur formation à l'étranger, quand ce n'est pas « aller apprendre le métier ». Ensemble, nos sujets ont effectué dix stages d'un an en dehors du Québec (5 à Paris, 2 à Milan, 2 en Suède et 1 à New-York). Tous les diplômés des Arts Appliqués totalisent sept stages de formation à l'étranger, deux autres personnes ont complété les trois années de stage qui restent. Plus que les autres, les designers formés aux Arts Appliqués ont senti la nécessité d'aller parfaire leur apprentissage.

Que devons-nous conclure des faits rapportés dans les pages précédentes ? Premièrement, que la formation de nos designers les plus remarquables en est une de fortune. Dans presque tous les cas, les designers actuels sont passés au travers de leur formation sans savoir très bien ce à quoi ils allaient aboutir. Ils se sont établis dans la profession par eux-mêmes et non à la suite d'un apprentissage continu. Tous, sauf un, expriment cette conclusion de façon explicite. En second lieu, nous devons conclure que, même pour ceux qui ont tenté, par des stages à l'étranger, de parfaire cette formation, il reste une forte impression d'insuffisance. C'est ainsi que 90% de nos sujets s'engageraient dans un programme de recyclage si une telle possibilité leur était offerte au Québec. Par l'énumération des sujets éventuels de ces études de recyclage, on peut établir que les interviewés se sentent faibles surtout sur le plan technique,

mais aussi sur le plan des connaissances humaines et sociales et dans le domaine de l'administration (les disciplines techniques comme la résistance des matériaux et les techniques de production sont mentionnées dans 54% des cas, les connaissances humaines et sociales dans 30% et les techniques d'administration et de mise en marché dans 16% des cas).

Section 3: Les activités de design au Québec

Que parviennent à faire nos designers avec une formation qu'ils jugent eux-mêmes incomplète ? C'est à cette question que nous tenterons de répondre dans les quelques pages qui suivent. La première considération concerne les types de design accessibles aux professionnels interrogés. Nous leur avons donc demandé de nommer les genres de design qu'ils avaient eu l'occasion de pratiquer dans les trois dernières années. Les résultats sont les suivants:

Genres d'activité de design	Pourcentage des répondants qui ont pratiqué l'activité
Design d'exposition	80
Design d'ameublement	70
Décoration intérieure	70
Design graphique	70
Emballage	70
Organisation de l'espace	60
Équipement industriel	50
Design architectural	50
Produits de consommation	40

Si on compare ces données à celles d'une enquête auprès des designers américains (Tableau II. 2 en appendice), on remarque que les grands designers québécois touchent en moyenne autant de champs d'activité que leurs confrères américains (5.6 activités différentes sont pratiquées dans notre enquête contre 5.3 pour les résultats américains). Cependant, on doit ajouter que les activités ne sont pas également pratiquées au Québec et aux États-Unis. Les différences entre la diffusion des spécialistes que sont le design graphique, le design d'emballage, l'organisation de l'espace et le design architectural sont peu importantes. Ce sont les autres spécialités qui font toute la différence. Alors que le design d'équipement industriel et celui des produits de consommation sont beaucoup plus répandus chez les Américains, notre situation montre des différences significatives à

Appendice no 5

propos du design d'ameublement, de la décoration intérieure et du design d'exposition. On peut, sans crainte d'erreur, affirmer que la différence sur le dernier point est liée à un phénomène temporaire, l'Exposition universelle. Par contre, les autres items de différenciation définissent clairement la position du design québécois à l'extrême opposé de la notion la plus répandue du design industriel. Si on ramène à zéro la somme de ce que les sujets de l'échantillon réalisent en design, on obtient une nouvelle distribution des activités:

Activités	Importance en pourcentage de l'ensemble des activités
Décoration intérieure	15.5
Design architectural	15.5
Design d'exposition	14.3
Design d'ameublement	13.6
Organisation de l'espace	12.1
Produits de consommation	10.3
Design graphique	7.3
Emballage	6.2
Équipement industriel	5.2
Total	100

Ce tableau, même s'il nous permet de mieux décrire les travaux de design des experts interrogés que le précédent, demande aussi quelques explications. Réglons une fois pour toute le cas du design d'exposition. Tous les designers rencontrés comptent dans leur production des dernières années des réalisations pour l'Exposition universelle. Cet item ne décrit donc pas très justement la situation. Parmi les autres items, certains ont, dans le tableau, une position plus avantageuse que dans la réalité par suite de l'action d'un seul designer. Ainsi un designer contribue à lui seul pour plus de la moitié du design de produits de consommation et pour la moitié du design d'emballage. Ces deux activités étant souvent liées dans la pratique, il est donc normal de les retrouver chez le même designer. Le même phénomène se produit pour le design architectural et l'organisation de l'espace. Dans chaque cas un seul designer réalise plus de la moitié de ce qui s'exécute. Si on oublie les réalisations peu importantes en design graphique et en équipement industriel, il ne reste plus que deux spécialités fortement pratiquées dans notre échantillon: le design d'ameublement

et la décoration intérieure. Cette conclusion fait pendant aux résultats de l'analyse de la formation des designers. La production correspond à la nature de la formation et aux compétences qu'elle développe.

On peut, à ce point de l'analyse, avoir l'impression que les designers interviewés se rapprochent beaucoup de ce qu'on peut appeler « l'aménagement intérieur » que du « design industriel ». Voyons si cette impression résiste à une analyse plus poussée. Nous avons tenté de représenter dans le tableau suivant les entreprises auxquelles ont été liées les designers de l'échantillon depuis le début de leur carrière:

Types d'entreprise	Importance de chaque type en nombre d'années
Bureau personnel de design	60
A l'emploi d'un manufacturier	31
Employé d'un bureau d'architecte	14
Manufacture personnelle	10
Travail à la pîge	8
Propriétaire d'un commerce de détail	7

Nous reviendrons plus loin sur un essai d'interprétation de l'importance des agences personnelles de design qui comptent pour la moitié de l'expérience de nos designers. Passons à l'autre extrême du tableau pour l'instant. Les trois derniers types d'expérience du design sont intéressants en ce qu'ils sont le reflet des tentatives que plusieurs ont dû faire au moment où le design était inconnu au Québec. Un interviewé a tenté de faire entrer la nécessité du design dans les mœurs québécoises en établissant un magasin de meubles de qualité. Au moment où la pratique de la profession a semblé possible, il a troqué son magasin contre une agence de design. L'expérience a quand même duré sept ans. Deux autres designers sont allés plus loin et ont tenté de fabriquer eux-mêmes des meubles « désignés » de luxe puisque les manufacturiers de meuble du Québec ne semblaient pas avoir besoin de leurs services. Chacun y a investi cinq ans de son temps pour ensuite se tourner vers la pratique de design en agence quand le climat sembla propice à un tel changement. Le travail à la pîge répond au même processus que les deux exemples précités: essayer de subsister tout en vendant le design jusqu'à ce que la profession puisse être pratiquée normalement. Les quatorze années que cinq sujets de l'échantillon ont passé dans un bureau d'ar-

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

chitecte, ont été employée à des travaux de planification d'intérieurs. Jusqu'ici, nous avons fait le tour de 30% de l'expérience de nos designers sans rencontrer de cas de participation directe, en tant que designer, à une production de type industriel. Au second item de la liste, on devrait trouver une telle participation. Les trente et une années de travail à l'emploi des manufacturiers se divisent en deux parties. La première compte pour le tiers de ces années et représente vraiment du design de production industrielle en série. Cette expérience appartient à un seul designer, celui dont la spécialité bien établie est aujourd'hui le design de produits de consommation. Les deux autres tiers se rattachent à des entreprises de meubles en petite série et généralement sur commande. Nous pouvons donc compter jusqu'ici à peu près 7% de l'expérience totale de nos designers consacrée au design de grande production industrielle. L'expérience des agences personnelles de design n'ajoute rien à ce pourcentage. Si on dresse la liste des contrats dans lesquels ont été engagés les membres de l'échantillon dans les deux dernières années, on peut distinguer les genres de travaux suivants:

- 1) Décoration intérieure et/ou ameublement de lieux publics: 25% des contrats.
- 2) Décoration intérieure et/ou ameublement de lieux privés: 25% des contrats.
- 3) Exposition universelle: 25%
- 4) Travaux d'identification visuelle: 13%
- 5) Equipement scolaire: 3%
- 6) Organisation d'un environnement extérieur: 3%
- 7) Equipement de transport en série unique: 3%
- 8) Conception de produits: 3%.

Cette énumération doit nous convaincre définitivement que nos designers les plus remarquables sont en général beaucoup plus près de l'aménagement d'intérieur que du design industriel.

Nous avons évoqué plus haut la différence entre designers indépendants et designers intégrés à une entreprise. La tendance croissante aux Etats-Unis se situe du côté de l'intégration des designers à une industrie particulière. Bien que tous reconnaissent que les deux types de designers sont nécessaires, tous ajoutent aussi que chaque type répond à un besoin différent. La complexité de la production industrielle implique de plus en plus que le designer ne peut régler les problèmes d'une entreprise que s'il

est régulièrement confronté à ce genre de problèmes et confronté aux autres spécialistes qui travaillent à leur solution. Ce fait n'empêche pas que les entrepreneurs fassent encore appel à des designers indépendants pour des questions qui sortent de l'ordinaire (image intégrée de l'entreprise, tout nouveau produit...). En ce sens une façon de distinguer les deux types de designers réside dans le degré de spécialisation. Or reconnaît généralement que le designer indépendant doit être beaucoup moins spécialisé que son confrère de l'entreprise. Contentons-nous de remarquer pour l'instant que les designers de notre échantillon sont dans 90% des cas, du genre « indépendant » et que, leur travail devrait dès lors être surtout non-spécialisé. Cependant, force nous est de reconnaître que leur formation, tout comme leur activité, sont fortement orientées vers un domaine précis, que nous avons appelé aménagement d'intérieur. Nous avons aussi remarqués que leurs contacts avec l'industrie proprement dite sont assez peu fréquents. Notre interprétation de ces faits tendrait à suggérer qu'il y a peut-être autant de distance entre nos designers indépendants et leurs homologues américains qu'entre ces derniers et les designers intégrés à l'entreprise. Cette interprétation sera revue dans les sections qui suivent.

Section 4: Relation des designers avec les mondes connexes.

Le designer industriel n'existe pas dans un monde clos, il appartient à un monde de relations sociales, techniques et économiques. Nous considérerons ici deux mondes avec lesquels le designer doit absolument compter: les autres spécialistes du secteur industriel, les industries elles-mêmes.

Quand on demande au designer quels sont les spécialistes avec lesquels il devrait être appelé à collaborer dans l'exercice de sa profession, parmi une liste exceptionnellement longue deux noms se dégagent vraiment: l'architecte et l'ingénieur. Ce sont de fait les spécialistes avec lesquels les designers québécois ont effectuée du travail à un moment ou à un autre. Cependant le type de relations entre le designer et ces spécialistes est différent selon qu'il s'agit de l'architecte ou de l'ingénieur. Comme le laissent entendre les années de service des designers dans des bureaux d'architecte et la part accordée à l'aménagement d'intérieur dans les réalisations de nos designers, la relation avec l'ar-

Appendice no 5

hitecte en est une de subordination. C'est l'architecte qui engage le designer dans un projet donné, non l'inverse. La relation avec l'ingénieur est moins fréquente et toujours suscitée par le designer. On fait appel à l'ingénieur pour régler un problème technique particulier et c'est sur le plan qu'on différencie les deux spécialistes. Pour le designer, l'ingénieur apparaît comme un spécialiste habitué à penser les problèmes dans un univers clos et systématique. L'ingénieur ne remet pas la conception d'un produit en question, il se contente de solutionner un problème spécifique à l'aide d'un savoir établi à l'avance. Le mode de relation avec l'ingénieur est dès lors, plus souple qu'avec l'architecte. Il est beaucoup plus difficile de l'établir entre ce dernier et le designer. Le seul point mentionné souvent est l'orientation de l'architecte vers un produit unique, alors que le designer envisage le produit de fabrication en série. A la suite de ce que nous avons décrit comme étant le travail de nos meilleurs designers québécois, on doit dire que cette différence est très tenue dans le contexte québécois. Dès lors, on comprend qu'entre designer et architecte les relations soient tendues. Le dernier perçoit souvent le designer comme un concurrent. Le premier sent que l'architecte a tendance à vouloir le diriger. Sans doute ces tensions s'expliquent-elles par la nature de la profession d'architecte dans le contexte québécois. L'architecture est depuis longtemps une profession libérale, modelée sur les professions médicale et légale. Il existe une définition juridique de la profession d'architecte et une corporation qui en préserve l'intégrité. De par la loi, les architectes ne sont pas habilités à lever les employés du designer. Un « modus vivendi » commence pourtant à s'établir chez nous. Il n'empêche que les designers appellent éperdument une reconnaissance de leur profession pour solutionner vraiment le problème. Cette forme de solution nous semble sûrement souhaitable, mais son succès nous apparaît très aléatoire dans la conjoncture. A notre avis, le problème réside beaucoup plus dans la définition actuelle du travail du designer, du service qu'il représente. Sous sa forme actuelle, l'occupation du designer québécois est liée très intimement à celle de l'architecte. Tant qu'une occupation vraiment autonome, située dans un cadre industriel, ne sera pas apparue, on ne pourra compter sur des mesures législatives pour distinguer le designer de l'architecte. Cette affirmation est

absolue. Nous ne voulons pas prétendre que la reconnaissance légale doit suivre chronologiquement l'apparition d'une profession autonome, ni d'ailleurs l'inverse. Il est bien possible qu'une mesure légale hâte cette apparition. Notre seul objectif est de montrer clairement que le problème de la relation entre architecte et designer, réside d'abord dans la confusion actuelle de ces deux occupations. Nous reviendrons sur ce point au chapitre de l'enseignement. Disons pour l'instant qu'un enseignement approprié du design est une des voies les plus directes à la définition claire de la profession.

Dans l'évaluation de leurs rapports avec l'industrie, les designers interrogés font ressortir, comme un leitmotiv, l'impossibilité de travailler avec les industriels canadiens-français. Selon eux, la petite et moyenne industrie du Québec ne s'intéresse aucunement au design. Les causes en sont le manque d'envergure, le caractère traditionnel de nos industriels québécois qui n'aspirent à rien d'autre qu'à un modeste bien-être matériel. Un bon nombre d'études montrent que ce diagnostic est juste. Elles insistent surtout sur l'idéologie de l'entreprise familiale, le sens restreint de la propriété, le manque de préparation et d'ambition de nos industriels⁷. Certains organismes (gouvernementaux et autres) ont commencé à s'attaquer à ces problèmes, mais les solutions sont longues à venir. Ce problème sera repris au chapitre des agents sociaux.

Pour l'instant, nous voudrions indiquer que ce diagnostic est partiel. Le manque d'envergure du marché du design industriel au Québec ne dépend pas uniquement de la mentalité de l'industriel canadien français. Il existe au Québec des industries administrées par des Anglo-saxons. Il semble bien, d'après le tableau des réalisations de nos designers, qu'ils éprouvent autant de difficulté à s'assurer la clientèle de ces industries. Dans une grande mesure, ce sont les pouvoirs publics ou les services para-publics qui forment la clientèle de nos designers, rarement l'industrie elle-même (certaines compagnies sont des clients des designers mais à propos de leur image publique beaucoup plus que par rapport

7. Voir les études suivantes:
Normand Taylor, « French-Canadians as Industrial Entrepreneurs », *Journal of Political Economy*, February 1960, 68, pp. 37-52. René Durocher, *Pourquoi plus de faillites dans*

Québec que dans l'Ontario ?, Montréal, Ecole des HEC, 1951. Jacques Melançon, « Retard de croissance de l'entreprise canadienne-française », *L'Actualité Économique*, Janvier-Mars, 31, pp. 503-522.

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

à leur production). Un service professionnel s'inscrit toujours dans un cadre d'échanges : le spécialiste offre sa collaboration aux réalisations d'un industriel en échange de sa clientèle.

La psychologie sociale a développé un modèle exhaustif de l'échange entre une sujet A qui possède un objet x et un sujet B qui désire cet objet. Ou bien B se soumet aux exigences de A pour recevoir x ou bien il emploie une des trois stratégies suivantes: 1) B essaie de présenter à A des motifs de lui céder x (ces motifs peuvent venir de pressions extérieures aux deux sujets mais mises en branle par B) 2) B cherche un autre sujet C qui lui fournira un substitut de x, 3) B décide de se priver de x. Si A devient l'industriel et B le designer, l'objet x étant la clientèle du premier, voyons comment s'applique le modèle à la situation québécoise. Nous laissons tomber la troisième stratégie qui n'est pas pertinente, elle équivaldrait pour le designer à changer de métier. L'échange de soumission ne nous paraît pas non plus très réaliste. Cette forme d'échange où l'industrie impose ses volontés au designer a été tentée à quelques reprises sans succès. A cause de son manque d'ambition et de formation, l'industriel a toujours imposé au designer de faire toute autre chose que du design, qu'on parle alors de « copie » ou de « faux design ». Restent donc les première et deuxième stratégies. Nous avons remarqué dans notre enquête que, presque toujours, le designer s'est rabattu sur la seconde. Il était préférable pour lui de se chercher une clientèle ailleurs que chez les industriels. La première stratégie n'a presque pas été employée si ce n'est par quelques individus qui ont essayé sans succès d'être des commis-voyageurs du design. A notre avis, une telle stratégie ne portera des fruits que si elle est d'envergure et fait appel à tous les agents de pression disponibles. Le premier agent à s'intéresser à cette question devrait être l'association des designers industriels québécois. Mais nous reviendrons sur ce point dans la discussion des agents du développement du design.

Section 5 : La situation locale évaluée par les designers.

Déjà dans les sections précédentes de ce chapitre, nous avons mentionné quelques points de l'évaluation que les designers interviewés font de la situation québécoise. En avouant que leur formation était incomplète, les designers signi-

fiaient aussi que le Québec aurait besoin d'un centre de formation dans ce domaine. C'est là la principale mesure que les designers entrevoient pour le développement du design. Et second lieu, ils parlent de l'importance de la reconnaissance officielle de la profession par le gouvernement. Ajoutons à ce que nous avons dit à ce sujet que le centre de formation est logiquement antérieur à la définition précise d'une profession autonome. Dès lors, l'école est aussi une condition à la reconnaissance officielle, et ce qu'elle permet d'établir plus clairement des critères. Et de façon générale, l'existence d'un système reconnu de formation est toujours à la source de l'acceptation sociale et économique d'une occupation. Ce sont là les deux seules mesures sur lesquelles s'entendent les designers pour le développement du design.

Les autres items d'évaluation s'expriment sous forme de barrières ou d'avantages propres au Québec. On a rapporté à la section 11 l'avis des designers en ce qui touche les industriels québécois. La mentalité de ces derniers leur apparaît comme le frein le plus important à la diffusion du design. En termes généraux, on parle du manque de sens critique des consommateurs québécois et on étend cette lacune aux politiques d'achat de nos gouvernements. La dernière barrière dont il est fait mention est l'envahissement du marché de consommation par les produits américains. C'est en contre-partie de ce dernier désavantage, qu'on fait sortir dialectiquement le premier atout du Québec. Selon nos designers les Québécois ont à l'état latent une culture qui devrait permettre des réalisations contrastantes avec le marché américain dans le domaine du design⁸. Assez souvent, les designers parlent des ressources du Québec en matières premières diversifiées et de bonne qualité comme un avantage pour le design de l'avenir. Ils font remarquer particulièrement qu'on pourrait tirer toute une

8. Nous ne discuterons pas ce point qui relève bien souvent d'une idéologie de compensation. Nonobstant ce fait, notre discussion devrait demeurer théorique puisque les gens interviewés ont été incapables d'expliquer plus à fond cet atout. Notons cependant que ce sentiment nationaliste surprend chez des personnes qui rejettent clairement toute formule d'émancipation « souverainiste » du Qué-

bec au plan économique et politique. Près de la moitié des designers ont même exprimé leur crainte que la situation politique ne « dégénère ». Toute option à saveur indépendantiste leur paraît alors une chance de succès du design au Québec: disparition de la clientèle actuelle, des marchés éventuels, « ghetto » économique et culturel...

Appendice no 5

amme de nouveaux produits (non manufacturés au Québec pour le moment) du bois et de l'aluminium.

En somme l'évaluation reste assez superficielle. Le point le plus marquant est sans doute l'importance qu'on accorde à un centre de formation qui « fera tout débloquer ».

Le prochain chapitre sera consacré à l'enseignement du design.

V

La sphère de l'enseignement

Section 1: Orientation actuelle de l'enseignement du design.

Une profession jeune correspond un système de formation et d'enseignement tout aussi récent. Contestablement c'est l'école allemande du Bauhaus qui marqua la première expérience de formation de ce que bientôt on allait appeler le designer industriel. Cette école prend naissance autour de 1920 et tente de réunir artistes, artisans et architectes dans une formation commune. Son influence s'étendit à travers le monde, mais nulle part on ne parvint à recréer l'école du Bauhaus. L'Angleterre fut la première touchée par cette expérience. Cependant la nouvelle idéologie de l'art industriel s'y installa dans des structures déjà existantes. Il y avait alors un réseau d'écoles d'arts en transformation et on se servit de ces écoles pour tenter d'appliquer la philosophie du Bauhaus. La « Royal Academy of Arts » est le prototype de l'enseignement du design fortement inséré dans un cadre artistique. Ailleurs, les circonstances étant différentes, le design prit racine dans les écoles d'architecture (par exemple en Suisse). De façon générale, ce sont ces deux formules qui se sont maintenues dans les vingt dernières années. Ce chevauchement du design à la frontière de la formation artistique et de la formation architecturale n'est pas sans poser de problèmes. Le design éprouve des difficultés, surtout à travers le monde, à s'établir en tant que système de formation autonome.

On s'entend généralement pour considérer les États-Unis comme le pays où l'enseignement du design s'est le plus développé. On y trouve d'ailleurs réunis les principaux problèmes que doit affronter cet enseignement dans les pays industrialisés. Au moment de la seconde guerre mondiale, les grands noms du Bauhaus vinrent s'éta-

blir en terre américaine. Parmi eux se trouvait Moholy-Nagy qui contribua grandement à la fondation d'un institut de design à Chicago. Établi sur le modèle du Bauhaus, l'institut de Chicago était le premier à s'engager en priorité dans la formation de spécialistes du design. Cependant, la profession s'étendant rapidement à travers les canaux de la grande industrie, bientôt les besoins firent surgir des cours de design dans toutes les régions. En 1964, on pouvait dénombrer au moins quarante-cinq institutions qui offraient une formation de design aux États-Unis. Dans chaque cas l'enseignement du design se situe au niveau du premier diplôme universitaire (niveau du « College »). Ainsi 74% des quarante-cinq institutions couronnent une formation en design d'un baccalauréat (22% ne décernent qu'une attestation d'études et 4% ne donnent aucun diplôme portant la mention d'études en design). Cependant le design franchit difficilement la barrière des études vraiment supérieures. Seulement 42% des institutions qui décernent un baccalauréat, offrent aussi une maîtrise avec option de design. De plus, en regardant la distribution de ces diplômes selon les divers grands secteurs d'études (voir Tableau III-1) on se rend compte de la diversité de l'enseignement du design. A peine 15% des baccalauréats font directement mention de la compétence en design (Bachelor of Industrial Design, of Professional Arts, of Product Design). Les autres se rattachent aux deux grandes traditions de l'enseignement des arts et des sciences. Il en est à peu près de même pour les diplômes de maîtrise. Bien que la formation du designer se fasse souvent dans un cadre scientifique, on note encore la prépondérance de la perspective artistique dans les données du Tableau III-1 (43% des baccalauréats portent la mention « Fine Arts », le pourcentage est le même pour les maîtrises).

La critique du système américain est demeurée jusqu'à maintenant assez générale. Les deux citations qui suivent donnent le ton et les préoccupations de cette critique :

« Industrial design education reflects in general the same tendencies and the same problems as the rest of American education. It is available from a great variety and quantity of sources. Abhorring the specialist, it is increasingly concerned with producing a

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

graduate who knows more or less about many different fields of learning. »¹

« The manner in which programs (design) are structured in most schools results in a major obstacle to curricula development. They are usually offered as options in departments which have other basic commitments such as painting, crafts, art, history, engineering, etc... The result of this secondary role is a continuous compromise of the programs' educational needs. »².

Par contre dans d'autres pays, on commence à formuler des critiques plus précises. La plus importante concerne la dépendance du design à l'endroit de la formation artistique. C'est là où on a poussé le plus loin cette dépendance qu'on perçoit le plus clairement ses limites, soit en Angleterre. Et la critique vient de toutes parts même des personnalités les plus respectées du monde du design. Ainsi, une de ces personnalités, Laurence Irving, déclarait à l'occasion d'une réunion spéciale de la « Royal Society of Arts » :

« Should students training at art college to be industrial designers be given, as artists, a veneer of engineering or, as engineers, be humanized by a smattering of art?... Yet I am convinced that such considerations are now academic rather than realistic — that to-day the environment of the study of fine art is becoming increasingly detrimental to talented young people who wish to make a contribution to the invention and design of industrial products. And, within measurable time, that the drastic remedy may be, not

the artificial respiration of art schools and colleges by the injection of scientific studies, but the creation of schools of industrial design remote and isolated from the enervating influence of an art no longer fine but committed to the deliberate affectation of unrefinement. »³

Ainsi certains proposent qu'on éloigne le design de l'enseignement artistique, qu'on le situe dans un climat autonome où éléments scientifiques artistiques et autres seront combinés en fonction même d'une formation particulière aux designers. Jusqu'à un certain point cette suggestion rejoint implicitement la seconde critique américaine évoquée plus haut. Nous avons voulu vérifier par nous-mêmes si cette combinaison des divers éléments se modifiait avec l'évolution de l'enseignement du design. Cinq institutions forment un peloton de tête. On y retrouve les trois écoles qui donnent un baccalauréat en industrial design, celle qui offre le baccalauréat en «-product design ». Nous avons fait une étude statistique du programme de cours de ces écoles en comparaison avec le programme de cinq autres écoles choisies au hasard parmi les autres (voir Tableaux III-2 et III-3). On peut classer les éléments d'un cours américain de design en sept catégories : la formation de design en soi, la formation technique scientifique, les notions de design graphique, les arts et humanités, les sciences humaines et sociales et l'administration. En comparant les pourcentages que chaque groupe d'écoles consacre à chaque catégorie, on perçoit rapidement la différence entre les grandes écoles et les autres :

Catégories	Grandes écoles	Autres écoles	% grandes écoles % autres écoles
Design industriel	34.9%	31.6%	1.10
Formation technique	7.7%	3.6%	2.14
Formation scientifique	11.0%	4.1%	2.68
Design graphique	6.0%	10.5%	0.57
Arts et Humanités	20.0%	31.2%	0.64
Sciences humaines et sociales	10.4%	6.4%	1.63
Administration	1.9%	2.0%	0.95

1. "Educating Young Designers", Ursula Cliff, *Design*, March 1964, p. 41.

2. "Education of a designer", R. M., *Industrial Design*, November 1963, p. 39.

3. "The Affectation of Imperfection", Laurence Irving, *Royal Society of Arts*

Journal, March 1964, vol. CXII, pp. 250-259.

Appendice no 5

Le design industriel et l'administration occupent le même temps de formation dans les deux groupes d'écoles. Cependant alors que les grandes écoles valorisent beaucoup plus la formation technique et scientifique, et les sciences humaines et sociales, les autres donnent plus d'importance au design graphique et aux arts et humanités. La meilleure définition de l'idéal à atteindre dans l'enseignement nous vient de « Moholy-Nagy » :

"The goal is no longer to recreate the classical craftsman, artist and artisan, with the aim of fitting him into the industrial age. By now technology has become as much a part of life as metabolism. The task therefore is to educate the contemporary man as an integrator, the new designer able to re-evaluate human needs warped by machine civilization. The healthy function of a man's body, his social performance and welfare, his nutrition, clothing and housing needs, his intellectual pursuits and emotional requirements, his recreation and leisure, should be the center of endeavors. An education which is responsible for such a totality must be indivisible, integrating elements of art, science and technology." ⁴

Les principes de base de la formation du designer apparaissent clairement : un équilibre entre l'art, la science et la technique et une connaissance en profondeur des mécanismes humains et sociaux. Au premier coup d'œil on remarque que le programme des grandes écoles se rapproche beaucoup plus de cet idéal que celui des autres écoles. Ce qui frappe encore plus dans cette comparaison c'est l'orientation beaucoup plus marquée des grandes écoles vers les éléments techniques et scientifiques.

Cette tendance rejoint une des principales préoccupations du séminaire conjoint de l'ICSID et de l'UNESCO sur l'enseignement du design (Bruges, 1964). On proposa à l'occasion de ce séminaire, le rapprochement des écoles de design et des écoles plus spécifiquement spécialisées que les centres de formation artistique. L'attention des participants du séminaire fut surtout attirée sur les écoles de génie, d'architecture et de sciences sociales. Il ne faut pas

croire que les spécialistes rejettent l'utilité de l'apport artistique dans la formation du designer. Ils tiennent simplement à affirmer de plus en plus clairement que l'art ne peut être l'élément intégrateur de cette formation. Celle-ci doit reposer avant tout sur la connaissance du comportement humain et de la technologie contemporaine. La sensibilité artistique essentielle au designer doit se cultiver bien avant l'école de design, elle doit exister, comme une mentalité, chez celui qui s'inscrit à l'école.

Section 2 : Situation locale de l'enseignement du design.

Le Canada n'a pas une longue expérience dans l'enseignement du design industriel. A toute fin pratique, il n'existe qu'une institution canadienne qui dispense un cours de design couronné d'un diplôme : l'Ontario College of Art. Et ce diplôme n'est même pas de niveau universitaire. En plus de cette institution, quelques autres se sont intéressées au design sans pour autant organiser un programme de formation systématique. Mentionnons l'initiative de l'Université de Waterloo qui a mis sur pied un département de design. Cependant ce centre s'intéresse surtout aux problèmes d'environnement et à la théorie du design. Ainsi, on y fait beaucoup de recherche théorique mais on ne forme pas de designers industriels. Le cas de l'Alberta College of Art est différent. Pendant trois ans, on y a fait des efforts pour mettre sur pied un cours de design industriel débouchant sur un diplôme universitaire. L'expérience s'est soldée par un échec à cause de l'impossibilité de réunir un personnel enseignant compétent. Dans la province voisine, le Manitoba School of Art donne des cours de design industriel. Certains attendent beaucoup de cette école qui n'en est qu'à ses premiers pas dans ce domaine. Deux autres institutions sont souvent mentionnées pour leur apport indirect à la profession du design : l'Institut des Arts Appliqués et le Ryerson Polytechnical Institute. Ces écoles ont formé des techniciens dans des domaines spécialisés (particulièrement le meuble et la décoration intérieure). Parmi ceux-ci, certains se sont découverts des aptitudes pour le design et sont entrés dans la profession de designer.

Ce résumé montre jusqu'à quel point l'enseignement du design est méconnu dans l'ensemble du Canada. Aucune école ne donne l'équi-

⁴ Citation de Moholy-Nagy dans le prospectus de la section « design indus-

triel » de Illinois Institute of Technology.

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

valent de ce qu'on peut trouver aux États-Unis ou en Europe, autant en termes de diplôme qu'en termes de formation. C'est ainsi que les designers professionnels ayant reçu une formation complète et appropriée sont allés étudier à l'étranger pour trouver cet enseignement. De plus, un grand nombre de designers canadiens n'ont pas reçu une formation de design spécifique; il ont été architectes, ingénieurs ou techniciens dans un domaine spécialisé, avant d'être designers. Ce tableau ressemble à celui que nous avons dressé pour les designers québécois. Avec la différence déjà notée, que les designers québécois sont moins intégrés à l'industrie que leurs confrères du Canada. Il est bon de noter ici que dans plusieurs cas, aux États-Unis, ce sont les industries elles-mêmes qui se chargent de compléter la formation des designers qu'elles engagent. La situation est semblable pour les designers canadiens intégrés à l'industrie. C'est dans l'expérience de travail qu'ils apprennent vraiment à jouer le rôle de designer.

Cette dernière ouverture n'existe pas encore au Québec. Cependant si l'on s'en tient aux voies formelles de formation, on doit dire que le Québec n'est ni en avance, ni en retard sur les provinces canadiennes. Nous avons essayé, pendant notre enquête, de faire la somme de tout ce qui est enseignement du design, sous une forme ou sous une autre, au Québec. Cet inventaire se ramène à peu de choses, mais il convient de décrire les tendances qui se dessinent actuellement. Le premier fait à noter est qu'il existe présentement au Québec, des personnes qui pensent au design en termes d'enseignement. Nous avons rencontré onze de ces personnes et nous croyons avoir ainsi épuisé la liste de ceux qui sont susceptibles de faire bouger cet enseignement dans la situation présente. Remarquons que ces personnes représentent un grand éventail d'écoles: Ecole d'Architecture, Institut des Arts Appliqués, Ecole des Beaux-Arts, Ecole Polytechnique, Institut des Arts Graphiques. C'est un indice intéressant de voir un intérêt nouveau naître en plusieurs points à la fois. On peut cependant craindre que cette diffusion gaspille des énergies et que certaines répétitions ralentissent le développement de l'enseignement du design. Une première constatation est qu'un important tra-

vail de coordination doit être effectué si on veut avancer.

D'autres caractéristiques des personnes interrogées méritent qu'on s'y arrête. Aucune d'entre elles n'a reçu de formation spécifique de design. Trois n'ont aucun diplôme, deux sont architectes, un ingénieur, deux autres ont une formation artistique et les trois derniers ont été formés aux Arts Appliqués. S'ils ont une compétence en design, c'est qu'ils l'ont eux-mêmes édiflée. On n'est pas surpris, dès lors, de voir que cinq sur les onze ne limitent pas leur activité à l'enseignement, mais sont aussi des praticiens reconnus dans le domaine du design. Ce manque de compétence formelle pour l'enseignement du design ne les empêche pas, cependant, d'être insatisfaits de ce que les structures scolaires actuelles leur permettent de réaliser. Tous désirent s'inscrire dans un programme plus complet de formation au design. Ils ont généralement le sentiment d'avoir joué jusqu'ici un rôle de suppléance et souhaitent ardemment que s'établissent au plus tôt des structures officielles de formation au design industriel.

Mais que peut-on prévoir en termes de contribution de ces personnes à une école de design qui serait établie à court terme? En faisant le tour des intérêts des interviewés, de leurs vues sur l'enseignement du design, on peut déceler deux tendances bien marquées qui recouvrent complètement le potentiel de ces éducateurs:

1 — Aménagement d'intérieur: on retrouve chez les éducateurs la tendance la plus importante des designers québécois interviewés. Il existe présentement au Québec un foyer d'initiation au design; cette initiation s'insère dans le cadre d'une formation que nous appelons technico-artisanale. Les étudiants qui passent à travers cette formation, apprennent le maniement d'une technique particulière pour une production de petite série. Cette production est dans la majeure partie des cas, un meuble ou un intérieur quelconque. C'est l'Institut des Arts Appliqués qui a dispensé cette formation jusqu'à ce jour. Nous avons remarqué déjà que cette école avait le plus contribué à la formation des designers québécois rencontrés. C'est d'ailleurs l'Institut qui a lui-même formé les enseignants qui, aujourd'hui, y dirigent l'initiation au design.

Appendice no 5

Depuis quelques années la spécialisation, offerte après deux années d'apprentissage général les arts appliqués, la plus populaire parmi les étudiants et la plus développée par l'école a été la décoration intérieure. En 1955, on créait une autre spécialisation au niveau de la 3ème et de la 4ème années : le design d'ameublement. Nous verrons plus loin comment l'école se dirige encore plus précisément vers l'enseignement du design industriel.

2 — Organisation de l'environnement : suivant une tendance de plus en plus marquée au niveau international, l'Ecole d'architecture de Montréal se dirige clairement vers les problèmes d'environnement. Cette nouvelle tradition architecturale s'intéresse davantage aux problèmes humains et sociaux. En ce sens, elle rejoint un des principes de base de la pratique du design industriel. Les architectes québécois demandent de plus en plus l'aide des designers industriels dans l'exécution de leurs projets. En termes de formation, l'école d'architecture oriente de plus en plus ses étudiants vers la considération des implications humaines et sociales de l'habitation.

A la limite, ces deux tendances se rejoignent : l'attention est toujours portée sur l'environnement et le produit est toujours unique ou de petite série. De plus, ces tendances ou potentialités des éducateurs vont dans le même sens que les potentialités des designers actuels. Nous allons maintenant tenter de voir si les projets ou les diverses conceptions de l'établissement éventuel d'une école de design québécoise apportent du nouveau.

Section 3 : Opinions au sujet d'une école québécoise de design.

Les personnes interviewées tout au cours de l'enquête ont été appelées à décrire les caractéristiques d'une éventuelle école de design au Québec. Nous allons établir ici les points qui font l'objet d'un consensus. Aux yeux de tous, la première constatation qui s'impose est qu'une école de design doit s'établir au niveau universitaire. Généralement on entrevoit un cours de quatre ans après le CEGEP. La plupart mentionnent que la formation artistique nécessaire au designer doit être acquise au niveau du GEGEP.

La seconde constatation qui rallie les opinions de toutes parts est la nécessité d'un diplôme distinct couronnant le cours de design. Presque tous font remarquer que ce diplôme doit avoir, autant que possible, les mêmes caractéristiques que les diplômes attestant la compétence de l'architecte et de l'ingénieur. Le fait d'une école universitaire décernant un diplôme reconnu doit contribuer, comme nous l'avons déjà expliqué, à définir plus clairement la profession de designer et à lui fournir la reconnaissance sociale. Remarquons cependant que le lien entre les caractéristiques essentielles de l'école de design et la reconnaissance de la profession n'est jamais exprimé de façon précise par les personnes interviewées. Ceci nous amène à dire que les caractéristiques les plus importantes de l'école de design sont presque toujours présentées comme des évidences. La grande majorité des interviewés posent ces caractéristiques a priori sous la foi des expériences universelles.

Quand on demande aux spécialistes du design de décrire l'orientation générale d'un cours de design pour les besoins contemporains, on retrouve presque également deux types d'orientation. Selon certains, le centre de la formation du designer doit être l'information technique pour en tirer le maximum de ce qui peut correspondre aux besoins de l'homme et de son environnement social. Les autres parlent plutôt d'une formation pivotant autour du développement de la sensibilité artistique. Ces derniers affirment que le design repose sur une certaine intuition des correspondances exactes entre la forme et la fonction et cette intuition est rendue possible par la sensibilité artistique. La documentation internationale au sujet de l'enseignement du design présente régulièrement ces deux orientations, cependant une troisième orientation est aussi souvent mentionnée (tout au moins dans la documentation américaine). Il s'agit de la théorie qui lie les besoins de l'homme et la conception du produit par l'intermédiaire des techniques du marché de consommation. Notons que cette orientation est absente des opinions recueillies au Québec.

Mais l'image de la formation du designer apparaît plus clairement quand on invite les interviewés à la décrire en termes de disciplines essentielles à l'apprenti-designer. Selon la fré-

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

quence de mention, on peut discerner quatre groupes de disciplines :

1. Connaissance des matériaux
 - Mathématiques
 - Physique
 - Procédés techniques de production
 - Génie (mécanique ou électronique)
2. Psychologie
 - Philosophie
 - Sociologie
 - Physiologie
3. Analyse de marché
 - Economie
 - Administration
4. Histoire des théories artistiques
 - Pratique des arts

Un étudiant qui devrait passer à travers ce curriculum consacrerait 40% de son temps aux disciplines techniques et scientifiques, 20% à la connaissance de l'homme et de la société, 20% aux disciplines commerciales et 10% à la sensibilisation artistique. La fraction qui resterait serait employée pour les techniques de travail du designer (dessin, méthodologie du design) plutôt qu'à des disciplines particulières. Cette image nous semble plus conforme aux opinions courantes que celle fournie par l'orientation générale de l'enseignement du design. L'importance de la maîtrise des sciences et de la technologie y ressort clairement. On voit par contre que l'initiation à l'esthétique est reléguée au dernier palier de l'échelle, précédée par l'initiation commerciale. La tendance « réaliste », exprimée dans la documentation sur le design, qui veut dissocier la formation du designer d'un environnement surtout artistique, se retrouve ici. Cependant le décalage entre ce curriculum-type et la vision de l'orientation générale de l'enseignement du design, doit retenir notre attention. Malgré le besoin pressant de connaissances techniques, le designer tient toujours à se distinguer de l'ingénieur par cette sensibilité artistique.

Un dernier point doit être mentionné dans cette section. S'ils s'entendent sur la nature globale du cours de design (durée, niveau d'études, diplôme, image du curriculum), nos spécialistes ne parviennent pas à déterminer clairement le cadre de cet enseignement. On parle de l'université en général, d'une faculté ou d'un institut de design autonome, d'un département de

design, dans le cadre d'une faculté des sciences de l'environnement... Aucune de ces possibilités ne fait l'objet d'une forte concentration d'opinions. Cette question n'a pas de solution à ce niveau de l'analyse. Cependant, en dehors des opinions recueillies par entrevue, certains projets d'encadrement de l'enseignement du design ont été formulés chez nous. C'est ce sujet que nous abordons dans la section suivante.

Section 4 : Quelques projets d'écoles de design.

Nous commenterons ici trois projets d'école de design que nous avons étudiés en cours d'enquête. Le premier n'existe que sur papier et date de quelques années. Les deux autres ont des racines véritables dans des institutions québécoises.

Dans un mémoire préparé à la demande du Ministère de l'Industrie et du Commerce, Julien Hébert proposait, en 1961, l'établissement d'un institut de design à Montréal. Cet institut devait en même temps former des designers et faire la promotion du design au Québec. Le cours de design prévu était de niveau post-universitaire, dispensé à un nombre restreint d'étudiants, par des professeurs invités de l'étranger. Nous détachons de ce projet tout ce qui concerne la promotion du design, d'abord parce que le centre de design, établi à Montréal par le Conseil National d'Esthétique Industrielle, remplit déjà une part du rôle de l'institut de Julien Hébert; ensuite parce que tout dans notre enquête nous amène à la conclusion que la diffusion du design dépend plus des conditions socio-économiques et de la valeur des designers que de formules de promotion comme les expositions et les centres d'information. En ce qui concerne l'école de design dont il est fait mention dans le projet, nous croyons y voir des impossibilités. Le design québécois a besoin à court terme de spécialistes compétents qui, même s'ils ne sont pas d'abord, architectes, ingénieurs ou urbanistes, connaîtront à fond les problèmes de l'industrie québécoise. Une formule comme celle qui est proposée risque de former un petit nombre de designers d'élite qui seront loin de la conjoncture industrielle. Le progrès, chez nous, doit passer par la technique répandue chez plusieurs spécialistes à la fois. L'enseignement sporadique des profes-

Appendice no 5

seurs invités doit faire suite à une formation de base dispensée par une équipe de professeurs permanents en étroite symbiose avec la situation locale. Si le design québécois doit déboucher sur le marché international, il doit néanmoins être réalisée au Québec. Un institut post-universitaire risquerait de continuer la tradition de quelques designers de grande classe divorcés de l'industrie, parce que submergées par des questions d'un ordre plus global et correspondant mieux à leur haut degré de créativité.

Le second projet est issu des structures actuelles de l'Institut des Arts Appliqués. Autant le projet Hébert se situait à un niveau supérieur à nos besoins, autant celui-ci correspond à un niveau antérieur à une réelle formation en design. Il faut bien avouer que dans sa forme actuelle l'Institut des Arts Appliqués ne possède pas le statut désiré pour devenir une école de design de forme optimale. Alors que tous s'entendent pour établir un cours de design au niveau universitaire, le cours des Arts Appliqués se situe au CEGEP. Si l'on veut donner à nos designers la formation technique qui partout apparaît comme essentielle, il faut que ceux-ci aient, avant même d'accéder à l'école de designer, une solide formation scientifique et artistique. Une telle formation pourrait être acquise au sortir du CEGEP, non à la fin des études secondaires. L'Institut joue présentement un rôle précis, celui de former des techniciens de l'esthétique, qui peuvent exécuter des travaux nécessitant une technique de design. Ces mêmes spécialistes ne sont pas pour autant habilités à réaliser la synthèse artistique, scientifique et technologique que suppose le vrai travail du designer. L'Institut pourra toujours former des experts dans la composition du meuble, il ne parviendra pas à former des designers du plastique, des matières synthétiques et de l'électronique avec les étudiants qui y entrent, à moins de leur donner une formation s'étendant sur six ou sept ans. S'il choisissait cette voie, l'Institut des Arts Appliqués deviendrait tellement différent de ce qu'il est présentement qu'il faudrait établir un autre institut qui formerait les « techniciens de l'esthétique, ceux qui vont assister le designer dans son travail.

Le dernier projet a pris naissance à l'Ecole d'architecture de l'Université de Montréal. Ce projet réunit plusieurs atouts. Il représente le cours de niveau universitaire qu'on retrouve dans un grand nombre de pays. De plus, l'Ecole d'architecture est depuis longtemps rompue à des méthodes d'enseignement propices à la formation du designer (enseignement tutorial, projets conjoints professeurs-étudiants). Il faut cependant reconnaître que le projet d'une Faculté des Sciences de l'Environnement correspond à une crise de la formation traditionnelle de l'architecte. Celui-ci se trouve de plus en plus intéressé à des questions qui débordent la notion de « monument habitable » et rejoignent les préoccupations de l'urbaniste et du planificateur urbain. Ces nouveaux problèmes requièrent une école du type de celle qui est ici proposée. Nous craignons, cependant, que cette école ne puisse rejoindre ce problème très différent, celui du designer industriel œuvrant au niveau du produit en série.

Dans un brillant article, Charles Perrow suggère une typologie des organisations reposant sur la notion de technologie⁵. Cette typologie peut aussi être appliquée aux professions qui apparaissent ici connexes et opposées à la fois. Deux dimensions constituent quatre types distincts de profession: d'abord le nombre de cas particuliers qui se présentent dans l'exercice de la profession, ensuite le degré de systématisation des connaissances et des techniques pour répondre à ces cas particuliers. Le tableau suivant présente la classification des professions de designers industriel, d'architecte, d'ingénieur et de « technicien de l'esthétique » en fonction de ces deux dimensions:

	Nombre de cas particuliers	
	Peu	Beaucoup
Intuitive	Technicien de l'esthétique	Architecte
Articulée	Ingénieur	Designer industriel

Pour l'architecte et le designer chaque problème est un nouveau défi dont toutes les caractéristiques peuvent influencer la solution. Contrairement, le problème de l'ingénieur et du techni-

5. Charles Perrow: "A Framework for The Comparison Analysis of Orga-

nizations", *American Sociological Review*, XXXII, 1967, 194-208.

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

cien de l'esthétique est généralement une réplique d'un autre problème où un nombre restreint de caractéristiques ont été modifiées. Cependant l'architecte (ou l'urbaniste) ne peut procéder à des essais systématiques de sa solution, car celle-ci repose sur une synthèse de son expérience antérieure. Pour sa part, le designer industriel, travaillant sur un produit de série, peut effectuer un grand nombre d'essais avant d'offrir sa solution, faisant varier à chaque étape et de façon systématique, certaines caractéristiques du produit. L'architecte déduit la solution de chaque problème de son expérience, alors que le designer induit cette solution de sa technique systématique de travail. Ces deux types de technologie professionnelle doivent correspondre à deux types de formation équivalents.

V

Les agents sociaux

Section 1: Le cadre d'activité du design industriel

Même si la profession de designer industriel existait sur des bases solides, même si une école adéquate assurait la formation de ces professionnels, encore faudrait-il que le cadre socio-économique du Québec soit favorable à la réalité du design. C'est à la description de ce cadre que nous nous intéressons quand nous parlons des agents sociaux du design. Il est d'autant plus important de procéder à cette description que la profession et la formation du designer en sont encore au stade embryonnaire. Le développement du design industriel sera grandement favorisé s'il s'effectue en harmonie avec le développement socio-économique du Québec.

Dans les pages qui suivent, nous abordons plusieurs questions. Le choix de ces questions ne procède pas d'un a priori théorique, il nous a été suggéré tout au long de notre enquête. Ainsi, dans un premier temps, nous discuterons de certaines caractéristiques de l'activité économique québécoise. En second lieu, nous tenterons de définir la place des agences gouvernementales dans la conjoncture socio-économique. Enfin, nous suggérerons l'importance de certains facteurs dont l'étude poussée n'a pu être menée à terme dans le cadre de ce travail.

Notons dès maintenant, qu'en termes de recherche ultérieure, c'est dans ce chapitre qu'on trouvera les orientations les plus intéressantes. L'enquête que nous avons menée devait d'abord et avant tout évaluer le besoin d'une école de design. Pour ce faire; nous avons dû établir ce qui existait au Québec, au niveau de la profession et de l'enseignement.

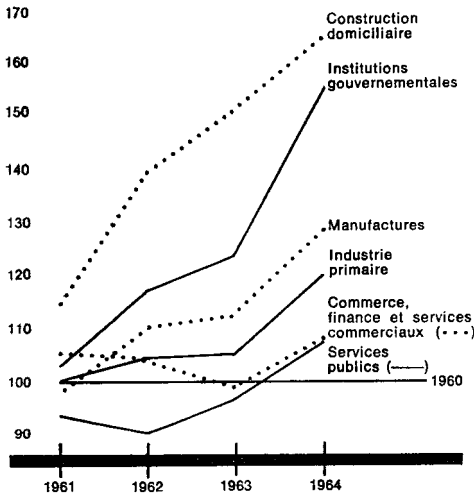
La question de l'insertion du design dans l'économie déborde les préoccupations en termes de formation. Nous avons abordé cette question dans le seul but de relier la définition d'une école éventuelle aux besoins de l'économie locale. Il faudrait donc, à la suite de notre travail, renverser la perspective, soit étudier la relation du design et de l'économie à partir de concepts économiques. Le jour où une école de design existera au Québec, sa valeur dépendra de sa capacité à répondre aux besoins de l'industrie. La question des débouchés sur le marché du travail de futurs diplômés en design industriel ne doit pas être posée en termes académiques. La seule présence de ces diplômés ne peut attirer l'industrie si ceux-ci n'ont pas eu l'occasion de faire leurs preuves. En écologie industrielle, la présence de spécialistes en un lieu donné joue certainement un rôle. Mais encore faut-il que ces spécialistes soient reconnus. Il existe déjà en Amérique du Nord plusieurs écoles de design. On ne saurait donc miser uniquement sur l'existence d'une autre école au Québec pour attirer l'industrie. C'est plutôt dans la mesure où cette école formera des designers créateurs qu'elle constituera un élément positif pour le développement industriel. Mais on peut être sûr que c'est dans la conjoncture économique actuelle que ces designers devront faire preuve de leurs talents.

Section 2: L'économie québécoise

Si ceux qu'on considère au Québec comme des designers industriels évoluent surtout au niveau de l'aménagement d'intérieur, ce ne peut être l'effet du hasard. Nous avons déjà montré que ce phénomène s'expliquait par le type de formation dont sont nantis nos designers industriels. Il est tout aussi certain que cette forme de design est liée à un besoin réel de l'économie québécoise. Pour la première fois, le recensement fédéral de 1961 montrait que plus de la moitié de la population active du Québec œuvrait dans le secteur du tertiaire, soit le domaine des services (l'Ontario avait déjà atteint ce stade en

Appendice no 5

1951). Et cette poussée du secteur tertiaire fut surtout éclatante dans la période 1951-1961; l'importance du tertiaire est de 44.3% au début de la période et de 52.12% à la fin. Sans que les données comparables à celles du recensement fédéral soient disponibles après 1961, on peut estimer, par d'autres sources, que cette croissance du tertiaire se continue. On trouvera à la page suivante une représentation graphique



Croissance des investissements au Québec pour la période 1961-1964, pour certains secteurs d'activité économique, par rapport aux investissements de 1960 (standardisation 1960 = 100)

Source: Bureau Fédéral de la statistique *Investissements publics et privés au Canada* Ottawa, 1964.

de la croissance des investissements dans différents secteurs économiques entre 1961 et 1964. Remarquons l'augmentation fracassante des investissements au poste des ministères et institutions gouvernementales. Si on y ajoute les investissements dans les services publics qui commencent à augmenter en 1963 (entre 1963 et 1964 le taux d'accroissement pour les services publics est de 11.7% comparé à 10.4% pour la construction domiciliaire et 8.6% pour le poste « commerce, finance et services commerciaux », on se rend compte que la tendance de développement du tertiaire s'accroît après 1961. Montréal absorbe une grande partie de cette croissance. Des réalisations comme la place Ville-Marie, la place Bonaventure et l'Exposition Uni-

verselle représentent quelques réalisations parmi plusieurs. On commence à faire une place de premier plan aux questions d'esthétique de l'environnement. Certains cependant mettent en doute la participation des designers locaux à ce déblocage. L'exemple le plus souvent cité pour confirmer cette incapacité des designers québécois de participer au mouvement est l'Exposition Universelle. En étudiant la liste des projets de l'Expo où des designers ont été appelés à collaborer (en omettant les pavillons) nationaux qui se jouent sur un autre marché, on peut établir les faits suivants: 36 firmes de design ont participé à 28 projets spéciaux (pavillons thématiques, participation canadienne) et se répartissent comme suit:

Canada	33	Montréal	18
		Ontario	11
		Maritimes	1
		Provinces de l'Ouest	1
		Colombie Britannique	2
Autres pays	3		
Total	36		

Plus de 50% des participants canadiens étaient du Québec, soit plus que de ce que le Québec représente dans l'Association Canadienne des Designers Industriels. On peut cependant faire remarquer que plusieurs bureaux de designers étrangers au Québec sont venus s'installer à Montréal pour remplir des contrats relatifs à l'Expo. Malgré ce fait, huit des dix-huit participants montréalais sont des Canadiens français, soit 44% alors que les Canadiens français comptent pour 48% des membres de l'Association des Designers Industriels du Québec. Nous sommes portés à conclure sur la base de ces données et sur celle de divers témoignages recueillis au cours de l'enquête que les designers québécois sont présentement en mesure d'assumer la concurrence au plan des problèmes d'aménagement intérieur et d'environnement. Pour nous résumer, disons que les problèmes d'environnement sont appelés à se multiplier au Québec et que, sans aucun doute, des designers locaux peuvent s'attaquer à ces problèmes. Dans ce contexte, un institut des sciences de l'environnement qui grouperait architectes, designers de l'environnement et urbanistes serait tout à fait souhaitable pour systématiser et planifier la réponse aux besoins croissants. Mais rappelons ici que cette solution n'affecte qu'indi-

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

rectement le développement du design industriel comme tel. Si nos designers ont appris à résoudre les problèmes d'environnement, ils n'en sont pas encore arrivés à participer au monde industriel québécois.

Si nos designers n'ont pas encore véritablement œuvré dans le secteur industriel, ce n'est sûrement pas parce que l'industrie peut réussir sans eux. On trouvera au Tableau IV l'état de production québécoise pour quelques catégories de produits qui sont les plus susceptibles de profiter des services du designer. En valeur absolue, presque tous ces produits ont connu une augmentation de production depuis 1960. L'augmentation la plus remarquable est celle des meubles de bureau dont la valeur de production a presque doublé. Notons aussi les augmentations de production de 83.2% et de 72.9% pour les instruments scientifiques divers et pour l'équipement scientifique professionnel. Ces deux catégories de produits représentent un niveau technique plus élevé que les autres. Les petits instruments d'hôpitaux sont aussi de cette classe, mais leur production demeure très stationnaire dans la période 1960-1965. Cependant si l'on compare la production québécoise à la production canadienne, ces augmentations de valeur de production s'estompent derrière des faits plus importants. Nous pouvons d'abord classer les produits selon qu'ils constituent une spécialité québécoise ou selon qu'ils sont sous représentés au Québec; avec les données de 1964/65 on obtiendrait le tableau suivant:

Production de surplus	: Lampes électriques et abat-jour
Production proportionnelle au marché québécois	: Meubles de maison Meubles divers Produits semi-finis, articles en plastique Meubles de bureau
Production faible	: Bijouterie, Instruments scientifiques divers Jouets Équipement scientifique professionnel. Articles de sport Enseignes et panneaux indicateurs Petits instruments d'hôpitaux.

On remarque que la majorité des produits de la liste ne permettent pas une concurrence de la production québécoise avec la production du Canada (et encore moins avec celle des États-Unis). Non seulement la production québécoise n'est-elle pas assez importante pour entrer en concurrence avec les produits étrangers, mais dans la majorité des catégories, le Québec perd du terrain dans la période 1960-1965 par rapport au Canada. Le tableau IV.2 nous donne un autre aspect de la situation industrielle du Québec. Remarquons d'abord que les industries qui comptent pour les plus productives de la liste précédente (54.6 millions de dollars pour les meubles de maison et 31.6 millions pour les meubles divers) sont divisées en une multitude de très petites entreprises (entre 15 et 30 employés en moyenne). Ensuite, les diverses industries du tableau offrent un éventail de produits différents par entreprise. On peut résumer ainsi le tableau IV.2:

	Nombre d'entreprises	Éventail de produits
Ameublement (1-3-10)	740	1.94
Produits métalliques (2-5)	305	2.01
Petits articles (4-6-7-11)	185	2.00
Appareils électriques (8-9-12-13-14)	95	2.68

De cette description sommaire, on peut tirer deux conclusions. D'abord que les secteurs qui demandent une main-d'œuvre plus spécialisée et une technologie plus complexe sont très peu développés au Québec (appareils électriques, instruments scientifiques). Ensuite que les industries traditionnellement populaires au Québec (industries du bois) ont de graves problèmes administratifs: un trop grand nombre de petites entreprises offrant un éventail très restreint de produits. Avant d'incorporer le designer à son entreprise, le manufacturier québécois doit s'assurer les services de techniciens et d'administrateurs. Nous croyons cependant que le designer industriel a un rôle à jouer dans la transformation des industries québécoises, en augmentant l'éventail des produits de cette industrie et en rehaussant leur qualité. Cependant, dans la conjoncture industrielle, le contact entre le designer et le chef d'entreprise doit passer par un intermédiaire. Seul, le designer ne peut répondre à tous les besoins d'un manufacturier.

Appendice no 5

Seul, le manufacturier sera difficilement porté à penser au design; les problèmes d'administration et d'équipement industriel viendront dans son esprit avant ceux de la conception du produit.

Section 3: La participation gouvernementale

Au niveau fédéral, le Gouvernement a déjà entrepris de susciter la rencontre des entrepreneurs et des designers industriels. En 1961, fut créé le Conseil National de l'Esthétique Industrielle. Ce conseil a pour fonction « d'encourager et d'accélérer le relèvement des normes esthétiques applicables aux produits de fabrication canadienne ».

La loi qui crée le conseil est assez générale pour permettre toute initiative, en termes de promotion du design. Jusqu'à maintenant, le conseil, par l'entremise de son organisme d'exécution des projets, la direction fédérale de l'esthétique industrielle, a surtout tenté de sensibiliser les manufacturiers et le public canadien à la réalité du design. Les centres de design de Toronto et de Montréal ont été conçus pour servir de cadre d'exposition. Ces centres possèdent des dossiers sur les designers canadiens et leurs produits. Un programme spécial, appelé « Esthétique Industrielle Canadienne 67 », a été lancé à l'occasion du Centenaire et de l'Expo. Ce programme voulait mettre en contact les manufacturiers, les designers et les acheteurs dans le domaine de la construction et du commerce. Il est assez difficile d'évaluer la portée de cette action. Les faits recueillis tendent à conclure que cette formule de promotion et d'éducation serait plus efficace si elle pouvait être articulée à des politiques précises de fabrication et de développement technique. Ainsi, présentement, il n'existe aucune coordination entre l'action du Conseil National de l'Esthétique Industrielle et les politiques d'achat du gouvernement canadien. Le conseil n'est pas encore parvenu à convaincre le Gouvernement de standardiser ses politiques d'achat sur la base de l'esthétique des produits. De plus, il n'existe aucun lien entre la direction fédérale de l'esthétique industrielle et le programme d'avancement de la technologie du ministère de l'industrie. La direction fédérale est elle-même consciente de ses limites. Aussi se prépare-t-elle à mettre en marche une

recherche imposante, répartie sur plusieurs années, sur les ramifications et les conséquences du design industriel. A la suite de cette recherche, des politiques plus directes pourront être mises en marche.

Au niveau du gouvernement québécois, la situation est différente. Il n'existe pas encore d'agence gouvernementale spécifiquement intéressée à la question du design. Le gouvernement semble avoir les mêmes problèmes que l'industrie québécoise; avant de considérer la question du design, il y a beaucoup d'autres questions à régler. Qu'il s'agisse du Ministère de l'Industrie et du Commerce, de la Société Générale de Financement ou du Conseil d'Orientation Economique, on rencontre partout le même souci: établir des structures industrielles avant de s'engager sur le terrain de l'esthétique industrielle. Quand le Conseil d'Orientation Economique s'est penché, il y a quelques années, sur la question du design, c'était surtout dans l'espoir de régler les problèmes qui entouraient l'image industrielle du Québec. Le conseil était conscient que cette image était défavorable à l'extérieur du Québec, que souvent on considérait la production québécoise comme inférieure. Ces travaux du conseil ne furent cependant pas poursuivis; d'autres problèmes ou d'autres solutions prirent la priorité. Il en va de même au Ministère de l'Industrie et du Commerce. On envisagera la possibilité de créer un bureau de design au sein du ministère. Cette tentation fut abandonnée quand il apparut impossible de retrouver un directeur pour ce bureau.

De l'avis des économistes et des spécialistes de mise en marché que nous avons consultés, de l'avis du Ministère de l'Industrie et du Commerce, tant qu'on n'aura pas réglé la question du regroupement des petites entreprises québécoises, rien ne sert de songer à y inscrire le design industriel. Même si le Québec possède une armée de designers compétents, même si les entrepreneurs sont favorables au design industriel, si une foule d'entreprises similaires se divisent un marché déjà restreint, jamais le volume de production ne pourra amortir le coût des services du design. Les données que nous avons amassées suggèrent que le designer peut jouer un rôle important dans les politiques de groupement du Ministère de l'Industrie et du Commerce, comme d'ailleurs dans les politiques d'expansion de la Société Générale de Finance-

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

ment. Les efforts de regroupement des entreprises portent surtout sur la mise en commun de services uniformes comme l'achat des matières premières, la distribution des produits (marketing) et les services comptables. Cependant, un des écueils les plus fréquents de cette politique réside dans le désir du petit entrepreneur québécois de sauvegarder la personnalité de son entreprise. Il est dès lors possible que les politiques de regroupement soient facilitées par l'incorporation des services de design. Les entreprises regroupées pourraient sauvegarder une partie de leur individualité si on parvenait à étendre la gamme des produits fabriqués au Québec. Déjà la Société Générale de Financement reconnaît, comme l'un des objectifs les plus importants, l'extension de la gamme des produits manufacturés au Québec. Le problème est, dans ce cas, tout autant la création d'un nouveau type de produit que l'extension du nombre de produits d'une même catégorie. Les services du designer sont aussi essentiels pour le premier objectif que pour le second.

Le Gouvernement joue donc un rôle de premier plan dans l'insertion du designer au monde de l'industrie. Tout porte à croire que la diversification des produits peut jouer efficacement en faveur du regroupement des entreprises. De plus, les regroupements eux-mêmes risquent de demeurer inefficaces si la qualité des produits ne s'en trouve pas améliorée. Si les regroupements permettent de découvrir de nouveaux marchés, il faudra concevoir les produits en fonction de ces marchés. La même situation se produit pour l'approvisionnement commun en matières premières. Il faudra tirer le maximum de ces matières et tous les entrepreneurs approvisionnés à une même source devront pouvoir tirer le même profit de cette source. Ce sont là des questions qui nécessitent l'incorporation du design parmi les services offerts aux entreprises québécoises par le Ministère de l'Industrie et du Commerce.

Deux autres phénomènes impliquent un rôle actif pour le Gouvernement québécois dans le développement du design. Premièrement, la nécessité de la recherche en design pour améliorer la production québécoise. Dans l'état actuel des choses, le manufacturier québécois peut difficilement supporter financièrement une recherche sur l'amélioration ou la création d'un produit. De plus, les designers actuels ne sont pas

équipés pour entreprendre un tel genre de recherche. S'il existait un centre de formation de design subventionné par les fonds gouvernementaux, ce centre pourrait et devrait se permettre d'investir dans la recherche. D'une part, ces services de recherche pourraient être offerts au manufacturier à coûts réduits. D'autre part, les agences gouvernementales pourraient servir d'intermédiaires entre l'école et les manufacturiers, assurant à l'école des contacts nécessaires avec l'industrie, et au manufacturier une possibilité de recherche inexistante actuellement. Le second phénomène concerne le pouvoir d'achat du gouvernement québécois. Acheteur, le gouvernement doit lui aussi établir des standards de qualité. Les services du designer sont évidemment requis pour un futur bureau des normes et spécifications des achats gouvernementaux. En collaboration avec les designers travaillant aux politiques de regroupement des entreprises, et avec une école de design, le bureau des normes et spécifications peut contribuer à ce que de plus en plus les besoins de consommation du gouvernement soient satisfaits sur le marché québécois.

En tant que dispensateur de services aux industriels, en tant qu'acheteur et en tant qu'élément dynamique du développement industriel, le gouvernement québécois est le seul capable d'établir le design dans le cadre du secteur secondaire de l'économie. Une politique de participation directe, comme celle que nous venons de décrire, semble plus appropriée que tous les efforts de promotion, dans la conjoncture.

Section 4: Autres facteurs du développement du design

Il est bien entendu que le gouvernement ne saurait assumer seul le développement du design industriel au Québec. Il jouera un rôle en autant que le design permet d'améliorer la situation économique générale. Dans le premier chapitre de ce rapport, nous avons vu que parmi les agents sociaux du développement du design se trouvent diverses associations professionnelles. Plus loin, nous avons noté que l'association des designers industriels du Québec s'était peu aventurée, jusqu'à ce jour, sur le plan des relations avec les associations de manufacturiers. Nous devons ajouter ici que l'existence de ces associations est assez fragile au Québec. Le sentiment de solidarité des entrepreneurs d'un

Appendice no 5

nême secteur n'a pas encore eu beaucoup d'occasions de se manifester. Cependant, la situation actuelle semble favorable au développement de ces associations. La concurrence de plus en plus serrée des marchés nord-américains, la nécessité pour les entrepreneurs de se situer face à l'aide gouvernementale, au syndicalisme, amènent ceux-ci à se joindre dans des associations structurées. La promotion du design peut prospérer énormément à l'occasion de rencontres entre l'association des designers et les diverses associations de manufacturiers. De plus, certains problèmes comme les honoraires, le respect des modèles des concurrents et les relations entre le designer et l'entrepreneur au niveau du travail pourront plus facilement être solutionnés dans les rencontres inter-associations.

Le dernier facteur que nous mentionnerons concerne les artisans. Il semble, d'après les informations que nous avons recueillies sur le sujet, que le problème des artisans québécois est plus complexe que celui des designers. L'artisanat québécois fut pendant longtemps un phénomène très ambigu. Depuis 1945, le Gouvernement s'occupe des artisans par l'entremise de l'Office Provincial de l'Artisanat et de la Petite Industrie qui ne disparaîtra qu'en 1963. Une des principales tâches de l'Office fut de différencier peu à peu l'artisanat professionnel de l'activité des Cercles de Fermières ou autres groupements du genre. Mais, même cette décantation produit un ensemble d'artisans pour la plupart autodictates, par suite de l'absence complète d'une école d'artisanat. Le système d'apprentissage a fourni des artisans dont les possibilités techniques sont très restreintes. Face à cette situation, l'Office a semblé un facteur plutôt défavorable. La Centrale d'Artisanat a été le produit le plus important de l'Office, de sorte que les dernières années de son existence sont presque entièrement consacrées à l'administration de ce commerce. Cette entreprise développant surtout des préoccupations financières n'a pas su forcer les artisans à améliorer leurs techniques. Depuis quelques années, le gouvernement semble vouloir discontinuer une politique pour le moins paternaliste à l'endroit des artisans. Nous croyons que c'est là un premier pas vers l'assainissement de la question artisanale. D'une part, l'Association Professionnelle des Artisans du Québec devrait se détacher de toute tutelle

gouvernementale pour s'établir, si elle le désire, en coopérative de production, pour ensuite négocier avec la Centrale d'Artisanat jusqu'à ce qu'elle puisse elle-même administrer ce réseau de distribution. D'autre part, une éventuelle école de design devrait tenter d'intégrer des représentants des diverses disciplines artisanales dans ses cadres. La tradition artisanale québécoise peut marquer un apport précieux au design industriel en autant qu'on s'intéressera à définir clairement les techniques artisanales pour ensuite les employer sur une échelle plus vaste qu'on peut actuellement le faire.

VI

Conclusions

Section 1: Les propositions élaborées dans le rapport

Commençons par résumer de façon systématique les faits qui se dégagent du rapport et posons les sous forme de propositions:

1. Une technologie dynamique ou une tradition artisanale riche joue souvent le rôle de catalyseur pour l'émergence du design dans une société.
2. La collaboration de divers agents sociaux (économie stable, gouvernements, associations professionnelles) est requise pour que le design industriel atteigne une certaine maturité.
3. Quand la production débouche sur le marché extérieur, le développement du design s'accélère.
4. Nos designers actuels sont plutôt orientés vers les problèmes de l'environnement que vers les questions industrielles, autant par formation que par expérience.
5. Cet état de choses entraîne souvent la confusion des professions d'architecte et de designer.
6. A venir jusqu'à maintenant, le designer a cessé, après quelques essais, plus ou moins fructueux, d'essayer de s'implanter dans l'industrie.
7. La profession de designer ne jouit pas encore de la reconnaissance sociale.
8. Les éducateurs les plus intéressés au phénomène du design sont aussi primordiale-

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

ment orientés vers l'aménagement d'intérieurs et la planification de l'environnement.

9. Presque toutes les personnes compétentes s'entendent pour affirmer la nécessité de situer au niveau universitaire un centre de formation de design.
10. La formation du designer à travers le monde s'oriente de plus en plus vers la technique, se détachant de l'art.
11. Ce serait un mauvais calcul que de réserver une école pour la formation post-universitaire de designers d'élite, alors que l'industrie exige une armée de compétences.
12. L'Institut des Arts Appliqués doit demeurer pour former des techniciens de l'esthétique après le cours secondaire pour ceux qui ne peuvent compléter une formation universitaire en design.
13. Une Faculté des Sciences de l'environnement est nécessaire mais ne saurait préparer de véritables designers industriels.
14. Montréal abrite de plus en plus les administrations de compagnies et d'industries ainsi que des agences de service; cette vocation tertiaire accentue les problèmes d'environnement.
15. L'industrie québécoise est embryonnaire dans les secteurs techniques et mal administrée dans les secteurs de production traditionnelle.
16. Le souci majeur du Ministère de l'Industrie et du Commerce est de réaliser la concentration des entreprises québécoises; le Ministère est le seul capable, dans la conjoncture, de mettre sur pied les services techniques essentiels.
17. Les agences gouvernementales peuvent bâtir le développement du designer par suite de leur pouvoir d'achat.
18. La diversification des produits fait pendant à la concentration des entreprises et constitue la tâche des designers industriels.
19. Les associations professionnelles devront sortir de leur léthargie si designers et entrepreneurs veulent vraiment participer au développement industriel du Québec.
20. La survie de l'artisanat repose dans la cessation de la tutelle gouvernementale et le rapprochement de l'artisan et du designer dans un système de formation parallèle.

Section 2: Les recommandations

En articulant les propositions qui précèdent dans un schéma logique, on découvre trois recommandations majeures.

Il semble à peu près certain qu'on ne puisse compter sur l'artisanat québécois, dans son état actuel, pour servir de catalyseur au phénomène design (20). Les futurs designers devront tenter de tirer de notre artisanat toute les valeurs latentes, mais ces valeurs ne feront pas naître le design (1). La technologie est aussi peu développée formellement que l'artisanat (15). Cependant, dans le contexte nord-américain, par symbiose, notre technologie peut acquérir le dynamisme nécessaire à l'éclosion d'un véritable design industriel (1), si on parvient à former les spécialistes nécessaires pour alimenter l'industrie.

De la même manière que pour les catalyseurs du design, le Québec accuse des lacunes au niveau des agents sociaux (2). Notre économie industrielle est instable de par sa dépendance à l'égard du cadre nord-américain. De même les associations professionnelles en sont à l'état d'embryons (19). Cependant, le gouvernement prend de plus en plus d'importance comme élément dynamique du développement industriel (16-17). Les changements de structures de l'industrie québécoise sont cependant liés à des changements équivalents au niveau de la production du Québec (18). Le gouvernement, qui veut faire participer toutes les compétences au développement souhaité, devra s'assurer des services des designers industriels. *Nous recommandons donc que, dans la conjoncture, en fonction du rôle que les services gouvernementaux veulent jouer, le gouvernement devienne le catalyseur du phénomène « design ».* Pendant la crise économique des années trente, le gouvernement américain a accompli le même travail à l'endroit de l'architecture et du génie. Ces professionnels, pour lesquels les canaux habituels d'emploi ne parvenaient pas à s'ouvrir, ont été engagés aux trois quarts dans des projets gouvernementaux! Certaines modalités de l'action gouvernementale ont été mentionnées dans le rapport, beaucoup d'autres sont possibles.

On doit déduire une recommandation corollaire de la précédente. Le gouvernement doit pouvoir retirer de son action des services touchant l'industrie québécoise. Les propositions 4, 5 et

Appendice no 5

montrent que le design québécois n'a pas encore atteint le palier industriel. *Nous recommandons donc d'insister avant tout sur le caractère industriel du design et de prévoir le développement de design en fonction du développement industriel.* C'est par rapport à cette recommandation que son formulées les réserves au sujet des projets d'école de design que nous avons rencontrés au cours de l'enquête (11-12-13). Ainsi nous ne rejetons pas le projet d'une faculté des sciences de l'environnement, qui correspond à une tendance du développement québécois (14) mais nous insistons sur le fait qu'un tel projet ne répond pas aux besoins du design industriel.

Une école de design industriel s'avère nécessaire au Québec à ce stade du développement de la province. *Nous recommandons une école de niveau universitaire orienté vers la technologie plutôt que vers l'art.* (9-10). Certains designers locaux pourraient être intégrés à cette école pour apporter les connaissances au sujet de la technique générale du design. Une autre portion du personnel de l'école devra être constituée d'ingénieurs qui formeront les étudiants aux techniques de la production industrielle. Ce noyau de spécialistes pourrait former un département de design dans un nouveau complexe universitaire où seraient enseignées les disciplines techniques et artistiques. Si un tel cadre n'existe pas, la création d'un département de design industriel, rattaché à l'Ecole Polytechnique nous semble la meilleure solution. Les étudiants qui accéderont à cette formation devront avoir acquis au niveau secondaire et secondaire supérieur un solide bagage de formation artistique et scientifique. Travaillant en collaboration avec les services industriels du gouvernement et avec les entreprises, le noyau de designers et ingénieurs parviendra à assumer des perspectives communes et pourra ensuite s'adjoindre des spécialistes en administration et en, sciences humaines. Dès le moment où quelques designers auront été formés à cette école, le problème de la reconnaissance sociale du designer sera en majeure partie résolu (7).

Nous avons déjà noté au dernier chapitre l'importance de recherches ultérieures au plan de l'économie du design. Un autre secteurs de recherches essentielles se dégage des conclusions. Il s'agit de recherches pédagogiques

pour délimiter le programme de cours de l'école. Les difficultés ne manqueront pas de se poser le jour où on voudra faire cohabiter des ingénieurs formés à la déduction avec des designers familiers avec un mode inductif de travail. Ces deux sphères sont essentielles mais ne doivent pas nécessairement précéder l'école; de telles recherches pourront être entreprises par ceux qui auront pour tâche d'édifier un département de design industriel.

VII

Annexes

A. Méthodologie

Plus un sujet d'étude est précis, plus on peut formuler d'hypothèses systématiques, plus il est possible de définir une procédure méthodologique serrée. Les enquêtes d'exploration sont généralement caractérisées par une méthodologie sommaire. Nous n'avons pu échapper à cette contrainte au plan de la cueillette des données. Nous nous sommes abondamment servis de trois techniques d'enquête sociale : les informateurs-clés, les entrevues et l'analyse de contenu. Nos intérêts spécifiques en sociologie se situant au niveau de la méthodologie, nous sommes de ceux qui croient que des techniques, généralement considérées comme primaires, peuvent être hautement formalisées au niveau de l'analyse. Nos incursions dans le domaine de l'analyse logique des propositions, des formalisations de l'informatique et de la statistiques des relations, nous ont permis d'employer des processus de traitement des données recueillies qui assurent une grande validité aux conclusions obtenues. Sans nous étendre sur le sujet, disons que l'emploi de grilles d'analyse qui classent les informations qualitatives par thèmes permet de jauger la validité de certaines propositions reliant ces thèmes. C'est de cette façon que nous avons analysé notre matériel, ne conservant que les propositions dont la validité semblait assez grande. En analysant différents contextes dans lesquels s'exprime un thème particulier, en comparant les éléments qui sont liés à ce thème dans chaque contexte, on peut parvenir à s'assurer de la véracité d'une proposition spécifique. C'est ainsi que nous avons pu tirer de sources descriptives, non analytiques, non frappées du sceau de la

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

démarche scientifique, des formules sûres. Ce traitement rigoureux assure aux analyses du rapport le maximum de véracité qu'il est possible d'atteindre dans notre cas.

Voyons maintenant quelques détails des techniques de cueillette des données :

1. Technique des informateurs-clés : cette technique consiste à rencontrer des personnes qui ont un poste d'observation de premier plan par rapport au sujet étudié. Nous avons ainsi rencontré quelque vingt-cinq personnes qui sont de près ou de loin rattachées à la question du design au Québec. Elles représentent différents mondes : celui des designers, du gouvernement, du commerce, de l'industrie, de l'artisanat, de la consommation... De chacun nous avons essayé d'obtenir tous les renseignements qu'il possédait sur le sujet à l'étude. Ces entrevues ont eu lieu sans questionnaire fixe. Chacun répond à un déroulement particulier, selon la fonction de l'interviewé, ses connaissances, sa réticence à donner l'information et selon les voies qu'il faut d'abord emprunter pour l'amener au vif du sujet. Dès lors certaines de ces rencontres n'ont duré qu'une heure, d'autres se sont prolongées jusqu'à cinq heures.
2. Techniques d'entrevue : en plus des informateurs-clés, deux autres groupes d'informateurs ont été rencontrés sur une base plus systématique : des designers et des enseignants du design. Nous avons déjà expliqué que l'échantillon de designers représentait l'avant-garde de la profession au Québec, que des listes des meilleurs designers avaient été obtenues de trois informateurs-clés. En recoupant ces listes (de 15 noms chacune), vingt-cinq noms sont apparus que l'on peut distribuer ainsi selon la fréquence de mention

Mentionné par	Nombre de noms
3 inf.	7
2 inf.	6
1 inf.	12

Nous avons gardé les noms de 7 personnes qui se trouvaient sur les trois listes. En tirant au hasard 3 noms parmi ceux mentionnés deux fois, nous avons complété un échantillon de 10 designers. A cause surtout de la période estivale, deux designers n'ont pu

être rejoints, après plusieurs essais. Nous les avons remplacés par deux autres de signers tirés au hasard parmi les trois qui restaient du groupe des six mentionnés deux fois.

En demandant à tous les informateurs-clés s'ils connaissaient des gens qui étaient mêlés à l'enseignement du design sous une forme ou sous une autre, au Québec, nous avons dressé une liste de onze noms. Chacune des personnes de cette liste a pu être rencontrée. En consultant toutes les écoles susceptibles de s'intéresser au design, nous nous sommes assurés que cette liste était exhaustive.

3. Technique d'analyse de contenu : à la suite d'une enquête systématique dans les catalogues de toutes les bibliothèques importantes de la région de Montréal, nous sommes parvenus à dresser une bibliographie sur le design. Bien que nous n'ayons pas eu le temps de consulter tous les titres de cette liste, nous en avons tiré tous les ouvrages et articles dont la consultation semblait susceptible d'éclairer notre sujet. A l'examen, certains éléments de cette liste réduite se sont avérés inutiles à notre propos. En fin de compte quelque 120 ouvrages et articles ont été dépouillés. On trouvera la liste de ces références à l'annexe D. Aux livres et articles s'ajoutent des documents non publiés que nous avons amassés au hasard de nos rencontres et de nos investigations.

Toutes les informations recueillies selon les trois techniques que nous venons de décrire ont été inscrites sur fiches et traitées selon les grilles d'analyse dont il est fait mention plus haut.

B. Tableaux hors-texte

Tableau I-1 :

Nombre de designers dans les cadres des associations nationales qui forment l'ICSID

1	Royaume-Uni	2,000
2	Danemark	1,169
3	URSS	980
4	USA	590
5	Finlande	524

Appendice no 5

6 Japon	243
7 Suède	226
8 Italie	190
9 Bulgarie	190
0 France	180
1 Belgique	149
2 Canada	109
3 Brésil	78
4 Allemagne	75
5 Afrique du Sud	75
6 Autriche	74
7 Pays-Bas	53
8 Pologne	42
9 Yougoslavie	40
0 Argentine	36
1 Espagne	35
2 Norvège	34
3 Nouvelle-Zélande	32
4 Pakistan	5
5 Suisse	2

Source : UNESCO-ICSID *Industrial Design : An International Survey* Bruxelles, Mars 1967, pp. 6-8.

Tableau I-2 :

Nombre d'années d'existence des associations nationales qui forment l'ICSID.

1 Suède	122
2 Danemark	60
3 Suisse	54
4 Norvège	49
5 Japon	39
6 Royaume-Uni	37
7 Canada	19
8 Pays-Bas	17
9 Allemagne	15
0 France	14
1 Yougoslavie	13
2 Afrique du Sud	13
3 Belgique	11
4 Italie	11
5 Pakistan	11
6 Autriche	9
7 Finlande	7
8 Espagne	7
9 Nouvelle-Zélande	7
0 Argentine	5
1 URSS	5

22 Brésil	4
23 Bulgarie	4
24 Pologne	4
25 USA	2

Source : UNESCO-ICSID *Industrial Design : An International Survey* Bruxelles, Mars 1967, pp. 6-8.

Tableau I-3 :

Population des pays membres de l'ICSID. (en 1,000)

1 URSS	227,687
2 USA	192,119
3 Pakistan	100,762
4 Japon	96,906
5 Brésil	78,709
6 Allemagne	56,097
7 Royaume-Uni	54,213
8 Italie	51,090
9 France	48,417
10 Espagne	31,339
11 Pologne	31,161
12 Argentine	22,022
13 Yougoslavie	19,279
14 Canada	19,271
15 Afrique du Sud	17,474
16 Pays-Bas	12,127
17 Belgique	9,378
18 Bulgarie	8,144
19 Suède	7,661
20 Autriche	7,215
21 Suisse	5,874
22 Danemark	4,720
23 Finlande	4,580
24 Norvège	3,694
25 Nouvelle-Zélande	2,594

Source : *Statistical Yearbook* United Nations, 1965 Tableau 19 pp. 80-sv.

Tableau I-4 :

Importance numérique de la main-d'œuvre industrielle dans chacun des pays-membres de l'ICSID

1 URSS	25,057,000
2 USA	17,065,000
3 Japon	10,462,400
4 Royaume-Uni	8,170,000

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

5	Allemagne	7,453,300
6	Italie	5,682,000
7	France	5,465,000
8	Pologne	2,863,700
9	Brésil	1,950,500
10	Espagne	1,753,400
11	Canada	1,408,700
12	Pays-Bas	1,360,000
13	Belgique	1,236,400
14	Suisse	1,167,000
15	Suède	927,200
16	Autriche	887,100
17	Bulgarie	712,300
18	Afrique du Sud	690,500
19	Argentine	672,000
20	Pakistan	450,000
21	Finlande	397,700
22	Danemark	395,800
23	Norvège	337,200
24	Yougoslavie	324,000
25	Nouvelle-Zélande	189,700

Source : *Statistical Yearbook United Nations*, 1965 Tableau 82, pp. 214-sv.

Tableau I-5:

Chiffre d'exportation pour les pays membres de l'ICSID (en millions de dollars des USA)

1	USA	26,229
2	Allemagne	16,215
3	Royaume-Uni	12,357
4	France	8,993
5	Canada	7,681
6	URSS	7,681
7	Japon	6,674
8	Italie	5,956
9	Pays-Bas	5,808
10	Belgique	5,590
11	Suède	3,672
12	Suisse	2,647
13	Danemark	2,119
14	Pologne	2,096
15	Afrique du Sud	1,456
16	Autriche	1,446
17	Brésil	1,430
18	Argentine	1,410
19	Finlande	1,291
20	Norvège	1,290

21	Nouvelle-Zélande	1,074
22	Bulgarie	969
23	Espagne	954
24	Yougoslavie	893
25	Pakistan	427

Source : *Statistical Yearbook United Nations*, 1965 Tableau 152, pp. 389-sv.

Tableau I-6:

Indice de diffusion du design: nombre de designers pour 100,000 hommes employés à des activités industrielles.

1	Danemark	295.2
2	Finlande	131.7
3	Bulgarie	26.7
4	Royaume-Uni	24.5
5	Suède	24.4
6	Nouvelle-Zélande	16.8
7	Yougoslavie	12.4
8	Belgique	12.1
9	Afrique du Sud	10.9
10	Norvège	10.1
11	Autriche	8.3
12	Canada	7.7
13	Argentine	5.4
14	Brésil	4.0
15	URSS	3.9
16	Pays-Bas	3.9
17	USA	3.5
18	Italie	3.3
19	France	3.3
20	Japon	2.3
21	Espagne	2.0
22	Pologne	1.5
23	Pakistan	1.1
24	Allemagne	1.0
25	Suisse	0.2

Tableau I-7:

Indice d'activité industrielle: nombre d'hommes employés à des activités industrielles pour 1000 habitants.

1	Suisse	198.7
2	Royaume-Uni	150.7
3	Allemagne	132.9
4	Belgique	131.8

Appendice no 5

5	Autriche	122.9
6	Suède	121.0
7	France	112.9
8	Pays-Bas	112.9
9	Italie	111.2
0	URSS	110.1
1	Japon	108.0
2	Pologne	91.9
3	Norvège	91.2
4	USA	88.8
5	Bulgarie	87.4
6	Finlande	86.9
7	Danemark	83.9
8	Nouvelle-Zélande	73.2
9	Canada	73.1
0	Espagne	55.9
1	Afrique du Sud	39.5
2	Argentine	30.5
3	Brésil	24.8
4	Yougoslavie	16.8
5	Pakistan	4.5

Tableau I-8:

Indice d'exportabilité: chiffre d'exportation par homme employé à des activités industrielles en dollars américains)

1	Nouvelle-Zélande	5,653
2	Canada	5,451
3	Danemark	5,351
4	Belgique	4,523
5	Pays-Bas	4,271
6	Suède	3,961
7	Norvège	3,828
8	Finlande	3,244
9	Yougoslavie	2,756
0	Suisse	2,268
1	Allemagne	2,176
2	Afrique du Sud	2,107
3	Argentine	2,098
4	France	1,646
5	Autriche	1,630
6	USA	1,537
7	Royaume-Uni	1,512
8	Bulgarie	1,361
9	Italie	1,048
0	Pakistan	949
1	Brésil	733

22	Pologne	732
23	Japon	638
24	Espagne	544
25	URSS	307

Tableau I-9:

Relations entre le nombre de designers et les indices économiques

a) Nombre de designers et indice d'activité industrielle

	Nombre de designers		Total
	Plus de 100	Moins de 100	
IAI	7	5	12
91.5 et + 0 à 91.5	5	8	13
Total	12	13	25

$X^2 = 0.99$
 $p > 0.30$

b) Nombre de designers et importance des exportations

	Nombre de designers		Total
	Plus de 100	Moins de 100	
exportation	9	3	12
2,500 et + 0 à 2,500	3	10	13
Total	12	13	25

$X^2 = 6.74$
 $p < 0.01$

c) Nombre de designers et indice d'exportabilité (IE)

	Nombre de designers		Total
	Plus de 100	Moins de 100	
IE	5	7	12
2,100 et + 0 à 2,100	7	6	13
Total	12	13	25

$X^2 = 0.37$
 $p > 0.50$

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

Tableau I-10:

Relations entre l'indice de diffusion du design et les indices économiques

a) Indice de diffusion du design (IDD) et indice d'activité industrielle.

	IDD		Total
	6 et +	0 à 6	
IAI 91.5 et + 0 à 91.5	4	8	12
	8	5	13
Total	12	13	25

 $X^2 = 1.99$
 $p > 0.10$

b) Indice de diffusion du design et importance des exportations.

	IDD		Total
	6 et +	0 à 6	
exportation 2,500 et + 0 à 2,500	4	8	12
	8	5	13
Total	12	13	25

 $X^2 = 1.99$
 $p > 0.10$

c) Indice de diffusion du design et indice d'exportabilité (IE)

	IDD		Total
	6 et +	0 à 6	
IE 2,100 et + 0 à 2,100	9	3	12
	3	10	13
Total	12	13	25

 $X^2 = 6.74$
 $p < 0.01$

Tableau I-11:

Relation entre le nombre d'années d'existence des associations nationales et les indices économiques.

a) Années d'existence et indice d'activité industrielle (IAI)

	Années		Total
	12 et +	0 à 12	
IAI 91.5 et + 0 à 91.5	7	5	12
	5	8	13
Total	12	13	25

 $X^2 = 0.96$
 $p > 0.30$

b) Années d'existence et importance des exportations.

	Années		Total
	12 et +	0 à 12	
exportation 2,500 et + 0 à 2,500	8	4	12
	4	9	13
Total	12	13	25

 $X^2 = 3.22$
 $p > 0.05$

c) Années d'existence et indice d'exportabilité (IE)

	Années		Total
	12 et +	0 à 12	
IE 2,100 et + 0 à 2,100	9	3	12
	3	10	13
Total	12	13	25

 $X^2 = 6.74$
 $p < 0.01$

Appendice no 5

Tableau I-12:

Relations entre les indices de la situation du design dans chaque pays membre de l'ICSID.

a) Nombre de designers et indice de diffusion du design (IDD)

Nombre de designers		Total
Plus de 100	Moins de 100	
7	5	12
5	8	13
Total	12 13	25

IDD
6 et +
0 à 6

$X^2 = 0.99$
 $p > 0.30$

b) Nombre de designers et années d'existence des associations nationales

Nombre de designers		Total
Plus de 100	Moins de 100	
6	6	12
6	7	13
Total	12 13	25

Années
12 et +
0 à 12

$X^2 = 0.036$
 $p > 0.90$

c) Indice de diffusion du design et années d'existence

IDD		Total
6 et +	0 à 6	
7	5	12
5	8	13
Total	12 13	25

Années
12 et +
0 à 12

$X^2 = 0.99$
 $p > 0.30$

Tableau I-13:

Relations entre les indices de la situation économique dans chaque pays membre de l'ICSID.

a) Indice d'activité industrielle et importance des exportations

IAI		Total
91.5 et +	0 à 91.5	
10	2	12
2	11	13
Total	12 13	25

exportation
2,500 et +
0 à 2,500

$X^2 = 11.54$
 $p < 0.001$

b) Indice d'activité industrielle et indice d'exportabilité.

IAI		Total
91.5 et +	0 à 91.5	
5	7	12
7	6	13
Total	12 13	25

IE
2,100 et +
0 à 2,100

$X^2 = 0.37$
 $p > 0.50$

c) Importance des exportations et indice d'exportabilité.

Exportation		Total
2,500 et +	0 à 2,500	
6	6	12
6	7	13
Total	12 13	25

IE
2,100 et +
0 à 2,100

$X^2 = 0.036$
 $p > 0.90$

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

Tableau II.1:

Distribution des designers américains selon leur niveau d'éducation.

Années d'études après le secondaire	Pourcentage des designers
Moins de 3 ans	15
3 ans	16
4 ans	45
5 ans	4
6 ans	8
7 ans	4
8 ans	2
Plus de 8 ans	6
	100 (N=255)

Moyenne: 4.1 années d'études après le secondaire

Source: « Statistical Survey of Design », *Industrial Design*, Juillet 1963, pp. 30-35, tableau 3.

Tableau II.2:

Importance des divers secteurs d'activité chez les designers américains.

Secteurs d'activité	Pourcentage des designers qui pratiquent l'activité
Produits de consommation	77
Design graphique	75
Design d'exposition	65
Emballage	65
Équipement industriel	62
Organisation de l'espace	53
Design d'ameublement	46
Design architectural	43
Décoration intérieure	39
Moyenne: 5.3 activités différentes par designer	

Source: « Statistical Survey of Design », article cité, Tableau 1.

Tableau III.1:

Distribution des maîtrises et baccalauréats offerts par les institutions américaines, selon le secteur de compétence du diplôme.

Secteurs de compétence	Baccalauréats	Maîtrises
Fine arts	43	43
Science	24	29
Arts	18	7
Industrial design	9	14
Professional arts	3	7
Product design	3	0
Total	100	100
N	33	14

Source: *Design*, March 1964, pp. 64-65.

Tableau III.2:

Programme moyen des grandes écoles de design américaines, distribution par matière et par étape du cours de quatre ans.

Matières	Pourcentage par matière	Distribution de chaque matière par années				
		1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	Total
Design	34.9	12.3	27.6	26.4	33.7	100
Technologie	4.8	16.7	27.8	27.8	27.8	100
Génie	2.9	9.1	77.3	13.6	0.0	100
Graphisme	1.3	0.0	100.0	0.0	0.0	100
Dessin	4.7	48.6	11.4	28.6	11.4	100
Arts	13.3	43.5	26.3	23.2	7.0	100
Humanités	6.7	50.0	0.0	36.0	14.0	100
Mathématiques	5.6	52.4	23.8	11.9	11.9	100
Sciences physiques	5.4	32.5	62.5	0.0	5.0	100
Sciences humaines et sociales	10.4	7.7	21.8	38.5	32.1	100
Administration	1.9	0.0	0.0	78.6	21.4	100
Autres	8.0	20.0	0.0	28.3	51.7	100
Total	100	23.8	25.6	26.2	24.4	100

Source: Annuaires des cinq meilleures écoles de design aux États-Unis. Le choix de ces cinq écoles provient du palmarès des écoles américaines dressé à partir des

entrevues et de la documentation. Ces écoles se désignent clairement de toutes les autres qui donnent un cours de design.

Appendice no 5

Tableau III.3:

Programme moyen des écoles de design américaines*, distribution par matières et par étapes du cours de quatre ans.

Matières	Pourcentage par matière	Distribution de chaque matière par années				
		1e année	2e année	3e année	4e année	Total
Design	31.6	22.0	22.5	20.1	35.3	100
Technologie	0.0	—	—	—	—	—
Génie	3.6	0.0	8.7	78.3	13.0	100
Graphisme	1.4	0.0	0.0	100.0	0.0	100
Dessin	9.1	39.0	40.7	20.3	0.0	100
Arts	18.3	30.5	39.0	20.3	10.2	100
Humanités	12.9	51.8	7.2	4.8	36.1	100
Mathématiques	1.6	80.0	20.0	0.0	0.0	100
Sciences physiques	2.5	0.0	100.0	0.0	0.0	100
Sciences humaines et sociales	6.4	22.0	0.0	53.7	24.4	100
Administration	2.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100
Autres	10.7	11.6	14.5	52.2	21.7	100
Total	100	26.7	23.6	25.7	24.0	100

Source: Annuaires de cinq écoles choisies au hasard dans le groupe défini plus haut.

* Ces écoles sont celles qui offrent un cours de design et n'apparaissent pas dans le groupe des cinq meilleures écoles.

Tableau IV.1:

Valeur de la production québécoise pour certaines catégories de produits manufacturés.

Catégories de produits	Production nette en million de dollars		Pourcentage de la production canadienne	
	1960	1964-65	1960	1964-65
Meubles de maison	36.9	54.6	36.0	37.0
Meubles divers	18.4	31.6	33.0	37.0
Produits semi-finis				
articles en plastique	16.5	27.4	40.0	37.0
Équipement scientifique professionnel	14.4	24.9	18.0	17.0
Instruments scientifiques divers	10.1	18.5	18.0	16.0
Meubles de bureau	5.1	9.9	30.0	30.0
Bijouterie	7.8	9.2	27.0	24.0
Enseignes et panneaux indicateurs	8.2	6.0	26.0	12.0
Articles de sport	3.6	5.4	17.0	16.0
Lampes électriques abat-jour	2.7	4.7	46.0	56.0
Jouets	3.2	3.8	25.0	17.0
Petits instruments d'hôpitaux	0.25	0.26	16.0	8.0

Source: Ministère de l'Industrie et du Commerce du Québec

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

Tableau IV.2:

Nombre d'entreprises et diversification des produits pour certains groupes d'industries au Québec (1964)

Genres d'entreprises	Nombre d'entreprises	Nombre moyen de produits différents par entreprise
Meubles de maison	559	1.90
Éléments métallurgiques d'architecture	225	2.13
Meubles divers	160	2.32
Bijouterie et orfèvrerie	92	1.89
Quincaillerie, coutellerie, outillage	80	1.69
Articles de nouveauté	42	2.43
Articles de sport	37	1.59
Lampes électriques et abat-jour	34	2.47
Matériel de télécommunication	27	2.33
Meubles de bureau	21	1.86
Jeux et jouets	14	2.43
Gros appareils électriques	12	3.42
Radio et télévision	12	3.25
Petits appareils électriques	10	2.70

Source: Ministère de l'Industrie et du Commerce du Québec

C. Questionnaire soumis aux designers

Commission d'enquête
sur l'enseignement des arts
Recherche sur le design industriel
Schéma d'entrevue des designers

I. Fiche de renseignements

1. Age
2. Lieu de naissance
3. Origine ethnique
4. Formation académique: nous aimerions savoir quel type d'études vos avez faites après votre cours secondaire.

Note: Demander le type de cours, l'institution, le diplôme obtenu, le lieu des études, leur durée, l'année.

- Essayer d'obtenir les renseignements dans l'ordre chronologique.
- Indiquer si ce sont des études à temps plein ou partiel.
- Rappeler que nous nous intéressons à tout genre d'études que ce soit ou non dans le domaine du design.

- Indiquer si des bourses ont été disponibles pour ces études.

5. Avez-vous réalisé des recherches ou des études, ou avez-vous fait des stages d'apprentissage ? Si oui, à quel moment et quel type de subventions déteniez-vous à cette fin ?
6. Comment vous est venue l'idée de faire du design ?
7. Comment votre formation académique vous a-t-elle préparé ou aidé à travailler dans le domaine du design ?
Note: Faire noter les lacunes de cette formation par rapport au design.
8. Si vous aviez des cours de perfectionnement à prendre, lesquels choisiriez-vous ?
9. Expérience de travail: pourriez-vous me parler de votre expérience de travail jusqu'à ce jour; quels sont les emplois que vous avez occupés depuis votre sortie de « l'école » ?
Note: Tous les genres de travail sont importants.

Noter le genre de travail, le type d'entreprise, la durée et le lieu, le temps consacré au travail. Si l'emploi touche le design, indiquer quel type de design. Essayer de préciser s'il s'agit de travail en équipe ou non, de voir si c'est un travail de consultation ou non.

10. a) Voici une liste des sphères de spécialisation du design contemporain; cette liste provient de la revue « Industrial Design ». Voyez-vous d'autres sphères à ajouter ?
b) Quelles sont les sphères que vous avez touchées au cours de votre activité de designer durant ces dernières années (2 ou 3 dernières années) ?
c) Pourriez-vous indiquer quel pourcentage de votre temps de travail a été occupé à chacune de ces spécialités ?
10. Sphères de spécialisation du design contemporain

a. PRODUITS DE CONSOMMATION	%
b. DESIGN DE BIENS D'EQUIPEMENT	%
c. EMBALLAGE	%
d. GRAPHIQUE	%
e. DESIGN D'EXPOSITION	%
f. DESIGN D'AMEUBLEMENT	%
g. DECORATION INTERIEURE	%
h. AMENAGEMENT DE L'ESPACE	%
i. ARCHITECTURE	%
j.	%
k.	%
l.	%
11. Voici une liste de tâches auxquelles les designers font habituellement face; manque-t-il

Appendice no 5

des choses à cette liste ? Quel pourcentage de votre temps de travail a été consacré à chacune de ces activités durant votre dernière année de travail ?

Tâche du designer

a. ADMINISTRATION	%
b. SUPERVISION DE LA PRODUCTION	%
c. « SPECIFYING »	%
d. ESTIMATION	%
e. « PRODUCT ENGINEERING »	%
f. RECHERCHE TECHNIQUE	%
g. ANALYSE DE MARCHÉ	%
h. ENSEIGNEMENT DU DESIGN	%

12. De façon générale, vaut-il mieux que le designer travaille seul, ou en collaboration avec d'autres spécialistes ? Si la réponse est: en collaboration avec des spécialistes, lesquels ? Et quel type de collaboration doit s'établir avec chacun ?

Dans un bureau de designers-conseil idéal, combien de spécialistes sont nécessaires ? les distribuer selon le type de spécialisation.

13. Présentement, de combien de personnes se compose votre bureau et que font ces personnes ?
14. Pourriez-vous nous indiquer d'où vous viennent vos clients habituellement ?
15. Depuis quand vous considérez-vous comme un designer de profession ?
16. Quels sont vos projets d'avenir ? Comptez-vous demeurer au Québec ? Si oui, quel genre de travail comptez-vous y exercer ? Sinon, où désirez-vous aller ?
17. Quelles sont les associations dont vous faites présentement partie ? Avez-vous des responsabilités précises dans ces associations ?

II. Définition du design.

1. Pourriez-vous me donner votre définition du design ?
2. Que pensez-vous de cette affirmation du concepteur principal d'une des plus grandes firmes américaines : « Nous croyons qu'un dessin est bon lorsqu'il pousse le public à acheter et qu'un dessin est mauvais lorsqu'il tend à freiner la vente. » ?
3. Comment qualifieriez-vous les services que vous rendez en tant que designer ?
- Comme une activité commerciale ?
 - " " " professionnelle ?
 - " " " artistique ?

Et pourquoi ?

4. Quelles sont les grandes différences entre le designer et l'architecte ? L'ingénieur ? L'urbaniste ? Le styliste ?

5. Quelles sont les grandes différences entre le « captive designer » (travailleur intégré) et l'« independent designer » (designer-consultant) ?

Quels sont les avantages et les désavantages de chacun ?

Dans l'avenir, prévoyez-vous que l'un de ces types prendra plus d'importance que l'autre ?

6. Êtes-vous pour ou contre la spécialisation dans un type de design ou dans un type de produit ?

7. Comment considérez-vous le rôle de l'artisan d'aujourd'hui ?

Y a-t-il un rôle pour lui dans l'industrie ?

8. Existe-t-il une éthique professionnelle chez les designers ? On a quelquefois émis la critique que les designers n'avaient aucune éthique professionnelle et qu'ils concentraient leurs efforts uniquement dans le but de stimuler les profits d'une minorité dans la société. Que pensez-vous de cela ?

III. Enseignement du design.

1. Pourriez-vous me donner une liste des cours les plus importants que devrait comprendre la formation scolaire d'un designer ? Pouvez-vous les classer par ordre d'importance décroissante ?
2. Quelle devrait être l'orientation du contenu d'un cours de design ? Devrait-on insister sur une formation plutôt technique, artistique, ou commerciale ?
3. Se donne-t-il une formation de designer actuellement dans les écoles du Québec ? Que pensez-vous de ce qui se fait à l'heure actuelle dans les écoles du Québec à propos du design (lacunes et aspects positifs) ?
4. Si on décidait de créer une école de design au Québec, cette école devrait-elle s'insérer dans les cadres de l'Université, dans un complexe technique, artistique, ou demeurer simplement une école indépendante ?
5. Cette école devrait-elle être seulement un lieu où l'on enseigne, ou devrait-on y faire aussi de la recherche ?
6. Quelle devrait être la formation de base des étudiants qui désireraient s'inscrire à cette école ?

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

7. Combien d'années devrait durer le cours ?
8. Quel diplôme devrait-on décerner ?

IV. Design dans le monde et au Québec.

1. Quels pays considérez-vous avoir réussi dans le domaine du design ?

Note : Essayer de faire ressortir les réalisations originales de ces pays.

2. Quels sont les facteurs qui expliquent le succès de ces pays ?
3. Selon vous, doit-on viser à donner au design un caractère national ?
4. Pour ce qui est des facteurs de développement, comment le Québec se compare-t-il aux pays qui ont réussi dans le domaine du design ?

Note : De plus, rechercher un inventaire complet des facteurs favorables ou défavorables du Québec, même ceux qui n'auraient pas, de l'avis du répondant, joué de rôle ailleurs.

5. Y a-t-il des mesures qui s'imposent présentement pour accélérer le développement du design au Québec ?
6. Selon vous, le Québec devrait-il s'orienter vers une spécialisation de sa production ?
Si oui, pourquoi ?
Sinon, pourquoi ?
Doit-on tenir compte des matières premières que nous possédons, ou ce facteur est-il négligeable ?
7. Quelle serait l'extension du marché à envisager pour une industrie québécoise qui fait place au design ?

D. Bibliographie

Nous reproduisons ici la liste des ouvrages, articles et documents, relatifs au design, que nous avons consultés, soit le matériel sur lequel nous avons réalisé l'analyse de contenu dont il est fait mention dans l'annexe méthodologique. Cette bibliographie ne contient donc pas tous les documents consultés pour ce rapport. Les ouvrages sociologiques, économiques ou autres, dont le thème majeur n'a aucun lien direct avec le design, sont cités tout au long du rapport. Cet appendice veut plutôt être un premier inventaire des sources de renseignements sur le design.

Sauf quelques titres que nous n'avons trouvés qu'à l'université de Chicago, toutes les références existent dans les bibliothèques montréalaises (Université de Montréal, Université McGill, Ecole des Beaux-Arts, Ecole des Arts Appliqués, Bibliothèque Municipale, Université Sir George Williams, Ecole des Arts Graphiques, Ecole des Hautes Etudes Commerciales).

Références générales :

- Boyer, Raymond, *L'esthétique mondiale au XX^e siècle*, P.U.F. Paris, 1961.
- Collins, Peter, *Changing Ideals in Modern Architecture 1750-1950*, Montréal, McGill University Press, 1965.
- Grillo, Paul Jacques, *What is Design ?*, Théobald, Chicago, 1960.
- Gropius, Walter, *Rebuilding our Communities*, Theobald, Chicago, 1945.
- Gropius, Walter, *Scope of Total Architecture*, Collier Book, New York, 1962.
- Huisman, Denis, *L'esthétique industrielle*, P.U.F. Collection « Que sais-je ? », Paris, 1965.
- Le Corbusier (pseudonyme de Edouard Jeanneret), *L'Art décoratif d'aujourd'hui*, Editions Vincent, Freal et Cie., Paris, 1959.
- Loewy, Raymond, *Never Leave Well Enough Alone*, Simon and Shuster, New York, 1951.
- Migeon, Gaston, *Les Arts plastiques et industriels*, Picard, Paris, 1907.
- Nédoncelle, Maurice, *Introduction à l'esthétique*, P.U.F. Paris, 1960 (3^e édit.).
- Nobbs, Percy, E., *Design A treatise on the discovery of form*, Oxford University Press, Toronto, 1937.
- Pye, David Willia, *The Nature of Design*, Studio Vista, London, 1964.
- Rader, Melvin Miller, *A Modern Look of Esthetics, an anthology*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1962 (3^e édit.).
- Ragon, Mishel, *Le Livre de l'Architecture Moderne*, Laffont, Paris, 1958.
- Read, Herbert, *Art and Industry*, Faber and Faber, Londres, 1945.
- Seelye, Ehwin, E., *Design*, John Willey and Sons, Inc., New York, 1960 (3^e édit. du vol. I).
- Souriau, Etienne, et autres, *Esthétique industrielle*, P.U.F. Paris, 1952.
- Teague, Walter, D., *Design this day*, Harcourt, Brace and Co., New York, 1949.
- Vinas, Eliseo, *The Problems of Aesthetics, a book of reading*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1962.
- Wallace, Don, *Shaping America's products*, Reinhold, New York 1956.
- Walchonok, Louis, *Design for Artists and Craftsmen*, Doner, New York, 1953.

Articles de revues :

- « Blueprint for Harmony », Peter Muller-Munk, *Industrial Design*, Sept. 1961, pp. 58-59.
- « Aesthetics and Design through Structure », Léo J. Bradenburger, *Industrial Design*, sept. 1961, pp. 74-85.

Appendice no 5

« Passé, présent, avenir du problème de l'esthétique industrielle », Etienne Souriau, *Revue d'esthétique industrielle*, 1952, pp. 1-27.

Etudes de Cas :

Council for Art and Industry of Great Britain, *Report by the Council : Design and the Designers in Industry*, H.M. Stationery Office, London, 1937.

Farr, Michael, *Design in British Industry : a mid-century survey*, University Press, Cambridge, 1955.

Hammarstrom, Olav, *Design and Manufacture of modern and rotten Furniture in the Philippines, report and recommendations of United Nations expert*, United Nations Technical Assistance Administration, New York, 1948.

Huldt, Ake, H. and Eva Benedicks, *Design in Sweden today*, Bonnier, New York, 1948.

Lippincott, J. Gordon, *Design for Business*, Theobald, Chicago, 1947.

McRay, Douglas Co., *Arts and Crafts of Canada*, McMillan, Toronto, 1944.

Ministère des affaires économiques, *L'industrie graphique aux Pays-Bas*, LatHaye, 1947.

National Gallery of Canada, *Design for use in Canadian Products*, 1947.

Organisation européenne de coopération économique, *L'esthétique industrielle aux Etats-Unis*, projet no 278, 1959.

Stavernow, Ake, *Design in Sweden*, Gottria, Stockholm, 1961.

Zelle, Arnold, *L'artisanat en Allemagne*, Office de presse et d'information du gouvernement, Bonn, 1963.

Articles de revues :

« Revolution in Scandinavian Design », *Craft Horizons*, mars-avril 1958, p. 10-39.

« U.S.A., Design for developing, people » Lozette Van Houten, *Design* (br), déc. 1959, p. 54-58.

« Tchekoslavaquie : New standards in the making », *Design* (br), février 1960, p. 54-58.

« U.S.A. Planning by Design » Lozette Van Houten, *Design* (br), mars 1960, p. 57.

« Crisis in Italian Design », Michael Farr, *Design* (br) décembre 1960, p. 56-59.

« West Germany », Gillian Naylor, *Design* (br) août 1962, p. 52-59.

« Scotland : a bird's eye view » Magnus Magnusson, *Design* (br), novembre 1964, p. 28-34.

« Report on Design Development in fifteen countries overseas », *Design* (br), janvier 1966, p. 20-53.

« A second design centre for Australia », F. R. Harvey, *Design* (br), août 1966, p. 36-37.

Britain in Europe, *Design* (br) septembre 1966, p. 48.

« Progress report from Yugoslavia », Corin Hughes-Stanton, *Design* (br) octobre 1966, p. 60-64.

« Industrial design in post-war Germany » Dr. Lorenz Eitner, *Design Quarterly*, no. 40 p. 1-27.

« Japan design today », Meg Thorbert, *Design Quarterly*, No. 51-52 p. 1-68.

« Formes finlandaises », *Graphics*, janvier, 1964, p. 10-29.

« Why Italian design : a problem for all nations », *Industrial Design*, mars 1960, p. 71-73.

« National design character », *Industrial Design*, novembre 1960, p. 78-79.

« Contention in Connecticut », *Industrial Design*, novembre 1960 p. 80-81.

« Analysis: the Braun style » Richard Mass, *Industrial Design*, novembre 1962, p. 36-47.

« Design in Russia », *Industrial Design*, avril 1963, p. 72-75.

« Design — U.S.A. in retrospect », John A. Blake, *Industrial Design*, août, 1965, p. 21-23.

« Design in Southeast Asia » Don Jordan, *Industrial Design*, mai 1966, p. 54-58.

« Design in Israel » Simon D. Steiner, *Industrial Design*, mai 1966, p. 68-71.

Government's role in design: « the California experiment », *Print*, mars-avril 1965.

Profession :

Sutar (Ladislav), *Design for Point of Sales*, Pelligrini, New York, 1952.

Articles de revues :

« Designer's aims defined » Walter Darwin Teague, *Design* (br), avril 1960, p. 59.

« Design management: why is it needed now ? » Michael Farr, *Design* (br) août 1965, p. 38-39.

« How consultant designers work », Corin Hughes-Stanton, *Design* (br), octobre 1966, p. 36-43.

« How to buy and sell a design service », J.E.B., *Design* (br), novembre 1966, p. 23.

« Designers get the team spirit », *Design* (br) février 1967, p. 33-37.

« Public relations for a profession », Ralph Caplan, Betsy Darroch, Ursula McHugh, *Industrial Design*, mai 1960, p. 75-85.

« Large offices and cooperative effort », Walter Darwin Teague, *Industrial Design*, octobre 1960, p. 58-59.

« Three ways of seeing a profession » T. Maldonado, *Industrial Design* février 1962, p. 72-74.

« Winning a client », Maude Dorr, *Industrial Design*, juillet 1963, p. 36-41.

« The business of design », *Industrial Design*, juillet 1963, p. 29-45.

« The Designing women », *Industrial Design*, juin 1964, p. 72-74.

« New directions for Industrial Design », Edward Carpenter, *Industrial Design*, août 1964, p. 62-64.

« A changing profession », Walter P. Baerman, *Industrial Design*, septembre 1965, p. 60-64.

« Consultant design a retrospective view », Arthur J. Pulos, *Industrial Design*, juin 1966, p. 32-37.

Enseignement :

Articles de revues :

« Education for design », Hedy Barklin, *Craft Horizons*, mars, 1964, p. 59-60.

« Austria: Industrial Design school: Academy of Applied Art, Vienne », *Design* (br) juin 1960, p. 60 et sv.

« Training in competence », *Design* (br), avril 1961, p. 39.

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

« Two courses for students: a basic course in industrial design, and an advanced art school course in industrial design (engineering) Norbert Dutton et J. Christopher Jones, *Design* (br) avril 1961, p. 49-52.

« Educating young designers », Ursula Cliff, *Design* (br) mars 1964, p. 40-45.

« Courses », *Design* (br), octobre 1964, p. 71.

« School of Industrial Design (engineering) R.C.A. » professeur Misha Black, *Design* (br), décembre 1964, p. 40-44.

« Training industrial designers », professeur Misha Black, *Design* (br), juillet 1965, p. 51.

« Education design course for engineers » H. Mayall, *Design* (br) octobre 1964, p. 54-57.

« The design schools », *Industrial Design*, octobre 1960, p. 86-88.

« Education of a designer », R.M. *Industrial Design*, novembre 1963, p. 35-65.

« Design education in transition », Kenneth G. Scheid, *Industrial Design*, octobre 1965, p. 63-65.

Secteurs connexes :

Gallian, Arthur B., *The Urban Pattern: city planning and design*, Van Nostrand, Toronto, 1950.

Gibberd, Frederick, *Town design*, Architectural Press, London, 1959-62.

(Grande Bretagne) Ministry of Housing and Local Government, *Design in town and village*, H.M. Stationery Office, London, 1953.

Forces vives *Architecte du bonheur*, Le Corbusier, cahier 5-7, Presses d'Ile-de-France, Paris, 1955.

De Sans Morez, Maurice, *Basic Design: the dynamics of visual form*, Studio Visto, London, 1965.

McLaughlin, R.W. *Architect, creating man's environment*, McMillan, New York, 1962.

Mumford, Lewis, *From the Ground up; observation on contemporary Architecture, Housing, Highway, Building and civic Design*, Harcourt, Brace, New York, 1956.

Rey, A. Augustin, *La science des plans de ville*, Payot, Lausanne, sans date.

Spellos, Charalambos Ath., *Le fonctionnalisme dans l'architecture contemporaine*, Vincent et Frea, Paris, 1952.

Woodson, W.E., *Human Engineering Guide for Equipment Designers*.

Articles de revue :

« The creative engineer », *Industrial Design*, janvier 1957, pp. 20-38.

Documents :

Bélanger, André, *Compte-rendu d'une enquête sur la situation du design du niveau du marché du travail dans la province de Québec*, 1967.

Boyer, Jean, *L'Industrial design dans l'entreprise québécoise*, étude préliminaire Boyer et King, associés, pour le Conseil d'Orientation économique du Québec, mai, 1963.

Hébert, Julien, *Projet d'un institut de design à Montréal*, préparé à la demande du ministère de l'industrie et du commerce fait en collaboration avec Henry Strub de l'Alcan, décembre 1961.

Hébert, Julien, *Rapport sur la rencontre de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts avec M. Hébert*, 27 janvier 1967.

Hatanaka, Radney, *Mémoire fourni à la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts*, janvier 1967.

Dickie, 19 avril 1967. *Rapport de la rencontre de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts avec M. Dickie*, 19 avril 1967.

Krampen, Martin, *Typical Perceptions of Actual and Ideal Job Conditions by Canadian Industrial Designers*, University of Waterloo, Mechanical Engineering Dept.

Krampen, Martin, *How Canadian Industrial Designers typically Feel about their Job and their Job Ideal*, University of Waterloo, Mechanical Engineering Dept.,

UNESCO-ICSID, *Industrial Design: an international survey*, Bruxelles, mars, 1967.

Ministère de l'industrie et du commerce, *Répertoire des industries du Québec*, Québec 1964.

Rapport annuel du Conseil d'orientation économique du Québec, 1965.

Rapport annuel du Conseil d'orientation économique du Québec, 1966.

Ministère de l'Industrie, *Programme d'avancement de la technologie (PALI)*. Imprimeur de la Reine, Ottawa, 1965. Statuts et règlements de l'association des designers industriels du Québec.

Annuaire des institutions dont les noms suivent:

Auburn University,
Carnegie Institute of Technology,
Cincinnati College of Design, Architecture and Art,
Cooper Union School of Art and Architecture,
Illinois Institute of Technology,
Louisiana State University,
Michigan State University,
North Carolina University,
Ohio State University,
Parsons School of Design,
Pratt Institute,
Rhode Island School of Design,
Southern Illinois University,
Stanford University,
Syracuse University,
University of Illinois,
University of Michigan,
University of Minnesota,
University of Pennsylvania,
University of Southern California,
Institut des Arts Appliqués, Le Design à l'Institut des Arts Appliqués, mémoire préparé par André Jarry, 30 juin 1967.

Appendice No 6

Estimation budgétaire d'un circuit de télévision *

Rapport de M. Henri Dieuzède au Ministère de l'Éducation, Québec, 1966.

Appendice no 6

STUDIO DE DIFFUSION**Équipements professionnels de radiodiffusion FM & TV****Sommaire des estimations**

Note importante: les prix mentionnés sont relatés à l'achat commercial et incluent plus de 33% de douane et de taxe fédérale de vente.

Équipement de base

Section	Utilisation	Montant
A	Studios de télévision (I) et (II)	\$ 298,200
B	Salles de réalisation-télévision : vidéo	40,400
	audio	10,800
C	Régie de télévision	606,300
D	Régie de radio	26,600
E	Salles de montage et enregistrement (radio)	39,000
F	Salles de contrôle radio	33,000
G	Salle d'annonce (télévision)	5,300
H	Studio radio	4,500
I	Salles d'annonce (radio)	2,500
J	Salles d'audition (radio)	600
K	Salles pour visiteurs (télévision)	2,000
L	Émetteurs TV et FM avec accessoires	516,000
Total		\$1,585,200

Équipement additionnel possible

M	Équipement micro-onde, VHF et télécommande des émetteurs	\$ 86,000
---	--	-----------

Équipement accessoire

(utilisé aussi par certaines autres options enseignées à l'L.T.M.
et par des laboratoires d'électronique)

N	Équipement de laboratoire pour film et ruban	\$ 199,300
O	Appareil de test et d'entretien	49,600
P	Laboratoire de démonstration et d'enseignement vidéo	244,000

Frais d'installation

Installation des équipements des sections A à L inclusivement approximativement	45,000
--	--------

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

Section A**Équipements installés dans les studios (I) et (II)**

Item	Description	Quantité	Prix total
1A	Chaîne complète de caméra B & N (avec une lentille zoom, trois lentilles simples)	4	\$120,000
2A	Chaîne complète de caméra couleur (avec une lentille zoom)	2	150,000
3A	Tableau de connexion pour les caméras	2	800
4A	Moniteur B & N 23"	2	1,600
5A	Moniteur B & N 14"	2	1,400
6A	Moniteur audio	2	600
7A	Microphones et accessoires	12	1,800
8A	Système de projection arrière	1	8,000
9A	Système d'éclairage • appareils de protection • appareils de réglage de lumière • relais	2	14,000
Total :			\$298,200

Section B**Salle de réalisation-télévision***Vidéo*

1B	Sélecteur de sources vidéo	2	\$1,000
2B	Sélecteur de programmes vidéo	2	16,000
3B	Sélecteur d'effets spéciaux	2	1,200
4B	Sélecteur d'intercommunication	2	1,000
5B	Tableau de télécommande	2	1,400
6B	Moniteur couleur 17"	2	8,000
7B	Moniteur B & N 14"	16	11,200
8B	Moniteur audio	2	600
Total :			\$40,400

Audio

9B	Console de contrôle audio	1	4,000
10B	Sélecteur de sources audio	1	500
11B	Sélecteur d'intercommunication	1	500
12B	Magnétoscope audio	1	3,000
13B	Moniteur vidéo B & N 14"	1	700
14B	Moniteur audio	1	300
15B	Table tournante	2	1,200
Total :			\$10,800

Appendice no 6

Section C

Équipements installés dans la régie de télévision

Item	Description	Quantité	Prix total
1C	Système de commutation pour sources vidéo	1	\$50,000
2C	Système de commutation pour sources audio	1	35,000
3C	Système de distribution pour moniteurs audio-vidéo	1	15,000
4C	Système de commutation pour l'intercommunication	1	12,000
5C	Console de contrôle pour le système audio à deux canaux	1	8,000
6C	Sélecteurs de programmes vidéo	3	24,000
7C	Sélecteurs de sources vidéo	3	1,500
8C	Sélecteurs de sources audio	2	1,000
9C	Sélecteurs de programmes audio	2	1,000
10C	Sélecteurs d'intercommunication	3	1,500
11C	Console de télécommande du système d'éclairage	1	8,000
12C	Tableau de télécommande des appareils télécinés et magnétoscopes	3	2,400
13C	Moniteurs vidéo Duplex, B. & N. 9"	6	6,000
14C	Moniteurs vidéo couleur 17"	1	4,000
15C	Moniteurs vidéo B & N 14"	7	4,900
16C	Moniteurs audio	2	600
17C	Chaîne de caméra vidicon avec lentille zoom	1	10,000
18C	Chaîne de film B & N	1	60,000

incluant :

- 2 projecteurs 16 mm
- 1 projecteur diapositive
- 1 caméra Vidicon
- 1 multiplexeur B & N

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

Section C (suite)**Équipements installés dans la régie de télévision**

Item	Description	Quantité	Prix total
19C	Chaîne de film couleur incluant 2 projecteurs 16 mm 1 projecteur diapositive 1 caméra Vidicon couleur 1 multiplexeur couleur	1	\$115,000
20C	Enregistrement - Reproduction magnétoscopique B & N	1	70,000
21C	Enregistrement - Reproduction magnétoscopique, couleur	1	110,000
22C	Enregistrement - Reproduction audio par bandes magnétique	1	3,000
23C	Enregistreur à cartouche	1	800
24C	Reproducteur à cartouche	2	1,800
25C	Table tournante mono	2	1,200
26C	Générateurs de synchronisation (B & N et couleur)	2	15,000
27C	Générateurs d'effets spéciaux	1	6,000
28C	Tableau de connexion pour les caméras	1	3,000
29C	Bloc d'amplificateurs de distribution audio (16 amplificateurs par bloc)	3	4,800
30C	Bloc d'amplificateurs d'impulsions (16 amplificateurs par bloc)	2	3,200
31C	Amplificateur de stabilisation	1	1,800
32C	Moniteurs de forme d'onde vidéo	7	10,500
33C	Récepteur spécial TV & accessoires	1	800
34C	Système d'horloge synchronisé	1	4,500
35C	Console et table de contrôle	12	6,000
36C	Cabinet et accessoires	16	4,000
Total :			\$606,300

Section D**Régie de radio**

1D	Sélecteur de sources audio	1	\$ 500
2D	Sélecteur d'intercommunication	1	500
3D	Console de contrôle audio (stéréo)	1	8,000
4D	Tableau de télécommande	1	1,200
5D	Enregistrement - Reproduction par bandes magnétiques (stéréo)	1	3,000
6D	Enregistreur à cartouche	1	800
7D	Reproducteur à cartouche	3	2,700
8D	Moniteur audio	4	1,200
9D	Récepteur F.M. stéréo & accessoires	1	500
10D	Bloc d'amplificateurs de distribution audio (8 amplificateurs par bloc)	3	4,800
11D	Table tournante stéréo	2	1,600
12D	Cabinet et accessoires	6	1,800
Total :			\$26,600

Appendice no 6

Section E

Salles de montage et enregistrement (Radio)

Item	Description	Quantité	Prix total
E	Sélecteur de sources audio	2	\$1,000
E	Sélecteur d'intercommunication	2	1,000
E	Console de contrôle audio stéréo	2	16,000
E	Enregistrement-Reproduction par bandes magnétiques stéréo	4	12,000
E	Enregistreur à cartouche	2	1,600
E	Reproducteur à cartouche	2	1,800
E	Table tournante stéréo	4	3,200
E	Moniteur audio	8	2,400
Total :			\$39,000

Section F

Salles de contrôle Radio

F	Console de contrôle du système audio à deux canaux	2	\$16,000
F	Sélecteur de sources audio	2	1,000
F	Sélecteur d'intercommunication	2	1,000
F	Table tournante Stéréo	4	3,200
F	Enregistrement-Reproduction par bandes magnétiques (stéréo)	2	6,000
F	Enregistreur à cartouche	2	1,600
F	Reproducteur à cartouche	2	1,800
F	Moniteurs audio	8	2,400
Total :			\$33,000

Section G

Salles d'annonce (Télévision)

3	Moniteur vidéo B & N 14"	2	\$1,400
3	Moniteur audio	2	600
3	Microphone	2	300
3	Sélecteur d'intercommunication		
	Réalisateur programme	2	1,600
3	Sélecteur d'intercommunication-		
	Réalisateur technique	2	1,000
3	Tourelle de contrôle	2	400
Total :			\$5,300

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

Section H**Équipements installés dans le studio radio**

Item	Description	Quantité	Prix total
1H	Console de contrôle d'effets spéciaux	1	\$3,00
2H	Moniteur audio	2	60
3H	Microphone	6	90
Total :			\$4,50

Section I**Salles d'annonce radio**

1-I	Sélecteur d'intercommunication	2	\$1,00
2-I	Moniteur audio	2	60
3-I	Microphone	2	30
4-I	Tourelle de contrôle	2	60
Total :			\$2,50

Section J**Salle d'audition (Radio)**

1J	Moniteur audio	2	\$ 60
----	----------------	---	-------

Section K**Salles pour les visiteurs (Télévision)**

1K	Moniteur audio	2	\$ 60
2K	Moniteur vidéo couleur 17"	2	1,40
Total :			\$2,00

Section L**Émetteurs TV & FM avec accessoires**

1L	Émetteur TV - UHF 25 KW avec lignes antenne, console panneau d'équipement accessoire (rack)	1	\$380,00
2L	Émetteur FM - 10KW (avec ligne antenne)	1	125,00
3L	Générateur stéréo	1	3,00
4L	Démodulateur	1	1,80
5L	Analyseur de bande latérale	1	1,50
6L	Oscilloscope	1	2,20
7L	Analyseur audio	1	1,50
8L	Générateur audio	1	1,50
Total :			\$516,50

Appendice no 6

Section M**Équipement micro-onde, VHF & de télécommande pour les émetteurs**

Item	Description	Quantité	Prix total
1M	Système micro-ondes 2000 mc avec antenne pour émetteur TV	1	\$40,000
2M	Système VHF pour émetteur FM avec antenne	1	10,000
3M	Système de télécommande et télémétrie	2	24,000
4M	Système VHF pour télémétrie TV, FM & communication	2	12,000
Total			\$86,000

Section N**Équipement de laboratoire pour film & ruban**

1N	Enregistrement sur film	1	\$90,000
2N	Équipement de finition de film & procédés multiples (auto/manuel)	1	100,000
3N	Projecteur de visionnage	2	1,400
4N	Appareil d'examen et de montage	1	500
5N	Appareil de bobinage	2	150
6N	Editeur électronique de ruban	1	2,200
7N	Appareil à effacer pour ruban	1	700
8N	Boîtiers d'entreposage pour film	50	500
9N	Boîtiers d'entreposage pour ruban	50	500
10N	Cabinets de classification	6	900
11N	Équipement installés dans la chambre noire		2,500
Total :			\$199,350

Section O**Appareils de test**

1-O	Oscilloscope	3	\$6,600
2-O	Générateur de balayage vidéo	2	2,600
3-O	Générateur pour vérification de linéarité (grating generator)	1	1,600
4-O	Générateur d'ondes vidéo	2	4,600
5-O	Générateur de barres de couleur	1	1,600
6-O	Générateur audio	1	1,500
7-O	Analyseur audio	1	1,500
Total :			\$49,600

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

Section P

Laboratoire de démonstration et d'enseignement

Item	Description	Quantité	Prix total
1P	Enregistreur-Reproducteur magnétoscope portatif	1	\$ 18,000
2P	Caméra Vidicon (pour TV circuit fermé) et accessoires	1	10,000
3P	Chaîne de film de type éducationnel	1	20,000
4P	Table de contrôle, avec moniteurs, commutateurs, télécommande, etc.	1	33,000
5P	Caméra à lampe orthicon pour B & N	1	30,000
6P	Caméra plumbicon couleur avec accessoires	1	75,000
7P	Générateurs de signaux d'essais	1	18,000
8P	Projecteur vidéo pour grand écran type Schmidt, B & N	1	40,000
Total :			\$244,000

1. Coût d'opération pour le Collège de Chicago

Table II. Coût d'opération du Collège de Télévision

Item	1961/62		1962/63		1963/64	
	\$	%	\$	%	\$	%
Studio	190,350.00	43.54	206,700.00	47.57	226,800.00	42.16
Paie du personnel enseignant	142,810.92	32.69	113,138.08	26.04	163,871.96	30.47
Personnel-commis	51,694.38	11.83	65,557.96	15.09	89,003.45	16.55
Coordination	9,088.60	02.08	10,335.80	02.38	13,011.40	02.42
Total	203,593.90	46.58	189,031.84	43.50	265,886.81	49.44
Divers						
Vidéo-tape	4,645.57	01.06	5,285.13	01.22	6,483.67	01.21
Audio-tape	76.55	00.02	126.82	00.03	218.22	00.04
Livres d'études	5,472.49	01.25	4,517.47	01.04	3,876.21	00.72
Divers	32,991.69	07.55	28,859.53	06.64	34,610.14	06.43
Total	43,186.00	09.88	3,788.95	08.93	45,188.24	08.40
Grand Total	437,130.20	100	434,520.79	100	537,875.05	100
Embauchement plein temps						
Elève (FSE)	1,929.45		1,589.05		1,868.80	
Coût par (FSR)	226.56		273.45		287.82	
Coût par heure de crédit	15.10		18.23		19.19	

Source: Collège de télévision.

Note: Vidéo-tape inclut le coût de l'amortissement. On prévoit que le vidéo-tape s'abime après 10 fois d'usage. Le personnel enseignant comprend: 2 réalisateurs, 5 professeurs plein temps, employés.

1. New Educational media in action — Case studies for planners 2 Unesco: IIEP.

Appendice No 7

extraits de

« Le développement des arts et la société québécoise »

par Joffre Dumazedier et Marc Laplante

Appendice no 7

Première partie:

Définition et échantillon
des leaders novateurs.

Définitions.

Le sujet collectif novateur est un concept abstrait mais il est nécessaire pour comprendre la dynamique culturelle d'une unité sociale. Ce sujet est déterminé par une situation mais il s'efforce, par son projet, de dépasser la situation donnée pour en créer une nouvelle. Sur le plan de l'art, il conçoit des œuvres nouvelles qui dépassent les normes esthétiques dominantes. Ce sujet ne correspond à aucune réalité directement observable. Il ne se réduit à aucune œuvre, à aucun créateur, à aucune diffusion. Cependant, il constitue un *système de communication* de valeurs et normes nouvelles où émetteurs et récepteurs constituent des réseaux partiels plus ou moins reliés les uns aux autres. Ce système d'émission, de réception et d'échange est la *réalité majeure* dans le développement culturel d'une unité sociale.

Ce système concerne des valeurs (esthétiques par exemple) : il est culturel. Il concerne aussi des populations plus ou moins ouvertes à ces valeurs : il est donc également social. Sur le plan de l'art, il s'agit de sauver la création de l'académisme ou du conformisme par l'invention de nouveaux systèmes de valeurs et de répandre ces nouvelles valeurs dans des milieux plus larges que ceux de la création. Ce système de communication peut être *désorganisé* : le sujet collectif s'exprime alors dans un réseau spontané de coopération ou de lutte orienté vers la recherche et la diffusion de l'innovation (leaders d'opinion selon Lazarsfeld). Ce système de communication peut être *organisé* : il comprend alors différents types d'organisation culturelles que nous appellerons *agents culturels* : un poste émetteur de télévision, une Maison d'édition ou une association.

Ces agents culturels sont eux-mêmes des *centres de décision*. Des projets sont conçus et réalisés pour tenter de rendre probable ce qui est souhaitable du point de vue des critères d'innovation. Le système peut être orienté plutôt vers la promotion de la communication externe ou de la communication interne, ou des deux à la fois. Il est en progression, en stagnation ou en régression. Une *politique* peut s'exercer sur lui afin de renforcer son étendue, son intensité ou

sa qualité dans telle ou telle direction nécessaire par exemple au développement des arts.

Constitution d'une grille à plusieurs dimensions pour tirer un échantillon du sujet collectif novateur.

Le concret immédiatement donné ou livré par les lois du hasard est trompeur. Le sujet collectif novateur doit être construit ou mieux, *mis à jour*. En effet, une partie de lui peut être apparente et l'autre cachée. Il est donc nécessaire de découvrir d'abord le *réseau d'informateurs* le plus apte à le découvrir dans sa totalité ou quasi totalité. Nous l'avons tout d'abord construit dans sa structure *logique* imposée par la nature des arts et le genre de fonction du sujet collectif novateur dans le système de communication entre le créateur et la population. Nous avons tout d'abord distingué trois secteurs de l'art : celui des arts dramatiques, des arts musicaux et des arts plastiques. Dans ces trois secteurs, nous avons commencé par l'étude de ce que l'on pourrait nommer les arts d'extension dont le rayonnement social est plus large et que d'autres appelleraient peut-être encore des arts mineurs ou des arts de masse : le cinéma, la chanson et la photographie, à côté du théâtre, de la grande musique classique ou moderne et de la peinture ou de la sculpture.

Dans ces trois secteurs, divisés en six sous-secteurs, nous avons distingué le plan des créateurs et celui des diffuseurs. De plus, certaines dimensions étaient théoriquement importantes et nous avons tenté de les introduire dans notre modèle d'échantillonnage ; ces dimensions privilégiées sont les suivantes :

- a) L'aire de l'influence du leader : provinciale, régionale, locale.
- b) Le lieu d'implantation du leader : Montréal, Québec, autres petites villes (le milieu rural a été consciemment négligé car il aurait fallu augmenter de beaucoup la recherche sur le terrain pour mettre à jour les réseaux de novateurs dans ce milieu).
- c) Le genre d'organisme par lequel le leader exerce son influence : 1- organisme public ; 2- organisme privé non commercial et 3- organisme privé commercial.

Il faut préciser que dans certains cas, nous avons accepté des novateurs dans l'échantillon sans connaître, au préalable, toutes ces caractéristiques. C'est au cours de l'entrevue que nous

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

compléments alors cette fiche. Il en résulte une représentation réelle qui s'éloigne parfois de la représentation théorique que nous avions espérée. Nous reviendrons plus loin sur ce problème en présentant notre échantillon.

En poursuivant la recherche durant plusieurs mois, nous aurions peut-être réussi à placer au moins un nom de leader novateur dans chacune des 324 cases de ce tableau. Toutefois, il est peut-être impossible de satisfaire pleinement les exigences de cette grille théorique, même avec beaucoup de recherches pour constituer le sujet social novateur. Pour nous, il a fallu simplifier finalement le modèle en réduisant les catégories. Ainsi, nous avons distingué seulement deux lieux d'implantation : Montréal et le reste de la Province. De même, l'aire d'influence fut ramenée à deux catégories : une influence régionale et une influence locale furent réunies dans une seule case, les leaders locaux ayant été difficiles à trouver.

Ainsi réduite, la grille comprenait encore 144 cases avec les distributions théoriques suivantes :

- par genre d'art: 24 cas
- créateurs: 72, diffuseurs 72
- Montréal: 72, autres villes 72
- Organismes publics: 48
- Organismes privés (non commercial): 48
- Organismes privés (commercial): 48
- Influence Provinciale: 72
- Influence Région-locale: 72

Or, malgré l'importance théorique de ce plan d'échantillonnage qui nous permettait de suivre systématiquement l'influence de chacun de ces facteurs sur les réalisations et les projets, nous avons été forcés de *réduire* encore le nombre de cas à cause des difficultés énormes liées à la « chasse » aux informateurs pertinents pour notre recherche. Mais nous avons tenu à présenter ce cadre théorique de manière à bien souligner la faiblesse principale de notre recherche dans son état actuel : l'insuffisance de sujets novateurs et l'inégale répartition de ces derniers selon les genres d'art ou selon les autres dimensions majeures. Précisons qu'avec les résultats actuels fournis par 86 novateurs artistiques, nous pouvons faire une excellente analyse mais nous sommes limités au niveau de la généralisation parce que 1) un nombre X de novateurs n'a pas été rejoint et ce nombre peut être plus ou moins grand, 2) ces novateurs non

inclus dans notre analyse rendent moins bons nos regroupements selon les grandes dimensions mentionnées plus haut. Ainsi, les différences majeures que nous avons trouvées entre les leaders de Montréal et ceux du reste de la Province, peuvent changer sensiblement si, en poursuivant la recherche, nous identifions encore 30 ou 40 leaders locaux ou régionaux.

Cependant, à cause de la technique employée pour trouver les leaders novateurs, nous croyons avoir dans notre liste la grande majorité de ceux qui *aujourd'hui* ont des décisions importantes à prendre concernant le futur de l'art au Québec. Ceux qui nous manquent sont les plus jeunes, c'est-à-dire, les novateurs qui ne sont pas encore très connus, qui expérimentent d'une façon isolée et dont l'influence, pour le moment, est très limitée. Pour la réflexion à long terme (plus de 5 ans par exemple), il est important de pousser l'investigation de manière à trouver ces jeunes novateurs qui se manifesteront prochainement et qui accéderont à des fonctions de responsabilité dans un proche avenir. Dans les suites immédiates de cette recherche, nous *placerions en priorité la poursuite des travaux pour la mise à jour du sujet collectif novateur dans la vie artistique.*

Construction de l'échantillon.

Empiriquement, pour trouver le réseau des leaders novateurs artistiques, il n'y avait pas une grande variété de méthodes. Celle qui s'imposait s'appelle la technique de l'*informateur-clé*. Pour abréger, résumons les étapes de notre recherche :

a) construction d'une première liste de noms de responsables dans le domaine de l'art. Cette liste fut relativement facile à construire car nous avons reçu l'aide de la Commission d'Enquête elle-même, de plusieurs services gouvernementaux, d'associations artistiques, etc... Nous avons regroupé ainsi à peu près 1500 noms, classés par genre d'art. Chaque fois qu'on obtenait une précision sur un nom (genre d'organisme, influence, expérience, etc...) on l'inscrivait sur la fiche.

b) poursuite de la tâche précédente en s'adressant directement aux centres de loisirs, aux grands organismes de diffusion (T.V., radio, journaux, associations provinciales, etc...). Un double but ici : 1) allonger notre liste, 2) recueillir

Appendice no 7

sur chaque nom un maximum d'information. Il nous fallait savoir de toute nécessité si : 1) nous avions affaire à un leader (peu importe l'étendue de son influence), 2) si ce leader était un novateur artistique. Ce dernier point évidemment fut toujours la grande difficulté. Il nous fallait juger du caractère novateur de l'action d'un leader et pour cela, il fallait savoir au moins ce qu'il avait fait ou ce qu'il faisait au moment de l'enquête. Le président d'un centre culturel est probablement un leader car il a en propre un champ de décision. (Il faudrait aller plus loin dans la recherche future et examiner ce leadership lui-même, car il n'est pas toujours certain que même les décisions artistiques soient prises par le directeur artistique d'un centre, d'un organisme, etc...). Mais est-il novateur et comment ? Même en définissant largement le novateur, il nous a fallu parfois beaucoup de démarches avant d'arriver à une conclusion. Dans certains cas, c'est seulement au cours de l'entrevue que nous avons réalisé le caractère peu ou non novateur de l'activité d'un leader. Cette étape fut donc difficile et longue; elle nous a fourni finalement une première liste de noms de leaders dits novateurs. Mais il fallait vérifier cette liste, 3) constitution de *comités d'experts*; cette étape fut décidée d'abord pour donner suite au travail de mise à jour d'un véritable réseau de novateurs. Les experts furent des créateurs et des diffuseurs bien connus par *notoriété* dans le milieu québécois pour leurs innovations. Ils sont donc des novateurs et assez souvent des leaders, même si leur pouvoir ne s'organise pas toujours autour d'une même association ou d'un organisme. Après plusieurs consultations, nous avons retenu les noms de 3, 4, 5 ou 6 novateurs exceptionnels pour constituer le comité d'experts dans un genre artistique donné. Après les démarches nécessaires, ces comités furent réunis et informés de leurs tâches. Chaque comité comprenait des experts en qualité artistique et des experts en « diffusabilité ». Dans certains cas, il a fallu plus d'une dizaine d'heures de réunion pour qu'un comité complète les principales tâches qui lui avaient été demandées. Pour expliciter ces tâches et pour préciser encore une fois la notion de novateur, nous reproduisons ci-dessous de larges extraits du document qui fut remis à chacun des experts invités à nos comités.

Extrait du document préparé pour les comités d'experts.

« Dans notre tentative pour appliquer la sociologie *prévisionnelle* à l'étude du développement culturel du Québec durant les 4 ou 5 prochaines années, une des tâches les plus importantes pour la recherche, consiste à définir le domaine du *souhaitable* afin de pouvoir tenir compte dans nos extrapolations à partir des analyses de tendance, de la *volonté* commune des responsables (ou agents de décision) de l'action culturelle de réaliser un futur qui ne soit pas uniquement un prolongement du passé.

« Dans ce but, notre effort de recherche se concentre présentement sur l'étendue des *leaders* de la vie artistique québécoise, à tous les niveaux (provincial, régional et local, public et privé, etc...) et pour plusieurs genres d'activités artistiques (arts dramatiques, arts lyriques et musicaux et arts plastiques). Mais, parmi ces leaders, seuls ceux qui apparaissent comme *novateurs* retiennent notre attention, car les autres ne feront que perpétuer la situation présente.

« La définition et l'identification du leader novateur est une tâche ardue et toujours forcément arbitraire, malgré le soin apporté à ce travail. Depuis un mois et plus, l'équipe de recherche a construit une liste aussi exhaustive que possible (plus de 1000 noms) des agents de décision dans les secteurs d'activités qui nous intéressent. Les chercheurs ont, de plus, interrogé un nombre maximum de personnes-clés dans les différents secteurs de la vie artistique pour essayer de repérer les novateurs. Toutefois, avant d'entreprendre la deuxième phase de notre recherche qui consistera à interroger ces leaders novateurs sur leurs *projets* et sur leurs *critères* d'action, nous nous imposons un dernier contrôle en ayant recours au travail en comité de quelques experts dont la réputation comme novateur et comme compétence n'est plus à faire. Avec les membres de ces comités d'experts, une première tâche s'impose donc: *vérifier la liste des novateurs, examiner la liste des agents de décision pour repérer les oublis*, corriger les erreurs et compléter, si possible, nos listes et nos réseaux de novateurs.

« A ce point-ci, il importe de définir au moins sommairement ce que nous entendons par novateur, pour les fins de notre recherche. L'adjectif désigne tout individu préoccupé soit d'améliorer

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

la qualité des activités ou des œuvres offertes aux différents publics, soit d'initier les publics nouveaux et de plus en plus grands à la vie artistique sous toutes ses formes (classique ou moderne, comme activité de contemplation ou de création, etc...). Dans chaque cas, le souci des choix de qualité doit être évident. Dans certains cas, le novateur aura déjà réalisé ses expériences novatrices; dans d'autres cas, ces dernières seront en cours de réalisation ou même peut-être encore simplement sous forme de projet. Puisque ces novateurs — et particulièrement ceux dont les expériences et les projets sont récents — sont peu connus, il nous a semblé indispensable de faire appel à des experts pour nous aider à identifier ces sujets « porteurs d'avenir » dont l'action, dans les quelques années qui viennent, pourrait largement influencer le développement artistique extra-scolaire (Expliquez ici que notre recherche ne touche pas aux activités artistiques dans le cadre scolaire ou dans les écoles d'art spécialisées).

« En second lieu, le comité d'experts se verra confier une tâche bien spécifique : la construction de différentes mesures (ou étalons) pour aider les chercheurs à comprendre et à juger l'action et les critères des leaders novateurs. En interrogeant ces derniers sur leurs expériences passées, leurs actions présentes et leurs projets, il nous faut expliquer ces comportements et ces aspirations. Un des éléments importants de cette explication tient au développement artistique personnel du novateur. (Expliquez ici en quoi consiste une échelle de qualité et une échelle de diffusabilité et donner un exemple de la façon dont on construit ces mesures).

« Enfin, à ces deux comités d'experts (en qualité et en diffusabilité), nous demanderons une dernière contribution à notre recherche : nous faire part de leurs opinions sur les diverses formes possibles d'interventions favorables à la promotion des arts (T.V., cours pour adultes, musées, associations, enseignement direct, etc...). L'opinion des experts nous sera précieuse dans l'appréciation des moyens mis en œuvre par les leaders novateurs. Partant d'une liste aussi exhaustive que possible de moyens ou de formes d'intervention, le travail des juges consistera surtout à apprécier chacun de ces moyens par rapport aux autres.

Il va sans dire qu'en plus de ces trois tâches plus spécifiques pour lesquelles la contribution

des experts est indispensable à notre entreprise de recherche, nous accueillerons avec grand intérêt toutes les suggestions, les conseils ou les informations qui pourraient améliorer encore notre travail ».

Ce texte suffisamment explicite, a soulevé d'abord des difficultés auprès des experts qui se voyaient, pour la première fois souvent associés à des tâches complexes de recherches. Nous sommes convaincus maintenant que cette première expérience de collaboration entre chercheurs et hommes d'action fut heureuse de part et d'autre et « porteuse d'avenir ». Le travail des comités fut très rentable pour la première tâche, c'est-à-dire pour la correction de la liste des leaders novateurs. Les experts ensemble nous ont fait connaître au moins une trentaine de novateurs qui n'apparaissaient pas dans la première liste. Ils ont complété plusieurs fiches individuelles pour nous permettre de juger par nous-mêmes. Enfin, ils nous ont référé à des informateurs-clé en Province pour qu'on aille explorer des zones du Québec qu'ils ignoraient eux-mêmes. La dernière étape fut consacrée à la vérification finale de la nouvelle liste de leaders novateurs en prenant contact le plus souvent avec l'individu désigné ou avec son organisme. Quelques informateurs-clé de Province furent aussi consultés, mais le travail d'exploration de l'innovation artistique dans les régions loin de Montréal fut plutôt confié aux équipes d'intervieweurs. La liste finale comprenait alors 120 noms répartis ainsi par genre :

cinéma	: 17
théâtre	: 18
chanson	: 15
musique	: 26
photo	: 10
arts plastiques	: 15
généraux	: 19

(généraux = ceux qui s'occupent de plusieurs activités artistiques ensemble; exemple le directeur d'un Centre Culturel polyvalent).

De ces 120 noms, 96 furent interrogés par les équipes d'intervieweurs entre le 15 juillet et le 15 septembre 1967. La différence entre les deux nombres s'explique par les difficultés à joindre les informateurs (difficultés particulièrement grandes en 1967, à cause de l'Exposition Universelle qui occasionnait plus de manifestations artistiques partout dans la Province et plus de déplacements pour les leaders dans tous les domaines).

Appendice no 7

L'analyse finale a porté sur 86 entrevues seulement car 5 entrevues étaient trop incomplètes pour être conservées, 3 furent jugées à posteriori comme non novatrices et deux furent égarées (mais retrouvées plus tard).

Voici maintenant la répartition de cet échantillon final selon chacune des dimensions et selon les principales caractéristiques des informateurs.

1) Répartition par genre d'art :

	Total	%
Cinéma	16	18,6
Théâtre	14	16,3
Chanson	11	12,8
Musique	14	16,3
Arts plastiques	11	12,8
Photo	6	7,0
Généraux	14	16,3
Totaux :	86	100%

La photographie est le cas problème avec une sous-représentation évidente. En regroupant autrement, nous constatons que les Arts Dramatiques forment 35%, les Arts Lyriques et Musicaux 29% et les Arts Plastiques 20%. Enfin, on voit aussi que les arts majeurs représentent 45% de l'échantillon et les arts d'extension 39% (les « généraux » ne peuvent pas se répartir selon ces définitions).

2) Répartition par âge, selon genre d'art (en %).

	Moins de 30 ans	De 31 à 40 ans	Plus de 41 ans
Cinéma	31	50	19
Théâtre	43	50	7
Chanson	54	27	19
Musique	0	29	71
Photo	17	17	66
Arts Plastiques	19	43	38
Généraux	29	58	13
Total :	28%	42%	30%
Nombre de cas	(24)	(36)	(26)

Plus du quart de l'échantillon a moins de 30 ans et 30% a plus de 41 ans. Dans l'ensemble, les catégories d'âge sont donc bien représentées et la place faite à la jeune génération exprime notre tentative de ne pas réfléchir sur l'avenir en

considérant uniquement ceux qui sont en place depuis longtemps. On notera cependant que les musiciens sont plus vieux que les autres et aussi les photographes, dans une moindre mesure. Par contre, les leaders en chanson et aussi en théâtre sont plus jeunes.

3) Répartition par fonction, selon le genre d'art (en %).

	Diffuseur uniquement	créateurs + créateurs-diffuseur
Cinéma	62	38
Théâtre	78	27
Chanson	73	27
Musique	72	28
Photo	33	67
Arts plastiques	36	64
Généraux	86	14
Total :	66%	34%
Nombre de cas	(57)	(29)

Il faudrait ici plusieurs commentaires; disons d'abord que nous avons regroupé les créateurs purs et ceux qui font à la fois de la création et de la diffusion à cause du petit nombre de cas du premier groupe (13 créateurs seulement). De plus, le pourcentage total est influencé par le groupe des « généraux » qui sont presque tous les diffuseurs (12 sur 14 ou 86%) à cause de leurs fonctions. A part ces « généraux », le genre d'art qui manque de créateurs par rapport à l'ensemble, c'est le théâtre (3 créateurs sur 14 informateurs). Mais on a retenu comme créateur pur que les auteurs ou dramaturges et les metteurs en scène ont été considérés comme des diffuseurs. Cette division est évidemment arbitraire et une autre classification reste possible en tenant compte de l'aspect créateur de la mise en scène. Remarquons enfin que le fait d'avoir 2 informateurs sur 3 en diffusion n'est pas disproportionné car, sous le titre de diffuseur, entrent ceux qui s'occupent des mass-média (T.V., radio, journaux et revues, etc...), ceux qui dirigent les associations, ceux qui s'occupent de distribution et d'exploitation (propriétaires de salles, de boîtes à chanson, de compagnies de disques, etc...) donc, en définitive, tous ceux qui se spécialisent dans la relation entre l'œuvre et le public.

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

4) Répartition par niveau d'instruction, selon les genres d'art (en %).

	N'ont pas une formation spécialisée.	Ont une formation spécialisée.
Cinéma	87	13
Théâtre	57	43
Chanson	82	18
Musique	14	86
Photo	50	50
Arts plastiques	46	54
Généraux	86	14
Total :	62%	38%
Nombre de cas :	(54)	(32)

La question ici consistait à savoir si l'informateur avait poursuivi des études spéciales pour exercer son art. Nous avons considéré comme ayant une formation spécialisée ceux qui avaient reçu une reconnaissance quelconque d'études dans un domaine donné : licence, maîtrise ou doctorat en musique, peinture, art dramatique, etc... Faut-il s'étonner si les diplômés sont plus nombreux dans les arts majeurs ?

5) Répartition par lieu d'implantation, selon les genres d'art (en %).

	Montréal (région)	Autres lieux
Cinéma	81	19
Théâtre	64	36
Chanson	64	36
Musique	64	36
Photo	66	34
Arts plastiques	64	36
Généraux	7	93
Total :	58%	42%
Nombre de cas	(50)	(36)

Que plus de 40% des entrevues aient été faites en dehors de la région de Montréal témoigne des démarches nombreuses qui ont été faites pour ne pas limiter notre réflexion sur le devenir des arts à partir de l'influence du pôle culturel de Montréal exclusivement. Il est certain toutefois que la région de Montréal exerce un leadership important sur le développement artistique de la Province. Parmi les 36 entrevues faites ailleurs, 10 viennent de la ville de Québec et 4 ou 5 de chacune des principales régions économiques (cf. chapitre 5, parag. 5-21). Les différences selon les genres d'art ne sont pas fortes : le cinéma est

concentré à Montréal et les « généraux » son surtout à l'extérieur. A ce propos, il faut préciser que les leaders culturels polyvalents sont les responsables les mieux connus dans les villes moyennes et petites et, dans un premier temps les chercheurs ont rencontré le plus souvent ces informateurs.

6) Répartition par aire d'influence et selon les genres d'art (en %).

	Influence Provinciale	Influence Régionale et locale
Cinéma	75	75
Théâtre	43	57
Chanson	64	36
Musique	43	57
Photo	84	16
Arts plastiques	64	36
Généraux	35	65
Total :	56%	44%
Nombre de cas	(48)	(38)

Nous avons estimé que plus de la moitié des leaders exerçait leur influence sur l'ensemble de la Province. Ce pourcentage est plus faible chez les « généraux », compte tenu de leur fonction dans les Centres Culturels, et plus élevé chez les novateurs en cinéma et en photographie. Les novateurs en art photographique étant peu nombreux, chacun vise à étendre son champ d'action au maximum. Pour le cinéma, les plus novateurs sont en fait tous les grands leaders qui ont pris conscience de l'importance de ce genre d'art comme instrument d'affirmation de la personnalité québécoise. Ils tentent très vite d'étendre leur action à l'ensemble de la population.

7) Répartition par genre d'organisme, selon les genres d'art (en %).

	Organismes Publics	Privés Non-Com- merciaux	Privés Commer- ciaux
Cinéma	12.5	50.0	37.5
Théâtre	14.2	57.2	28.6
Chanson	9.0	0.0	91.0
Musique	14.2	57.2	28.6
Photo	16.7	33.3	50.0
Arts plastiques	18.2	54.6	27.3
Généraux	42.9	42.9	14.2
Total :	19.0%	43.0%	38.0%
Nombre de cas	(16)	(38)	(32)

Appendice no 7

Le secteur privé commercial est sur-représenté pour la chanson faute de novateur dans le secteur privé non commercial. Quant aux leaders polyvalents, ils sont le plus souvent dans le secteur public de l'administration municipale ou provinciale.

Ainsi l'échantillon, malgré ses faiblesses et malgré le petit nombre de cas assure une représentation suffisamment valable pour une première recherche sur le sujet collectif novateur. Nous sommes au moins assurés d'avoir la diversité

nécessaire pour ne pas faire des projets d'une école, d'une génération ou d'un secteur géographique particulier des projets de l'ensemble de la collectivité des novateurs artistiques.

Répartition des informateurs selon les principales dimensions.

(Les nombres dans les cases sont les numéros d'identification des informateurs, le premier chiffre de ce numéro de code désigne le genre d'art).

		Influence Provinciale			Influence Région-locale		
		Pub.	P.N.C.	P.C.	Pub.	P.N.C.	P.C.
Cinéma (16)	D	Montréal	113,	107, 108, 109, 114,	111,		112,
		Autres				115, 116, 118,	
	C + D	Montréal	105,	119,	101, 103, 104, 106		
		Autres					
Théâtre (14)	D	Montréal	218,	205,		209, 210, 213,	208,
		Autres	219,	217,		212,	207, 211,
	C + D	Montréal		202, 203			201,
		Autres					
Chanson (11)	D	Montréal	314,		303, 304, 310,		302,
		Autres					309, 312, 313,
	C + D	Montréal			308, 315,		
		Autres			317,		

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

		Influence Provinciale			Influence Région-locale			
		Pub.	P.N.C.	P.C.	Pub.	P.N.C.	P.C.	
Musique (14)	D	Montréal	416,	420,	407,		406,	422,
		Autres					403, 419, 423,	410, 428,
	C + D	Montréal		401, 408 411,		405,		
		Autres						
Photo (6)	D	Montréal			504, 506			
		Autres						
	C + D	Montréal		502,	509,			
		Autres	507,				501,	
Arts Plast. (11)	D	Montréal	615,		610,			
		Autres					601, 614,	
	C + D	Montréal		604, 609,	607, 608		605,	
		Autres		606,		613,		
Généraux (14)	D	Montréal						
		Autres	703,	722,	708,	709, 710, 719, 720,	701, 702, 711, 716,	
	C + D	Montréal	715,					
		Autres			723,		704,	

Abréviations : P = Public,
P.N.C. = privé non-commercial
P.C. = privé commercial.

D = Diffuseur,
C + D = créateur et diffuseur.

Deuxième partie:

Les critères de développement

La troisième partie du plan d'entrevue devait en principe nous fournir toutes les informations suffisantes pour dégager ou expliciter les normes ou les principes d'action qui se trouvent à l'origine des projets et des réalisations. Nous avons pris pour acquis sur le plan opérationnel, que les critères de développement auraient l'occasion de s'exprimer ou de se manifester à la rencontre du système de valeurs du novateur et de la situation qui l'avait orienté vers son secteur d'action culturelle. Nous avons également multiplié, dans cette section, les questions sur les « pourquoi » des activités, des projets, des choix. Enfin, nous avons placé là des questions à priori très favorables à l'extériorisation des normes et des valeurs : relations entre l'art et public, relations entre l'art et l'éveil de la conscience québécoise, qu'est-ce que l'art, etc. C'est de la somme des réponses à ces questions que nous pourrions tirer les critères influençant les projets et les réalisations.

Pour présenter rigoureusement cette analyse, il faudrait exposer d'abord les 86 cas de notre échantillon en montrant, par des citations choisies dans l'entrevue, la structure toujours plus ou moins apparente fournie par le système de valeurs, la situation rencontrée, les critères de développement et les projets qui en résultent. Nous ne pouvons pas, dans le cadre de ce rapport, inclure une telle matière première. D'autre part, faute de temps, nous n'avons pas reconstruit systématiquement pour chaque cas la structure présentée plus haut. Nous avons sorti du texte des entrevues, des extraits se rapportant à chacune des questions et des sous-questions de la troisième section du plan d'entrevue. Après une mise en ordre de ces extraits et quelques lectures de ce texte reconstruit selon la logique de l'analyse (situation externe - valeurs - critères), nous avons retenu ce qui nous est apparu comme l'idée directrice ou organisatrice du texte. Dans certains cas, cette idée-maîtresse ne transparaissait pas; dans d'autres entrevues, deux ou plusieurs lignes directrices avaient autant d'importance et nous les avons retenues. Dans les pages qui suivent, on présente d'abord, par genre d'art, ces idées-directrices qui se sont imposées à nous comme étant la meilleure

expression des critères de développement du novateur, en première analyse.¹

En second lieu, nous chercherons à expliciter les orientations communes et les normes en opposition pour chaque genre d'art et enfin, pour l'ensemble des arts. Toutefois, nous croyons qu'il faut présenter d'abord, à titre d'exemple seulement, quelques cas de structure pour montrer les agencements, entre situation, système de valeurs et critères de développement.

Quelques cas pour illustration :

a) Cas No 1 : un créateur - diffuseur en cinéma :

Nous sommes en présence d'un novateur qui fut, très jeune, exposé au cinéma, allant, dès l'âge de trois ans, à la salle exploitée par son oncle. Le cinéma lui apparaît d'abord comme une entreprise. Orienté vers le journalisme, on lui demande alors de mettre sur pied un service de nouvelles pour un réseau de télévision. Il est conduit à faire du reportage filmé et découvre comme il le dit lui-même, « l'aspect visuel de la réalité ». Il apprend à voir un policier, un médecin, une campagne électorale, etc. Entré à l'O.N.F., il s'occupe d'abord de publicité - l'aspect commercial du cinéma ne lui échappe jamais - et c'est à force de patience qu'il finit par être scénariste et enfin, réalisateur. Enfin, mentionnons parmi les événements extérieurs qui semblent déterminants, un séjour à New-York où il travaille à la caméra et au montage.

En 1962, joignant ses expériences de cinéaste et d'administrateur, il fonde une maison indépendante de production qui se spécialise dans le documentaire pour la télévision surtout, mais aussi pour les publicitaires, les industriels, etc. Durant les deux premières années, il produit 150 courts métrages environ par année. Depuis, il a entrepris des films de plus grande envergure et, récemment, des longs métrages.

Comment juge-t-il son activité ? « Un cinéaste sérieux, dit-il, ne peut pas se contenter d'être juste un artiste au sens superficiel du terme à cause des investissements que son métier exige. Et dans un pays capitaliste, c'est sûrement un drame pour les entreprises qui font du cinéma,

1. Faut-il redire combien cette partie importante du rapport aurait gagné en rigueur et peut-être aussi en découverte si nous avions eu le loisir

de procéder par d'autres méthodes (analyse de contenu, analyse sémantique, etc.) à l'exploitation du matériel riche que nous avions.

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

au Québec en particulier. Si on était dans un pays où le cinéma serait complètement socialisé, je pense qu'on pourrait se permettre plus en tant que cinéaste, qu'on aurait une liberté artistique tenant moins compte des impératifs économiques. Tant que nous serons dans un monde capitalistement organisé, il faudra toujours tenir compte de ces facteurs. On ne sera jamais carrément libre devant un sujet. *Mais une fois la barrière psychologique franchie, ce n'est plus un handicap sérieux : c'est même fructueux et inspirant* (ça dépend des tempéraments...) ».

Parlant des *rapports entre l'art et la conscience collective*, il dit : « Ce n'est pas seulement important pour le créateur d'exprimer son pays, c'est impossible de ne pas l'exprimer et je trouve malheureux que l'on doive modifier de façon considérable notre produit, si nous faisons des alliances avec des distributeurs américains. Il est impossible qu'un créateur qui travaille au Québec ne l'exprime pas, même automatiquement, ça fait partie de l'environnement et son expérience personnelle passe par cet environnement. Je suis revenu des USA parce que - entre autres - je n'aimais pas la politique américaine et le jour où j'aurais été assimilé aux E.U. j'aurais été obligé d'assumer individuellement une part de responsabilité de la politique du pays ».

Son engagement au Québec s'exprime aussi clairement à travers ses valeurs sociales. Quand il parle du public et des relations *entre le créateur et le peuple*, il révèle à la fois son orientation générale, ses valeurs d'engagement et ses critères d'action : « Ce que je trouve agréable au Québec, c'est que même si je ne suis pas content des gouvernements des dernières années, il apparaît que le peuple en général progresse à un point tel que dans un avenir proche les gouvernements seront peut-être plus proches de ce que l'on souhaite. C'est un espoir pour moi; ici, la population devient de plus en plus acceptable, donc les gouvernements deviendront de plus en plus acceptables.

« Je n'ignore pas l'influence que le cinéma peut avoir, comme les autres arts, sur la formation du public dans le sens où nous, on voudrait le faire; *on peut sentir la responsabilité de faire progresser le public*, parce que, au fond, quand le public progresse, c'est nous aussi qui pro-

gressons..., car le public, c'est aussi les créateurs. »

« Je ne prétends pas que les œuvres devraient être des œuvres de pur divertissement... mais dans le cas du cinéma et aussi du théâtre, le divertissement, c'est le véhicule pour l'idée pour le contenu intellectuel; c'est le contenant. *Si le contenant n'est pas assez attrayant, le contenu ne passera jamais.* Plus vous tenez à faire passer le contenu, plus vous devez vous occuper du contenant. Dans un film, plus votre sujet est difficile, plus, en tant que créateur vous devez vous préoccuper de la façon dont vous allez le faire passer. C'est évident qu'il y aura toujours des films spécialisés pour des publics qui, eux aussi, vont être forcément très spécialisés. Si vous faites un film sur la guerre du Vietnam, pour que ça intéresse tout le monde, vous allez traiter le sujet différemment que si vous le faites pour que ça intéresse et émeuve le Pentagone... !

« Comment agréer son véhicule... c'est une notion tout-à-fait instinctive. Moins elle est instinctive, moins elle est efficace. En tant que créateur, on ne peut qu'espérer que le public saisisse le plus possible ce qu'on a voulu mettre dans l'œuvre, mais c'est tout ce qu'on peut faire... c'est impondérable. »

« A partir du moment où le contenu est valable universel, que tout le monde peut saisir, pour quoi certains vont l'aborder et d'autres pas ? C'est une question de contenant. Il y a des arités de contenant et on ne peut pas obliger le public à aimer une œuvre carrément aride même si le sujet est intéressant, merveilleux etc. »

Terminons ce portrait avec quelques traits du système de valeurs :

« Je me considère plus comme un homme d'action qu'un intellectuel et il m'est difficile de discerner les influences qui ont joué sur moi. »

« Pour moi, une culture populaire, c'est une culture à la portée de tout le monde. Et le cinéma, c'est à la portée de tous. »

« Les gens vont au cinéma pour se distraire peu y vont dans le but précis de se cultiver, à part le monde étudiant. »

« L'art en général ? Je ne suis pas habitué à réfléchir à ce niveau; il y a une parenté de base entre tous les arts; pour ceux qui le pratiquent, une fascination identique à la base. »

Appendice no 7

« Tout film qui suppose une recherche, une découverte du monde, de la société, des phénomènes sociologiques m'a toujours intéressé. Faire du cinéma, c'est voir le monde. »

« Pour moi, le cinéma est fascinant parce que c'est un métier où il faut faire attention à plus de choses que la seule création artistique; ça demande plus que d'avoir juste un talent de créateur ordinaire: il faut aussi des notions d'affaires. »

Des extraits apportent, croyons-nous, les éléments essentiels pour comprendre d'abord le projet principal de ce novateur: une maison de production où les producteurs et les créateurs seront les mêmes personnes. Aussi, les talents de cinéaste et d'homme d'affaires seront utilisés. Aussi le Québec aura des films, des longs métrages, des documentaires. Ses projets, nous les connaissons plus en détail: son cinéma sera social, conscience du Québec actuel, destiné aux grands média, telle la télévision; il tentera de faire des films « dramatiques », toujours très préoccupé du contenu. Mais l'orientation vers le long métrage est très forte car pour lui, c'est la seule forme qui puisse apporter des œuvres d'une portée assez grande, et même internationale. Il affirmera que son art doit être populaire et adressera ses œuvres à tous les publics. A propos des méthodes, il préférera la progression par œuvres intermédiaires au lieu de la méthode de choc. Il valorisera les techniques indirectes de communication, l'emploi plus grand des salles de cinéma, une amélioration de la formation technique pour le cinéma; il appuiera une politique de contingentement pour diffuser les films québécois, demandera des moyens financiers pour les maisons indépendantes, le financement d'œuvres en co-production; enfin, il sera favorable soit à une forte participation du secteur public, pour une nationalisation du cinéma, soit à une législation très favorable au secteur privé, avec l'état comme actionnaire en partie, mais pas un compromis entre ces deux formules.

Ces projets, nous pouvons les comprendre à partir de deux critères de développement qui apparaissent en toile de fond à toute l'activité de ce novateur: 1) faire progresser le public par le cinéma; 2) mettre à contribution, pour faire un cinéma québécois, tous les talents de créateurs, d'administrateur, de diffuseur, etc. Tout prendre en charge.

b) Cas No 2. Un diffuseur polyvalent.

Nous allons examiner - plus brièvement - un second cas, celui d'un diffuseur spécialisé qui s'occupe de l'ensemble des arts. De ses expériences antérieures, on sait qu'il a commencé en art dans l'édition de livres sur l'art, que ces expériences dans ce domaine furent nombreuses et différentes et qu'il a eu très tôt une notion précise des possibilités du public de communiquer, de participer à l'œuvre artistique.

De plus, il a osé ouvrir une galerie de gravure à Montréal à une époque où ce genre d'art prenait naissance. Deux motivations principales: 1) diffuser les œuvres de jeunes créateurs, qu'il connaissait bien; 2) Offrir au public des produits originaux de qualité, à des prix plus abordables que les peintures ou sculptures. Des photographes ont trouvé place aussi dans cette galerie caractérisée par une animation sur place (comme dans une maison de la culture) favorable aux rencontres entre créateurs et public. Parlant de ses activités, il dira: « l'animation, c'est un travail que j'aime: on a l'avantage d'un contact avec le public et d'un contact avec les créateurs. J'ai toujours vécu dans le milieu des arts. J'aime le milieu des artistes; je m'amuse plus avec ces gens-là ».

Enfin, il est revenu à ses premières tâches, l'édition, en mettant au monde une revue d'art pour le Québec. Toutefois, ces expériences passées lui laissèrent plusieurs insatisfactions et il vient maintenant de réaliser l'expérience qui représente pour lui un certain point d'arrivée: l'animation d'un centre culturel. Dans une institution culturelle importante de Montréal, il réalisera au cours des mois à venir, plusieurs projets interreliés: développement de l'art photographique avec des expositions de photographie, constitution d'une phototèque et organisation de tournées de ces expositions dans les Centres culturels québécois; mise sur pied d'une cinémathèque spécialisée dans la diffusion du film français de répertoire, en visant surtout la diffusion d'œuvres inconnues du passé; ce programme de cinéma ira de pair avec des présentations de films québécois et de films amateurs et expérimentaux. De plus, son centre sera le lieu de diffusion à Montréal du théâtre amateur des régions extérieures. Enfin, moins précis, des projets concernant des spectacles de marionnettes et de ballet, des conférences sur les arts et des concerts.

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

Au niveau des valeurs, ces expériences et ces projets expriment des orientations vers le public qui indiquent bien le caractère novateur de l'approche de ce diffuseur : « Dans le contexte américain, cette poussée québécoise, cette aventure, ça m'intéresse... parce que je pense qu'on peut essayer de toucher les gens et de les convaincre d'avancer. Le grand tort de pas mal de gens c'est de croire que le grand public ne s'intéresse pas à l'art; ça c'est une erreur. Chez beaucoup de gens, des commerçants, des éditeurs... il y a pas mal de mépris à l'égard du grand public en disant : les gens, ça n'a pas d'importance, qu'on leur serve n'importe quoi.. C'est un point de départ profondément faux qui fait l'affaire de ces gens parce qu'ils font de bonnes affaires avec peu d'imagination, un minimum d'effort pour un maximum de profit... »

« Je crois que les gens, même ceux qui n'ont pas beaucoup d'instruction et n'ont pas l'habitude de fréquenter les bibliothèques, les musées, etc. ont besoin de belles choses; j'en suis persuadé. »

« Maintenant, comment on va présenter un spectacle, attirer les gens, développer l'intérêt et le besoin ? Ça, c'est une question de présentation et c'est là où le rôle des animateurs devient intéressant. Il y a 36 méthodes... Mais je pense que par moment, il faut laisser les gens se développer librement et par moment, intervenir; c'est une question de tact, de connaître les gens. C'est difficile à expliquer cela, il n'y a pas de recettes, de trucs. Il faut laisser les gens faire, les laisser libres, pas intervenir puis, à un moment donné, il y a la petite indication, la petite flèche qu'il faut montrer... »

« Pas présenter uniquement des choses légères; on peut présenter des choses sérieuses mais il y a peut-être une façon de le faire, en faisant appel justement à ces notions de plaisir et de jeu ».

On pourrait allonger la liste des projets, celle des expériences et aussi celle des citations qui montreraient toutes une convergence explicite vers les problèmes de la relation entre le public et les œuvres d'art. Un seul critère de développement qui s'impose à nous : *intéresser tous les publics à toutes les œuvres d'art, à la beauté, à la qualité.*

On pourrait aussi ajouter un second critère qui apparaît à travers toute l'histoire de ce cas,

même si nous ne l'avons pas très bien explicité avec les extraits : *favoriser l'accès aux œuvres d'art d'aujourd'hui et notamment, aux œuvres québécoises.*

Les critères de développement en cinéma :

Nous présenterons d'abord un ensemble de citations tirées des 16 entrevues avec les responsables en cinéma. Dans la plupart des cas, une seule citation par informateur fut retenue (c'est parfois une juxtaposition de quelques textes qui sont alors séparés par des points.)

« Je fais du cinéma parce que c'est utile, parce que ça sert à quelque chose. L'œuvre de création pour moi est fonctionnelle, elle doit servir à faire bouger quelque chose, à donner quelque chose. C'est pour cela que dans mes films j'essaie de montrer quelque chose qui comporte toujours une ambivalence, une possibilité de choix. » (C1)

« Pour moi, tourner un film, c'est une expérience intérieure; on accède à d'autres valeurs, on est capable de parler de problèmes qui ne sont pas nos problèmes, nos obsessions. On devient des êtres plus disponibles, moins préjugés, plus sociaux ». (C1)

« Créer, c'est tout ce qui m'intéresse; si je rejoins du monde, tant mieux, même si c'est dans 10 ans. L'artiste n'est pas souvent populaire au moment où il crée... Proust est important mais tout le monde ne lit pas Proust. Ainsi des films qui peuvent avoir une grande influence sur la sensibilité actuelle, sans avoir touché tout le monde. » (C2)

« La seule façon de s'en sortir actuellement, c'est d'être à la fois un groupe de production et un groupe de réalisation.... Le film doit révéler un certain état de vérité, une qualité de civilisation. » (C3)

« Il y a un véritable groupe de cinéastes qui travaillent au cinéma de la même façon qu'un économiste va travailler à comprendre la situation économique du Québec à l'heure actuelle. Et c'est pour ça que vous avez des cinéastes qui s'intéressent à la chose politique, économique, ... parce qu'on s'aperçoit au fond que tout est lié on n'est pas un phénomène isolé. » (C3)

« J'essaie de faire une poétique du pays et de ses hommes, par mes films et mes livres... Mon cinéma est alors cinéma et document... Mes motivations sont en fonction de l'homme, d'une connaissance plus humaine, plus intense, plus am-

Appendice no 7

cale. Mes démarches: de l'homme abstrait à l'homme vécu... J'ai eu comme modèle ceux qui avaient gardé leur héritage, leur identité... Ce qui m'intéresse, c'est la réalité, c'est le monde dans lequel on vit; et non seulement de le constater mais d'y participer... Ce que je fais a peu d'importance si je peux exprimer les autres, les servir, me permettre de participer à ce qu'ils sont. J'ai envie d'être avec les autres, peut-être parce que je suis solidaire, responsable, que j'ai une fonction dans la société... » (à propos des publics) « on ne peut pas exiger qu'une pinte contienne un gallon... mais on peut donner au public des motivations nouvelles ». (C4)

Critères de développement : 1) faire progresser le public par le cinéma; 2) mettre à contribution, pour un cinéma québécois, tous les talents de créateurs, administrateurs, diffuseurs, etc. ... tout prendre en charge. (C5)

Critère explicite : faire prendre conscience, ici au Québec, du rôle du cinéma dans l'ensemble des arts, parmi les modes d'expression. (Il ne veut pas d'un cinéma séparatiste;) il y aura, selon lui, un cinéma québécois quand nos cinéastes auront créé des œuvres universelles. « Ce qui est important, c'est que chaque être humain donne le maximum de lui-même, peu importe qu'il soit québécois, canadien ou étranger. » (C6)

« Ma conception de la diffusion : ne pas vouloir imposer tel type d'œuvres, que j'aime ou pas. Essayer de mettre à la disposition des gens tous les types d'œuvres. Donner à chacun la possibilité de choix et l'aventure de la découverte. Laisser à chacun le soin de réinventer. » « Le bouillonnement du film fait partie de l'évolution sociale et culturelle d'une société comme le Québec et ce bouillonnement est bon, même s'il ne donne pas des œuvres durables. » (C7)

« La culture populaire est une culture intégrée à la vie... L'homme cultivé : celui qui est ouvert à Stockhausen et aux Beatles parce qu'il s'agit de deux faits de civilisation importants ». (C8)

« L'action culturelle par le cinéma... rejoint plus intimement le plus grand nombre de gens. Le cinéma est très lié à la culture et à la civilisation actuelle ». « Le cinéma est un voyage dans un certain univers; il serait souhaitable que les gens fassent ce voyage pour des raisons de vie, pour plus de lucidité et pour mieux vivre. » (C8)

Critère : Amener le public à faire la distinction entre deux cinémas : 1) le cinéma récréatif pur, au foyer, avec les techniques ultra-modernes; 2) le cinéma culturel qui aura, en 1970-75, la même fonction que les recueils de poésie, les grandes chroniques de notre époque. (C9)

Critère : Faire une éducation cinématographique : faire au cinéma comme en librairie : le livre est toujours disponible, vous pouvez toujours l'obtenir. Au cinéma, il faut que les grandes œuvres soient toujours disponibles pour qu'on puisse les voir, les revoir.

- Augmenter la collaboration entre le privé et le public.
- Eduquer les distributeurs : du film marchandise au film comme bien culturel. (C10)

« ce que je veux avant tout c'est inquiéter les gens... Pour un cinéma qui pose des questions... Il n'y a pas de films inquiétants encore faits au Québec... La culture populaire ? Il y aura toujours des gens imperméables; il faut déceler dans toutes les couches ceux qui sont encore perméables... » (C11)

« Former des spectateurs aguerris, avertis, qui puissent vraiment consommer du cinéma et non pas s'abrutir devant un écran. » (C12)

« Faire que les gens (les jeunes) viennent chercher un bon divertissement au cinéma, ou rencontrer un grand auteur ». « Un cinéma québécois existera dans la mesure où nos auteurs arriveront à développer des thèmes de dimension universelle ». (C12)

« L'art, une ouverture sur le monde. L'art, c'est le cœur et heureusement que dans l'éducation maintenant on accorde une place au cœur, ce qu'on avait oublié complètement il y a un certain nombre d'années (quand on valorisait seulement ceux qui avaient des qualités d'esprit : les premiers de classe) ». (C13)

« On devrait avoir un cinéma dans lequel on se reconnaît, on peut rire de soi un peu, de l'humour. (Ex. Léopold Z.) ». « Je demande plus qu'une détente (au cinéma) mais le fait de rejeter le cinéma de pure détente me paraît absurde. C'était conçu comme un art populaire et cela le restera... il faut en prendre son parti; il faut le prendre tel qu'il est et puis l'étudier ». (C13)

« Le cinéma nous met mieux en face du réel... et nous projette mieux dans l'imaginaire que d'autres formes d'art ». « Modèles européens :

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

je pense qu'on a intérêt à s'en débarrasser; ils ne nous conviennent plus. Leurs idées de la culture est plus aristocratique, plus bourgeoise que la nôtre. (Il nous faut trouver d'autres formules de ciné-club.) Les gens viennent au cinéma pour y chercher une certaine compensation du quotidien, de ce que la réalité ne leur donne pas tous les jours. J'aimerais qu'ils viennent y chercher une meilleure vue du réel et du monde. (C14)

« La culture populaire, ce n'est pas un artiste qui cherche à se mettre au niveau du peuple; c'est plutôt le peuple que l'on doit mettre au niveau de l'artiste. Il y a un travail à faire pour informer, initier aux arts, permettre au peuple, aux ouvriers d'avoir accès aux bibliothèques, aux musées, aux cinémas. J'ai déjà fait une expérience avec un ciné-club d'ouvriers. C'est extraordinaire; on croit que ces gens-là ne sont pas préoccupés par la culture: c'est faux. » (C15)

« Il ne faut pas exclure le côté loisir-détente. Mais j'aime ça un film qui m'a frappé, qui m'oblige à réfléchir. » (C15)

« Je fais des films pour le plaisir, la joie de créer ». « Pour les jeunes, faire du cinéma amateur, c'est un moyen d'exprimer un éclatement intérieur ». S'ils extériorisaient leurs problèmes par la caméra au lieu de les noyer dans la boisson.... on aurait une population extraordinaire. »

« S'il fallait que (le cinéma) ne soit pas aussi un divertissement, même si tu as les plus beaux messages dans tes films, les gens vont s'émmerder. » (C16)

« Le gouvernement n'a rien à faire dans le développement du goût des gens; il n'a qu'à les aider à s'exprimer, à aider les Québécois à créer en enlevant les barrières ». « Le public va s'intéresser aux arts dans la mesure où il en voit; s'il n'y a jamais de film québécois dans les cinémas, comment voulez-vous l'intéresser ? ». (C16)

Il nous reste maintenant à sortir de cet ensemble de témoignages quelques *orientations communes* ou critères de développement communs à l'ensemble ou à des sous-ensembles de novateurs. Cette tâche n'est pas simple. A première vue, il n'y a pas de thèmes communs à tous ces informateurs. Même si on distingue les diffuseurs de ceux qui s'occupent aussi de création, il est difficile de trouver une certaine convergence générale dans l'un ou l'autre groupe.

Toutefois, chez les six créateurs, deux (C2 et C16) donnent une priorité à l'acte de création lui-même, au plaisir de créer alors que les autres conçoivent plus ou moins clairement leur action en tant que cinéaste. Comme un engagement, comme une forme de contestation ou de témoignage. Ce critère est cependant moins explicite chez C5, préoccupé comme plusieurs diffuseurs, de la formation d'un public cinématographique.

Du côté des diffuseurs, un cas (C11) se détache de l'ensemble assez radicalement, pour s'apparenter aux créateurs orientés vers le cinéma de contestation. Chez les autres, une préoccupation dominante: former des spectateurs, mais avec des nuances: certains comme C7 et C10 veulent offrir plus de choix pour que les spectateurs apprennent à découvrir; d'autres tels C12 et C15 et peut-être aussi C9 et C13 veulent éduquer les publics, élever le niveau culturel ou plus exactement, faire découvrir au public la dimension culturelle du cinéma à côté de son caractère récréatif; c'est un peu d'ailleurs l'orientation de C6 qui veut révéler le cinéma comme art. Enfin, C8 et C14 ont en commun une orientation qui consiste à chercher, à travers le cinéma, des modèles de vie. Mais ils veulent amener leurs publics à ces constatations et, en ce sens, se préoccupent de la formation du spectateur face au message cinématographique.

Chez les diffuseurs donc, on arrive à dégager une orientation suffisamment partagée par presque tous: aider le spectateur à voir dans le cinéma, autre chose qu'une simple détente pour y trouver soit des modèles de vie, soit un art ou un langage soit, enfin, une aventure, une découverte, une occasion de réfléchir et de connaître. On aura noté, toutefois, dans les citations, les nombreuses remarques concernant le cinéma-divertissement: rares sont ceux qui refusent au cinéma ce caractère qui fut à son origine. Peut être que l'idée directrice chez les diffuseurs serait justement celle clairement exprimée par C9: *amener le public à distinguer (et à apprécier différemment) le cinéma récréatif et le cinéma culturel.*

Chez les créateurs, les cas de C2 et C16 s'éclairent quand on se réfère aux livre blanc (informateurs 103 et 119) où nous trouvons amplement de références à un engagement social de la part du cinéaste. Ce qui distingue ces deux cas,

Appendice no 7

c'est une certaine absence de préoccupation pour les publics. D'une autre manière, on peut soutenir qu'aucun des créateurs ne fait de l'art pour l'art et que chacun est préoccupé non seulement de faire œuvre artistique mais aussi de émoigner, d'inquiéter, de révéler, de faire prendre conscience. Enfin, répétons que 15 des 16 novateurs en cinéma conçoivent leurs activités artistiques comme étroitement liées à l'éveil d'une conscience du Québec. Un seul (C6) refuse ouvertement une telle orientation et quelques autres comme C7 et C10 disent qu'un cinéma québécois est bon pour l'évolution de la société mais pas nécessairement pour la production d'œuvres durables et universelles. Ne serait-ce que sur ce point, donc, on peut dire que les novateurs en cinéma ont au moins une critère de développement en commun. Mais, comme on l'a vu, créateurs et diffuseurs ont aussi, dans leurs champs propres d'action, des orientations parentes si non semblables.

Les critères de développement en théâtre :

« Il faut que l'acteur sorte de son petit théâtre radiophonique pour aller vers un théâtre plus global, plus épanoui ».

« Il doit y avoir une série de phénomènes qui nous font passer du chaud au froid, du laid au beau, du fort au faible, toute une gamme de phénomènes fantastiques et quand ils sortent de là, ils doivent être émerveillés... Evidemment, greffés, là-dessus, des problèmes qui sont de notre époque ».

« Il faut que l'acteur redevienne le dieu du stade ».

« Retrouver une fraîcheur, une enfance, cette poésie de l'enfance... c'est pas tellement l'enfance, mais la poésie; on l'a en nous ».

« Il faut que toutes les choses théâtrales soient vraiment visuelles et le « poignent » là... pas seulement des mots. Les gens ne marchent pas avec des mots; il faut des phénomènes physiques... des coups de point à l'estomac pour préparer à autre chose... ».

« Le théâtre, une véritable fête collective ».

« Molière et les classiques: une infrastructure pré-théâtrale qu'il faut dépasser pour ne pas rester colonisés toute la vie ».

« Pour moi, ce que je fais n'est pas du théâtre : c'est de la recherche pour en arriver à un théâtre

intégral-total. Donc, je me fous du public. Il n'y aurait qu'une seule personne, c'est la même chose. Le théâtre de masse, c'est fini.

« Je ne pense pas que j'écris pour apporter quelque chose à quelqu'un ou pour changer la face du monde. C'est simplement égoïste: j'ai besoin d'écrire. « Le dramaturge pour moi est avant tout un poète ».

« La seule conception générale que j'aie, c'est que pour moi le théâtre est un théâtre de cri, c'est-à-dire, un théâtre analytique ».

Il y a toujours un rapport de cause à effet entre la société et le chantre de cette société ».

Ce qui me plaît énormément, c'est d'être un « ouvrier de porte », aussi un animateur, d'assurer une part du développement théâtral ».

« Disons que j'ai la conscience de ne pas être fini; mes préoccupations sont d'ordre social' ».

« Ça ne sert à rien de travailler sur les masses. Si on ne permet pas à ces masses de devenir plus personnelles, de se reconnaître, d'évaluer un jeu.

« Tout artiste est un révolutionnaire; il veut changer les choses; il veut transformer les gens qui l'entourent. C'est l'activité révolutionnaire du théâtre qui me plaît, c'est la contestation...

Le théâtre m'apporte la réalisation de ses aspirations révolutionnaires.

« Quant à moi, le théâtre strictement didactique, je n'y crois pas.

« Il est important que le public sente que le théâtre n'est plus un divertissement d'après-dîner, mais un théâtre riche d'unification ».

« J'aimerais que le théâtre soit un prolongement de la vie des spectateurs et non pas un divertissement de luxe... »

« Je voudrais qu'il (le public) vienne au théâtre aussi pour s'arrêter et penser ».

« Pour certains, le théâtre est une vraie thérapie; ils se sentent mieux après ».

« Au théâtre, présenter aux gens les problèmes de la société et les aider à comprendre leurs problèmes... Je déteste cependant le théâtre didactique... »

« The purpose of theatre is to make easier the business of living ».

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

« Pour rejoindre toutes sortes de gens, il faut jouer toutes sortes de théâtre ».

« Intégrer le plus possible l'œuvre d'art à la communauté... On a des préoccupations sociales... Au niveau des préoccupations concrètes, on est, disons, de tendance fortement socialiste... Nous faisons un théâtre de contestation, sans pour autant le mettre au service d'une idéologie précise et très didactique ».

« Le théâtre doit être aussi une détente : c'est une activité dynamique de loisir; il ne s'agit pas d'en faire un travail de réflexion, de plonger les gens à l'intérieur d'eux-mêmes. Avec des problèmes terribles, sans moyens d'en sortir... le côté spectacle est très important.

« Je ne crois pas qu'il faille aller au théâtre pour réfléchir ou pour faire des efforts intellectuels énormes mais au moins pour se placer devant l'image humaine qui est peut-être plus ou moins comique, plus ou moins tragique et plus ou moins intellectuelle aussi selon le cas ».

« J'aime énormément la comédie; je pense que c'est un des meilleurs contacts avec le public. Les gens ont besoin de rire. La vie moderne n'est pas tellement drôle. Et le théâtre doit être aussi un divertissement; ce n'est pas un cours de philosophie ».

« Les gens vont au théâtre par besoin de vivre autre chose que le quotidien ».
(mêmes thèmes que chez plusieurs autres: Théâtre, occasion de réflexion sur la vie actuelle; mais un plaisir; pas moralisateur; accessible à tous; contenir des grandes vérités que chacun puisse interpréter).

« Mon travail de base : donner une orientation culturelle au public, former un public... mais pas avec des œuvres faciles. Le public neuf, ce qu'il va voir en premier sera son critère de référence pour le reste ».

« Maintenant je crois qu'on ne peut développer le théâtre qu'à partir d'une dramaturgie canadienne. Les gens, il faut les confronter avec leurs auteurs. »

« Pour le grand public, c'est la communication qui est surtout importante... le rapport scène-salle... »

Il fait du théâtre pour mieux vivre et aider les autres à être plus homme. Il aime Beckett: « il me dérange ».

« Je voudrais qu'ils viennent chercher (au théâtre) en se divertissant, la dimension de l'homme... la poésie sous toutes ses formes ».

« Le théâtre est une école de vie, de civilisation ».

« Nous arrivons maintenant à utiliser le théâtre pour sa véritable fin, qui est une force de frappe dans une société en évolution.

« Il faut avoir une conscience internationale tant en prenant conscience de sa définition nationale.

« La phase théâtre-divertissement est terminée pour nous et nous nous aventurons dans un théâtre engagé à résonnance sociale et politique extrêmement forte. »

A la lecture de ces citations, une ligne générale se dessine rapidement : chez les trois créateurs, le besoin d'écrire et le besoin d'expérimenter de nouvelles formes théâtrales sont dominants. Les préoccupations du public sont faibles ou secondaires. Nous n'avons que trois créateurs et il serait risqué de tirer des conclusions trop générales mais il semble que les auteurs de théâtre, pour le moment du moins, ne s'orientent pas vers le théâtre pour tous, le théâtre populaire, le théâtre tel qu'il fut jadis : un spectacle pour la foule. Au contraire, c'est le théâtre laboratoire qui semble les intéresser. »

Du côté des différences - et ici nous avons onze témoignages - les critères de développement sont fort unanimement partagés par la grande majorité. On pourrait les exprimer en une seule formule : à l'occasion d'un spectacle plaisant ou agréable qui ne fait pas de concession au mauvais goût mais qui évite aussi les formes trop didactiques, fournir au spectateur de théâtre des occasions de réflexion sur les problèmes actuels de la vie sous tous ces aspects. Bref, que le théâtre soit une école de vie; pour jouer ce rôle, le théâtre peut aller jusqu'à la contestation. En plus de ce critère général, on trouve aussi d'autres principes ou d'autres normes : ainsi près de la moitié de ces diffuseurs sont explicitement orientés vers la formation des publics, vers un effort pour rendre le théâtre populaire; les autres aimeraient agir dans ce sens pour diverses raisons et partant de diverses expériences, ils sont persuadés que le théâtre restera pour longtemps encore un parent pauvre parmi les arts de masse et qu'il s'adres-

Appendice no 7

sera toujours à un public plutôt initié ou du moins particulièrement prédisposé.

Enfin, notons chez les diffuseurs la constance des références à certains modèles : Beckett et Brecht sont deux auteurs toujours nommés et dans chaque cas, on nous dit avoir été influencé par ce théâtre et vouloir le jouer ici ou créer des œuvres de cette qualité.

Les critères de développement dans la chanson.¹

Devant l'ensemble des questions de la 3^e partie du questionnaire, plusieurs des responsables en chanson ont avoué avoir peu de choses à dire et surtout, ont affirmé n'être pas accoutumés à réfléchir à ce genre de problèmes. Seule la question sur l'art conscience du Québec a fait naître des réponses longues et nuancées mais aussi, très convergentes chez les onze informateurs.

S'il y a un consensus certain chez les chansonniers, créateurs et diffuseurs de chanson, c'est sûrement au sujet du rôle de la chanson dans l'éveil de la conscience québécoise. On dit aussi que la chanson a remplacé le théâtre et l'Opéra, qu'elle a ouvert la voie aux autres arts de masse et surtout du cinéma, que son rôle de « cri de ralliement » est maintenant presque terminé et que la chanson doit maintenant se renouveler pour trouver sa place dans le répertoire mondial de la chanson de langue française, etc. Mais pour tous, la chanson a été ou est encore au Québec la meilleure expression de l'art populaire, la meilleure expérience de dialogue ou de communication entre des créateurs et des publics et la plus étonnante manifestation du nouvel être collectif...

Puis les créateurs expriment aussi d'autres critères qu'ils partagent entre eux : « offrir quelque chose de neuf, se renouveler constamment » ; « exprimer une volonté de changement » ; « émouvoir les gens, être authentique sur la scène »... « Développer l'intégration de la chanson avec les autres arts (cinéma surtout) »... Augmenter la qualité des œuvres présentées par les mass-media.

1. Pour abrégé encore la présentation, nous limiterons les citations aux opinions qui sont très originales ou très diffé-

rentes de l'orientation commune; celle-ci sera explicitée à la fin à l'aide de quelques textes.

Les diffuseurs ont aussi en commun - à quelques exceptions près - quelques critères de développement et particulièrement la formation du public : « aider la masse à s'initier aux grandes formes de l'art », « éduquer les gens... apporter du nouveau et le faire aimer du public sans lui imposer... élever les goûts du public... rendre l'art accessible au grand public... favoriser des loisirs sains à travers la découverte de la poésie et de la musique...

Enfin, chez les deux groupes de novateurs, on trouve quelques critères partagés par quelques uns seulement : « faire respecter certaines exigences de qualité (2 informateurs), développer le monde du spectacle en lui donnant des bases solides, pour la diffusion des œuvres de qualité (2 informateurs)... Aider les artistes amateurs, surtout dans les régions (un informateur)... Aller au devant, être à l'avant garde dans les arts (un informateur)...

Les critères de développement en musique.

De tous les genres d'art, c'est la musique qui posera peut-être le plus de problèmes pour l'étude des critères de développement : Dans six cas sur quatorze, la section 3 du plan d'entrevue a été très faible, très vaguement répondue et il est difficile de trouver quelques réponses sans risquer des interprétations fantaisistes. Commençons alors par un certain nombre de citations autour d'un même thème : la relation art et public.

« La musique est un art pour l'élite, l'ouvrier cherche la détente... L'art populaire ne va pas profond; la musique n'est pas un art populaire... Pour moi, je veux créer une nouvelle vision, troubler la bonne conscience. » (411).

« Faire partager la découverte du beau... Il ne faut pas sacrifier la qualité pour le public; le public doit monter à l'art ». (407).

« L'art populaire ? Attirer le plus grand nombre d'individus, mais pas nécessairement tout le monde. » (403)

« Le compositeur ne pense pas au public lorsqu'il compose. Le public pourra, dans le futur, être plus ouvert aux manifestations artistiques de qualité, grâce à plus de diffusion et à l'élévation du niveau d'instruction ». (401).

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

« Habituer le mélomane à écouter autre chose que des disques en tête-à-tête avec lui-même ou avec ses amis ». (416).

« J'écris toutes mes œuvres pour le même public, un public idéal qui n'existe pas... Si autrui veut bien prendre ce que je lui présente, c'est son problème, et non le mien... » (405).

« Mon problème, c'est d'être le plus honnête possible, le plus pur possible et à ce moment-là, j'aurais fait mon devoir ». (405)

« Une des grandes erreurs actuelles c'est de s'imaginer que tout l'art est pour tout le public. C'est comme concevoir que tout le monde va nécessairement aimer le canard à l'orange. Mais des gens qui ont mangé des « hot dogs » tout leur vie, lorsque vous leur offrez quelque chose d'un peu relevé comme goût, ils ne veulent pas voir ce qu'il y a là-dedans. La même chose existe dans l'art. Ce que faisaient Mozart ou Beethoven à leur époque n'était pas accessible à tout le public. Ça s'adressait à une élite. Le public ne sera vraiment jamais à la hauteur des plus grandes œuvres d'art. » (408).

« Je crois qu'il y a sans doute de petites concessions à faire... En général, on a très peur d'expérimenter des œuvres le moins ardues pour le public. Je ne crois pas qu'on doit avoir l'audace et la témérité de penser que le public peut d'un seul coup tout accepter. Il faut être habile et amener le public à accepter certaines choses... en adoucissant ça avec des œuvres qu'il aime et qui sont valables... (422).

Ces textes expriment à des degrés divers mais avec suffisamment d'homogénéité, une idée assez propre aux responsables en musique : cette forme d'art est difficile; elle demande des connaissances et une initiation, elle ne pourra jamais être populaire au même titre que la chanson, le folklore ou le cinéma, etc. Cette idée-directrice est plus fortement présentée par les créateurs, les compositeurs qui manifestent très peu d'intérêt pour l'animation, la relation avec le public.

Toutefois, il ne s'agit pas de mépris ni même d'indifférence envers le public. Les créateurs disent : j'ai suffisamment à faire pour suivre l'évolution et rester dans les courants les plus nouveaux de la création; que le public fasse son

effort et se donne la peine d'apprendre à apprécier ce qu'on fait. Les diffuseurs disent : les œuvres modernes sont importantes, les créateurs travailleraient mieux si on reconnaissait leurs efforts; tentons d'amener le public à devenir des mélomanes avertis. Tous n'y arriveront pas mais il faut élargir le cercle des initiés. Enfin, les deux regardent l'avenir et sont très exigeants pour la génération future, celle qui est actuellement à l'école. On demande que les jeunes soient très tôt introduits à l'Art en général et aux arts, que l'enseignement parte des œuvres actuelles contemporaines; qu'on utilise tous les moyens de communication, directs et indirects, etc.

Chez les huit informateurs dont les critères de développement ont pu être mieux étudiés, on peut retrouver les principaux aspects de cet ensemble de normes concernant les relations entre l'art et le public.

Nous avons noté aussi une autre question sur laquelle il y avait une certaine unanimité : la musique peut être en rapport avec l'éveil d'une conscience québécoise mais dans un sens précis : les créateurs, les interprètes ou les réalisations que nous saurons faire naître au Québec contribueront à nous faire connaître au monde et donc, à affermir notre personnalité nationale.¹

Les critères de développement en photographie

Chez les photographes, créateurs ou diffuseurs, un critère de développement domine tous les autres qui ne sont que des prolongements du premier : *faire la promotion de la photographie comme genre d'art*. Les associations stimulent la production de photos d'art chez leurs membres; les responsables en photographie veulent la reconnaissance de la photo comme activité artistique et demandent qu'une éducation soit faite pour que le public voit la dimension esthétique d'une photo et non seulement sa dimension documentaire. Chacun imagine des inter-

1. La lecture du livre blanc, section musique, permet de vérifier la généralité des quelques critères résumés ici. D'autre part, les extraits des entrevues avec les 6 informateurs

sur lesquels nous sommes mal informés à propos des critères de développement (406, 410, 419, 420, 423 et 428) ne nous apportent pas de critères nouveaux.

Appendice no 7

ventions pour atteindre cet objectif : confier la photographie à un photographe dans les grands journaux; encourager les arts graphiques et le « design » par des expositions, des places dans les musées d'art, une direction de la photo au Ministère des Affaires culturelles, etc. Enfin, plusieurs revendications au niveau de la formation: plus d'écoles et pas seulement pour former des techniciens; une place aux Beaux-Arts pour la photographie, des écoles publiques pour la formation des professionnels; soutien aux organismes de photo-amateurs, aux éditions photographiques et ainsi de suite. En définitive les photographes ne parlent que d'une chose: rendre le public conscient de l'existence d'un art associé à l'activité du photographe.

Critères de développement en peinture, sculpture et gravure

Chez les créateurs, nous trouvons plusieurs critères également forts c'est-à-dire partagés par un nombre aussi grand de leaders.

1. Besoin de créer, de s'exprimer (4 créateurs sur 7)
2. Créer un environnement beau (4 créateurs sur 7)
3. Rendre l'art accessible à tous (4 créateurs sur 7)
4. Etablir la communication entre le créateur et le public (4 créateurs sur 7)
5. Eduquer la masse, le public qui aura de plus en plus de loisir (3 créateurs sur 7)
6. Participer à la création d'un monde meilleur, plus humain (3 créateurs sur 7)

Nous remarquons l'orientation vers la fonction sociale de l'artiste chez les créateurs. Plusieurs (tels 605, 607 et 609) insistent beaucoup sur ces tâches nouvelles de l'artiste d'étendre le goût du beau, de faire sa part pour le bonheur de la société en s'occupant de l'environnement, en fournissant des plaisirs sensibles, des émotions, etc. Jusqu'à présent, les créateurs en arts plastiques furent les plus engagés dans cette orientation. Résumons en disant que les créateurs ici mettent autant d'insistance à se définir comme animateurs que comme créateurs (critères 3 et 4 et critères 1 et 2). De plus, à une ou deux exceptions près (cas de 613 peut-être, tel que

présenté dans le livre blanc), on ne retrouve pas chez ces créateurs l'idée que leur art est difficilement accessible, qu'il faut un public initié pour le comprendre, etc. Parmi les arts majeurs, les créateurs en arts plastiques nous paraissent moins souffrir que les autres d'être incompris, d'être marginaux ou solitaires. De toute façon, ils mettent davantage que les autres parmi leurs critères de développement, des objectifs de formation, de communication, bref, d'animation. Leur univers serait moins hermétique...

Cette orientation des créateurs a une résonnance sur les critères des diffuseurs : parmi les principes d'action partagés par tous nos diffuseurs spécialisés en arts plastiques, nous trouvons : 1) faire connaître nos artistes, professionnels et amateurs; 2) développer le goût du beau, le goût pour les Arts. De plus, nous rencontrons fréquemment des objectifs tout-à-fait parallèles à ceux des créateurs : par exemple, deux diffuseurs sur quatre veulent contribuer à créer un environnement beau : architecture des villes, décor des maisons, des places publiques, etc.; de même, 2 sur 4 veulent organiser ou intensifier les rencontres entre créateurs et public, donc, accroître la communication directe. Enfin, parmi les objectifs que quelques diffuseurs partagent, mentionnons le développement d'une culture francophone, d'une culture nationale ou plus précisément, le développement des talents naturels qui sont dits très nombreux au Québec pour faire naître un art québécois.

Cette complémentarité des orientations des diffuseurs et des créateurs est à retenir; on peut croire ainsi à l'existence d'au moins quelques lignes précises d'une politique générale d'action qui deviendra de plus en plus explicite. Dans ce cas-ci, à la différence peut-être des responsables en cinéma qui ont manifesté également un grand consensus mais sur des objectifs précis et limités, nous sommes devant un groupe de leaders où chacun cherche presque individuellement une politique d'action et il arrive que des convergences se manifestent par l'analyse de leurs critères de développement. Mais pouvons-nous conclure que les responsables des arts plastiques sont consciemment en train d'élaborer une telle politique ? Les entrevues ne nous permettent pas de répondre affirmativement.

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

Critères de développement chez les responsables généraux.

Avec les animateurs généraux, responsables de plusieurs activités artistiques à la fois, nous découvrons uniquement des critères relatifs à la diffusion. Deux animateurs de ce groupe sont aussi des créateurs mais ils demeurent intéressés principalement par la diffusion.

Deux normes complémentaires sont exprimées dans presque toutes les entrevues (10 sur 14 et 9 sur 14) :

- 1) Former les goûts du public, développer les intérêts et réciproquement, ne pas donner automatiquement tout ce que le public demande. Donc, intervenir à titre d'animateur, dans les programmes pour y introduire des œuvres choisies.
- 2) S'occuper de *tous* les publics pour les informer, les sensibiliser aux arts, à la beauté, les rendre conscients de leurs valeurs propres.

A ce second critère, on enchaîne très souvent (8 cas sur 14) : nécessité de développer le potentiel du Québec, d'aider la conscience collective par la participation à l'éveil d'une culture vraiment québécoise.

Il faudrait examiner également les opinions de ce groupe d'informateurs sur la culture populaire, l'art populaire et la culture de masse. Une nouvelle lecture du livre blanc n'a pas suffi à nous fixer sur quelques orientations communes à travers la diversité des réponses individuelles. Il nous semble que ces notions sont très confondues dans l'esprit des informateurs et que de grandes contradictions existent, du moins dans les entrevues. On dira par exemple que la culture populaire c'est exactement la Culture avec un grand C au niveau du contenu, mais présentée autrement; un autre identifie la culture populaire à des genres d'œuvres : l'artisanat, le folklore, les tapis crochétés; un troisième est pessimiste parce que la culture populaire c'est la culture à rabais, facile, recherchée par tous, offerte par les marchands de biens culturels, etc. Il faudrait ici une analyse différente des textes pour savoir s'il y a quelques éléments communs à toutes ces définitions. La diversité de ce groupe de responsables culturels quant à la formation, à l'expérience, au milieu de travail, à l'âge, etc. (c'est le groupe le plus hétérogène selon toutes nos variables explicatives),

serait, se'on nous, largement responsable de l'étendue de la gamme des définitions de la culture populaire. Compte tenu de cette diversité par contre, il peut sembler étonnant d'avoir un consensus assez large sur les deux critères résumés plus haut. Disons que ces critères sont des normes très générales, un diffuseur spécialisé s'occupe, presque par définition, de tous les publics pour leur apporter des œuvres, les initier, etc. L'accent fort précis sur l'orientation du public pour former les goûts et faire naître des intérêts est par contre moins souvent lié à la fonction de diffuseurs; on dirait que cette fonction est surtout celle de l'éducateur ou de l'administrateur spécialisé. Rappelons seulement qu'au moment des entrevues et dans les mois précédents, il avait été fréquemment question de l'animation culturelle du Québec, que plusieurs informateurs avaient même participé à des colloques sur ce thème, etc. Il se pourrait donc que cette tâche d'éducateur ait été récemment ajoutée à la fonction initiale du diffuseur dans les centres culturels : organiser des activités.

Troisième partie:

Les projets

Compte tenu des critères que nous avons mis en lumière au chapitre précédent, le sujet collectif novateur du Québec a déjà élaboré plusieurs plans pour l'avenir du développement artistique dans la Province. Nous tenterons maintenant de résumer ces projets de manière à imaginer cet avenir tel qu'il est souhaité par les responsables des arts. Nous compléterons ainsi un cycle de questions fondamentales pour la réflexion prévisionnelle et nous serons alors en mesure de confronter l'avenir probable et l'avenir souhaitable.

Les questions que nous avons posées aux novateurs concernant leurs projets sont les mêmes que celles qui sont utilisées déjà pour l'étude des réalisations : quelles activités vont-ils offrir ? à quel (s) public (s) ? selon quelles méthodes ? à l'aide de quelles techniques de communication ? etc... Pour simplifier l'exposé, nous reprenons les divisions du chapitre cinq et, pour chaque thème, nous résumons d'abord l'analyse des projets et nous comparons ensuite ces derniers avec les réalisations. En principe, c'est la somme de ces différences qui va permettre d'apprécier l'ampleur des changements possibles

Appendice no 7

par le sujet collectif novateur. Il y aura lieu également de rappeler les obstacles ou les contraintes qui pourront empêcher ou ralentir la réalisation de ces projets, mais nous réservons cette question pour le chapitre suivant.

Les projets du sujet - social novateur concernant l'avenir des arts au Québec.

Les activités à offrir:¹

Reprenant notre regroupement des réponses à ce thème en 5 sous-thèmes principaux, nous obtenons d'abord la distribution suivante :

	Nombre d'informateurs	Réponses nombre	%
a) œuvres du passé-du présent	197	283	30
b) Art en soi-Art-Message	64	95	10
c) Art universel-Art Conscience du Québec	110	172	18
d) Création-Compréhension	205	351	37
e) Séparation-Intégration	24	53	5
	953	100	

Le thème principal est maintenant le problème des rapports entre la création et la compréhension des œuvres; le thème a) qui occupait presque la moitié des réponses dans l'étude des réalisations devient second et le troisième thème — celui qui se réfère à l'art-conscience du Québec a plus que doublé en importance. On peut donc imaginer un changement de préoccupation, sinon d'orientation — chez les novateurs à propos des programmes. Voyons maintenant les réponses à chacun de ces thèmes.

a) Oeuvres du Passé ou du Présent

Le tableau P-1 nous fournit toutes les données pour analyser ce thème. On constate d'abord un changement dans les choix entre les diverses alternatives de réponses : les œuvres d'avant-garde arrivent au premier rang avec 35% des réponses, suivies des œuvres contemporaines avec 32% des réponses; puis les œuvres de toutes époques sans autre précision (19%), les œuvres connues du passé et enfin, les œuvres inconnues du passé. Les programmes que les novateurs offriront dans l'avenir comprendront, deux fois sur trois, des œuvres contemporaines ou d'avant-garde. Ceci n'est pas tellement diffé-

rent des programmes offerts dans le passé : l'avant-garde occupera un peu plus de place que les œuvres contemporaines mais les deux genres ensemble auront la même importance. Par contre, l'orientation vers les œuvres du répertoire, connues ou inconnues, sera moins forte dans l'avenir mais en contrepartie, il y aura accroissement des programmes offrant des œuvres de toutes les époques, (ce qui risque de revenir au même...)

Les responsables en musique et les animateurs généraux ont davantage participé à la discussion de cette question; elle a aussi davantage intéressé les leaders de Montréal, ceux qui ont reçu une formation spécialisée, ceux dont l'influence est provinciale et finalement, les responsables des organismes publics.

Ceux qui se proposent de diffuser des œuvres du passé, connues, : surtout en cinéma, surtout les plus âgés; surtout les diffuseurs, les non spécialisés, les leaders du secteur public.

Ceux qui veulent diffuser des œuvres inconnues du répertoire de leur discipline: ceux du cinéma, de la musique et des arts plastiques; surtout ceux de 31 à 40 ans; surtout des diffuseurs, des non spécialisés, des leaders d'influence provinciale; surtout ceux du secteur privé, commercial. L'intention de diffuser des œuvres contemporaines n'est pas sensiblement influencée par ces variables explicatives. Les projets concernant la diffusion des œuvres d'avant-garde sont plus affirmés chez les novateurs en théâtre, chez les créateurs, chez les leaders montréalais, et chez ceux qui exercent une influence provinciale.

Enfin, ceux qui diffuseront des œuvres de toute époque : surtout des animateurs généraux, ceux qui ont de 30 à 40 ans, les diffuseurs, et ceux qui sont en province ou du moins hors de la zone de Montréal.

En résumé, retenons que les œuvres contemporaines et d'avant-garde vont constituer les 2/3 des programmes futurs, avec une priorité accordée aux œuvres d'avant-garde, que les gens du cinéma donneront la priorité aux œuvres du répertoire et aux œuvres de toutes époques, que l'avant-garde sera principalement le fait des gens de théâtre, que les responsables en musique se proposent surtout d'exploiter les œuvres

1. On référera au chapitre 5, paragraphe 5-22, pour avoir les données néces-

saires à la comparaison : réalisations-projets.

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

inconnues du répertoire, comme le feront aussi ceux des arts plastiques, que les animateurs généraux par contre vont éviter l'avant-garde pour donner des œuvres de toutes les époques.

Selon ces données et compte tenu de notre échantillon, le futur n'apparaît pas tellement différencier des réalisations passées chez les novateurs artistiques du Québec en ce qui concerne cette orientation est nettement moins forte en les expériences novatrices ont de fortes chances de se prolonger.

b) Art en soi ou art comme message

Sur ce thème, 95 réponses par 64 informateurs; les opinions se partagent ainsi :

- | | |
|---|----|
| • promouvoir des activités favorables à l'art en soi | 10 |
| • promouvoir des activités favorables à l'art comme message | 72 |
| • promouvoir les deux genres d'activités | 13 |

Les musiciens et les novateurs en théâtre sont proportionnellement plus nombreux à favoriser les activités d'art comme message tandis que cette orientation est nettement moins forte en arts plastiques et surtout chez les animateurs généraux. Les leaders provinciaux et ceux d'âge moyen favorisent aussi davantage cette tendance.

La principale différence entre les réalisations et les projets des novateurs à propos de cette question c'est l'affirmation des gens de théâtre de favoriser l'art message dans l'avenir. (cf. tableau P-2).

c) Art Universel - Art conscience du Québec

A propos de cette question, 172 réponses par la presque totalité des informateurs : 82.

- | | | |
|---|-----|------|
| • Encourager la participation à l'art le plus universel | 19 | 11% |
| • Encourager les formes d'art qui participent à l'éveil de la conscience québécoise | 132 | 77% |
| • Favoriser les deux genres | 21 | 12% |
| | 172 | 100% |

Plus de 3 novateurs sur 4 sont favorables à des activités artistiques qui pourront contribuer à l'éveil ou à l'affirmation de la conscience du

Québec. Nous avons déjà l'intuition d'une telle proportion à la suite de l'étude des critères de développement. La tableau P-2 nous montre aussi que cette orientation, un peu plus forte chez ceux du cinéma et plus faible chez les novateurs en chanson est tout de même fort également partagés par l'ensemble des novateurs; les responsables provinciaux et ceux du secteur privé non commercial l'appuient proportionnellement davantage. Faut-il maintenant s'étonner si les chanteurs désirent dans l'avenir participer davantage à la chanson universelle ? Ils ont été les principaux artisans de l'éveil d'une conscience nationale par l'art depuis bientôt 10 ans et nous avons vu que les plus novateurs parmi ce groupe cherchaient maintenant à se redéfinir et croyaient le faire en relevant le défi de la chanson internationale. D'autre part, les cinéastes ont dit qu'ils leur appartenaient maintenant de prendre la relève des chanteurs pour continuer à dire le Québec, à rendre chacun conscient de ce qu'il est, etc...

d) Création — compréhension

Cette question a suscité beaucoup de discussions au niveau des projets; 344 réponses fournies par 79 informateurs pour la première alternative et par 46 à 49 informateurs pour les autres possibilités. Ces réponses se répartissent ainsi :

	Nombre d'informateurs	Réponses nombre	%
a) Favoriser la création des professionnels	79	132	38
b) Favoriser la création des amateurs	46	81	23
c) Favoriser la compréhension des œuvres	49	84	25
d) Favoriser autant les deux genres d'activités.	31	47	14
		344	100

Plus de 60% des réponses sont favorables à la création uniquement. Au niveau des expériences novatrices passées, les informateurs ont accordé plus d'attention au travail de compréhension des œuvres. Pour ce thème, on peut donc prévoir qu'une orientation plus forte vers la création se manifestera dans l'avenir. De plus, il y aura un changement important à notre avis, à propos de l'encouragement à la création : dans le passé,

Appendice no 7

les novateurs ont accordé autant sinon plus d'efforts à aider la création des amateurs que celle des professionnels ou semi-professionnels. Dans le futur, si on en juge par les projets, l'action des professionnels sera davantage favorisée.

Le tableau P-3 présente l'étude de ce thème par chacune des variables explicatives. On voit que les leaders en cinéma veulent surtout aider la compréhension, ceux en théâtre favoriseront la création des professionnels alors que la création des amateurs sera proportionnellement plus favorisée par les novateurs en chanson. Les animateurs généraux tenteront plutôt de favoriser les deux genres d'activités. Quant à l'action des autres facteurs, on observe les mêmes différences que lors de l'analyse des réalisations (voir, pour comparer, le tableau R-3) : ce sont les créateurs, les informateurs de Montréal et les leaders provinciaux qui projettent surtout d'encourager la création chez les professionnels. D'autre part, ceux qui soutiennent surtout la création des amateurs veulent aussi davantage favoriser l'équilibre entre création et compréhension.

e) Arts séparés ou intégrés

Au niveau des projets, l'intégration des arts est une orientation choisie par 21 des 24 informateurs qui ont exprimé leurs opinions sur cette question. On rencontrera davantage cette action d'intégration chez les créateurs, et chez les novateurs en arts plastiques.

7-22 Les publics :

L'art doit-il être populaire ou réservé à quelques-uns ? Faut-il s'orienter vers les publics populaires particulièrement ou vers tous les publics ? Doit-on privilégier les adultes, les jeunes ou les enfants ? On a vu au chapitre précédent combien ces questions pouvaient avoir d'influence sur les programmes, sur les moyens ou sur les méthodes. Voici d'abord la répartition des réponses pour l'ensemble des thèmes concernant le public.

Comme pour les réalisations, près d'une réponse sur deux est faite en se référant aux groupes d'âges mais le pourcentage des réponses qui font référence au public en terme de groupes socio-culturels (thèmes c et d) est moins élevé :

	Nombre d'informateurs	Réponses nombre	%
a) L'art doit-être populaire:	42	60	12
b) Il faut s'intéresser à tous les publics	69	96	21
c) On s'intéressera surtout aux publics populaires, aux ouvriers, paysans etc.	27	42	9
d) Intéressé d'abord par un public initié, instruit, spécialisé	59	49	11
e) On s'adressera aux adultes:	22	29	6
" " aux jeunes	80	128	28
" " aux enfants	34	61	13
		465	100

20% ici et 38% antérieurement. Les changements importants par rapport aux réalisations sont les suivants : accroissement des énoncés affirmant qu'il faut s'intéresser à tous les publics et que l'art doit être populaire; diminution de l'orientation vers les publics spécialisés, instruits ou initiés et augmentation des références au groupe des enfants.

Le tableau P-4 nous informe que les responsables en théâtre sont proportionnellement plus nombreux que les autres à affirmer le principe que l'art doit être populaire; les créateurs sont aussi plus nombreux à penser ainsi. Mais les animateurs les plus âgés insistent moins que les autres sur ce thème, l'expérience leur ayant peut-être fait perdre quelques illusions...

Par contre, ceux qui affirment davantage que les programmes doivent s'adresser à tous les publics sont des animateurs généraux, des responsables hors de Montréal et des leaders régionaux ou locaux.

L'orientation vers les jeunes est très constante d'un groupe à l'autre; seuls les responsables en arts plastiques y assistent davantage.

Enfin, la préoccupation pour les enfants se manifeste surtout chez les animateurs généraux et en arts plastiques, chez les informateurs d'âge moyen, chez les responsables hors de Montréal, dont l'influence est régionale ou locale et finalement, chez ceux qui ont une formation spécialisée. En définitive, il semble que les réalisations futures en arts s'adresseront davantage à tous les publics avec des efforts pour rejoindre les publics populaires et en même temps, on don-

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

nera une attention toute spéciale aux jeunes et aux enfants. Quant à savoir ce que peuvent vouloir dire concrètement : tous les publics et publics populaires, c'est une autre affaire. Mentionnons seulement qu'au niveau des réalisations, huit informateurs avaient mentionné explicitement des orientations vers les ouvriers et les paysans alors qu'au niveau des projets, neuf novateurs affirment s'intéresser expressément à ces groupes sociaux. Sur ce point donc, il est probable que les années futures ne verront pas se multiplier tellement les expériences en milieu ouvrier et paysan à moins que de tels projets soient dissimulés sous les affirmations de principe.

Les moyens : les méthodes

Nous commencerons l'étude des projets au niveau des moyens par un regroupement des réponses concernant les méthodes d'action, de diffusion, d'animation et... Cinq thèmes principaux peuvent être dégagés :

	Nombre d'informateurs	Réponses nombre %
a) Oeuvres de l'extérieur ou du milieu	150	250 36
b) Méthode de choc ou progressive	51	71 10
c) Aller vers les publics ou les faire venir	86	127 18
d) Diffusion avec ou sans animation	89	172 24
e) Les lieux d'exposition	55	86 12
		706 100

Donc, par ordre d'importance, les thèmes a, d, c, sont les aspects les plus mentionnés de cette question. Nous les examinerons plus en détail après quelques mots sur les deux autres thèmes. Méthode progressive ou méthode de « choc ». Cette question garde son importance quand on sait qu'elle est souvent au cœur des discussions chez les animateurs. Faut-il graduellement amener le public non initié à la compréhension d'un genre d'œuvres ou non ? Faut-il commencer par l'histoire de la musique pour former des mélomanes ? Faut-il commencer par l'art figuratif pour introduire à la peinture ou à la sculpture ? 63% des 51 informateurs qui ont discuté de ce problème sont d'accord pour une méthode progressive de préférence à une méthode de choc. Mais ce problème est neuf et on peut prévoir qu'il deviendra plus controversé à mesure que les expériences d'animation se poursuivront.

Le problème posé à l'occasion de la discussion sur les lieux d'exposition est simple mais il

entraîne beaucoup de conséquences : faut-il placer les œuvres d'art dans des lieux réservés (peinture dans les musées, pièces de théâtre dans les salles etc...) ou bien au contraire, dans des lieux fréquentés constamment par tous : places publiques, centres commerciaux, etc...) - 82% des réponses à cette question et 41 informateurs sur 55 favorisent les lieux non réservés (les places publiques, etc...). Evidemment, cette question intéresse fortement les responsables en arts plastiques, mais aussi les animateurs généraux. Elle est aussi davantage discutée par les jeunes, par les créateurs, et finalement par ceux qui ont reçu une formation spécialisée.

a) Oeuvres de l'extérieur ou du milieu

Pour cette question, il y avait trois possibilités de réponses :

	Nombre d'informateurs	Réponses nombre %
1. Diffuser les œuvres venant de l'extérieur	52	93 37
2. Diffuser les œuvres du milieu	54	86 34
3. Diffuser à l'extérieur les œuvres produites par le milieu	44	71 29
		250 100

On voit combien les opinions sont partagées sur cette question. Si nous comparons avec les réalisations, nous constatons que la 3^e possibilité augmente et que la première diminue, la seconde restant stable. On pourrait donc retenir que dans l'avenir, les diffuseurs vont davantage tenter de faire connaître à l'extérieur - y compris à l'étranger - les œuvres ou les productions artistiques de leur milieu, local, régional ou provincial. Ceux qui se proposent de faire cette promotion : surtout les gens en arts plastiques et ensuite, en musique; surtout les créateurs, ceux qui ont une formation spécialisée, ceux de Montréal et, enfin, ceux dont l'influence est provinciale (Voir tableau P-5). Concrètement donc, et compte tenu des caractéristiques des novateurs qui élaborent ces projets, on aura dans l'avenir davantage d'expositions d'œuvres québécoises dans le reste du Canada et en France que d'expositions venant de Toronto, de Vancouver ou de Paris et présentant des œuvres étrangères aux Québécois.

b) Diffusion avec ou sans animation :

Deux choix de réponses :

	Nombre d'informateurs	Réponses nombre %
1. Diffusion simple des œuvres	28	44 26
2. Diffusion doublée d'animation	61	128 74
		172 100

Appendice no 7

70% des novateurs avec 74% des réponses favorisent l'introduction de l'animation dans les activités de diffusion. La tendance en ce sens était déjà forte au niveau des expériences novatrices passées. L'animation est déjà perçue comme une priorité par beaucoup de responsables de la vie artistique québécoise. Nous y reviendrons. Cette orientation n'est pas influencée par les variables explicatives mais elle est surtout défendue par les responsables en arts plastiques et par les animateurs généraux (c.f. Tableau P-5).

c) *Aller vers les publics ou les faire venir ?*

Sur les 127 réponses qu'on peut regrouper sous ce thème, 10 seulement soutiennent la seconde possibilité : faire venir les publics vers les centres. Les autres réponses sont donc des encouragements à la décentralisation culturelle. Nous pouvons distinguer :

1. Une décentralisation des grandes villes vers les pôles régionaux : y sont favorables : 47 informateurs.

TABLEAU P-5.

Thème : Les Méthodes

Alternatives de réponses : col. 1 Diffuser œuvres venant de l'extérieur;

- 2 " " venant du milieu,
- 3 " à l'extérieur, les œuvres du milieu
- 4
- 5 Diffusion par méthode de choc
- 6 " " " progressive.

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Total des réponses	Nombre %	93 100	86 100	71 100		26 100	45 100
Genres (en %)	Cinéma	0	3	1		9	4
	Théâtre	5	15	6		35	13
	Chanson	10	7	6		0	13
	Musique	20	14	24		11	24
	Photo	12	9	10		0	2
	Arts Plastiques	10	20	34		27	16
	Généraux	43	31	20		19	27
Age (en %)	30 ans	35	30	24		50	27
	31-40 ans	37	32	35		39	40
	41 et +	31	33	41		11	33
Fonction (en %)	diffuseur	72	69	55		61	91
	créateur + diff.	28	31	45		39	9
Milieu :	Montréal	42	51	68		69	49
	Autres	58	49	32		51	51
Instruction :	Spécialisée	34	37	52		54	36
	Non-spécialisée	66	63	48		46	64
Influence :	Provinciale	32	51	70		73	36
	Régionale-locale	68	49	30		27	64
Organisme :	Public	31	26	24		23	27
	Privé, non comm.	40	43	38		58	36
	Privé, commercial	29	31	38		19	37
Nombre d'informateurs		(52)	(54)	(44)		(19)	(32)

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

TABLEAU P-5 (Suite)

Thème : Méthodes.

Alternatives de réponses : col. 1 Décentraliser: Des Grandes Villes vers les Pôles Régionaux.

- 2 Décentraliser: Des Pôles Rég. vers petites localités
- 3
- 4 Diffusion doublée d'animation
- 5
- 6 Placer les œuvres dans des lieux non-réservés.

Nombre de répondants sur un total possible de 84 :

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Total de la population	Nombre %	62 100	55 100		128 100		70 100
Genres (en %)							
	Cinéma	16	4		9		1
	Théâtre	4	20		13		7
	Chanson	7	2		0		1
	Musique	13	2		10		10
	Photo	11	2		3		10
	Arts Plastiques	21	5		24		53
	Généraux	21	65		41		17
Age (en %)							
	30 ans				34		40
	31-40 ans				41		36
	41 et +				25		34
Fonction (en %)							
	diffuseur	61	82		76		41
	créateur + diff.	39	18		24		59
Milieu :							
	Montréal	58	20		37		61
	Autres	42	80		63		39
Instruction :							
	Spécialisée				38		60
	Non-spécialisée				62		50
Influence :							
	Provinciale				43		66
	Régionale-locale				57		34
Organisme :							
	Public				32		22
	Privé, commercial				49		34
	Privé, non comm.				14		44

2. Une décentralisation des pôles régionaux vers les petites localités : favorables : 29 informateurs. La première forme de décentralisation est surtout désirée par les créateurs et par les leaders de Montréal; la seconde est demandée davantage par les animateurs géné-

raux, par les diffuseurs et par les non-mont-réalis. (voir tableau P. 5)

Au niveau des réalisations, cette question n'avait pas été étudiée car seulement 19 informateurs avaient tenté des expériences dans ce domaine. L'importance des interventions concernant ce

Appendice no 7

problème et l'opinion assez claire pour la décentralisation et particulièrement, pour la mise en valeur de pôles régionaux de développement culturel, au niveau des projets, fournissent des garanties suffisantes pour une action planifiée de décentralisation culturelle.

Les moyens : Les cadres.

Rappelons d'abord que sur ce sujet, les informateurs avaient très peu de chose à dire en parlant de leurs réalisations : nous avons simplifié alors l'exposé de cette question qui, malgré ces nombreux thèmes, n'avait provoqué qu'une centaine de réponses. Parlant de leurs projets, les novateurs ont manifesté leurs intérêts en apportant quatre fois plus de réponses à ces questions. Voici de nouveau les principaux thèmes qui nous semblent importants et aussi, pour certains, une analyse plus élaborée des réponses.

- a) Nous commencerons par examiner la conception que se font les novateurs du créateur en art. Le créateur doit-il s'occuper uniquement de création ou doit-il avoir aussi une fonction sociale ? 21 informateurs ont abordé ce sujet au cours des entrevues et 20 ont adopté la seconde définition du créateur. Ceux qui partagent cette conception du créateur ou encore ceux qui projettent de donner au créateur une fonction sociale sont surtout des gens en théâtre et en arts plastiques, des créateurs, des gens d'âge moyen et des responsables d'organismes publics. (Voir tableau P-6). On avait orienté aussi les discussions sur l'idée que le créateur est souvent un solitaire mais qu'il mériterait d'être connu aussi comme travailleur, que le développement des arts aurait à gagner en encourageant l'artiste à faire connaître comment il travaille, comment une œuvre naît et se réalise, etc. Les 23 novateurs qui ont discuté cette question sont unanimes à souhaiter que dans l'avenir le travail de création soit connu de tous, que l'artiste soit connu comme travailleur. Les informateurs qui se sont exprimés à propos de cette question sont surtout — et presque exclusivement — des gens en arts plastiques, des créateurs, spécialisés, habitant à Montréal, ayant une influence provinciale et travaillant pour un organisme public (tableau P-6).
- b) Le deuxième thème concernait la formation des cadres : pour faire cette formation, faut-il des écoles spécialisées, des stages ou les deux institutions à la fois. Des 39 informateurs qui ont répondu à cette question, 16 préféreraient des écoles, 10, des stages, et 13 souhaitent la combinaison écoles et stages. On ne peut rien conclure de ces réponses mais l'école spécialisée pourrait satisfaire davantage de responsables. La seconde question concernant la formation des cadres demandait s'il était préférable de faire venir des maîtres étrangers au Québec au lieu d'envoyer les cadres québécois à l'étranger pour acquérir la formation. Sur 117 réponses 66 (soit 56%) favorisent la venue au Québec de maîtres étrangers, 30 soutiennent l'autre solution et 21 demandent à la fois l'envoi de cadres à l'extérieur et la venue de maîtres. Dans plus de la moitié des cas, on souhaite faire venir des maîtres d'Europe plutôt que des États-Unis et du Canada (voir tableau P-6).
- c) Le troisième problème qui avait beaucoup d'importance dans notre plan d'analyse n'a pas été traité très souvent par les informateurs. Il s'agissait de savoir qui devrait être le responsable d'un Centre Culturel : un créateur ou un animateur. 21 réponses seulement à cette question dont 11 sont en faveur de l'animation. Connaissant les nombreux débats autour de cette question en France, nous sommes étonnés de voir que si peu de novateurs en parlent au Québec. Il se peut que le sujet soit actuellement trop neuf pour que des opinions fermes soient formulées ou trop aigu pour qu'on risque de faire officiellement une option.
- d) Finalement, une dernière série de questions portaient sur la conception de l'animateur, de sa fonction, de ses compétences, etc. Résumons d'abord les grandes lignes du portrait de l'animateur tel que les novateurs le préfèrent : l'animateur aura d'abord une compétence artistique et si possible une compétence sociale (37 sur 38 informateurs ayant abordé ce sujet); il sera spécialisé et non polyvalent c'est-à-dire qu'il s'occupera d'un genre artistique et non de toutes les activités artistiques (17 sur 21 informateurs); il sera de plus un professionnel engagé à temps plein et non un bénévole (sur 49 informateurs, 40 veulent des

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

animateurs à temps plein, aucun ne souhaite des bénévoles et 9 pourraient se satisfaire d'une équipe composée de professionnels et de bénévoles); enfin, l'animation relèvera du secteur public ou, à la rigueur, d'une collaboration entre ce secteur et les associations volontaires (sur 21 informateurs, 10 pour le secteur public, 5 pour les associations volontaires et 6 pour un équilibre entre les deux).

De cette image, deux traits ressortent davantage: la compétence artistique de l'animateur et son engagement à temps plein dans l'animation.

Aucun des 38 informateurs qui ont parlé de la compétence ne donne la priorité à la compétence sociale: l'animation artistique demande seulement qu'on s'y connaisse en art. C'est une position fort radicale que nous ne pouvons pas examiner longuement présentement. Nous savons seulement que ceux qui la soutiennent sont en arts plastiques surtout, qu'ils ont une formation spécialisée, qu'ils viennent de l'extérieur de Montréal, qu'ils ont une influence régionale ou locale et qu'ils travaillent pour un organisme privé, non commercial.

D'autre part, ceux qui demandent que les animateurs soient des professionnels à temps plein sont surtout en cinéma et théâtre, mais ont les mêmes caractéristiques que ceux qui exigent une compétence artistique en priorité. (Voir Tableau P-6). S'il n'en tient qu'aux novateurs de notre échantillon, il n'y aura pas beaucoup d'animateurs artistiques bénévoles dans l'avenir et seulement 20% des informateurs qui ont abordé cette question seraient satisfaits d'une équipe formée de professionnels et de bénévoles (9 sur 49 informateurs).

Les moyens : les techniques de communication.

a) *Les techniques de communication indirecte*, i.e., la télévision, la radio, la presse, le film, le disque et le livre. Au niveau des projets, l'utilisation de la télévision prend la première place, suivie par la presse, la radio, le livre, le document filmé et finalement le disque.

	% des réponses
Utilisation de la T.V.	28%
" de la presse	21%
" de la radio	20%
" du livre	12%
" du document filmé	11%
" du disque	8%

Par rapport aux réalisations, les projets font davantage de place à la télévision au détriment de la radio;; la presse sera un peu moins utilisée mais le livre le sera davantage. La place de la télévision nous est confirmée par une autre question qui visait à faire des choix entre les techniques de communication indirecte : sur les 34 informateurs qui ont ainsi exprimé leurs préférences, 21 ont placé la télévision en tête de liste des mass-média. Ce sont les animateurs en arts plastiques qui attendent davantage de la T.V. comme moyen d'action culturelle. Les musiciens comptent plus sur la radio; les arts plastiques demanderaient aussi beaucoup de collaboration à la presse écrite qui est d'ailleurs choisie de préférence par les novateurs les plus âgés. Le document filmé est attendu par les responsables généraux et en arts plastiques et finalement, le livre devrait aider beaucoup les photographes et les gens en arts plastiques. On l'aura noté, les informations en arts plastiques attendent beaucoup des techniques indirectes car comme tous les autres leaders, ils comptent sur ces média pour faire l'information et la promotion de leurs activités mais en plus, le livre et les moyens visuels sont certainement pour les peintres, les sculpteurs, etc. d'excellents outils de diffusion.

b) *les techniques de communication directe*

Avant de discuter de chacune de ces techniques, précisons qu'à une question de choix, 7 seulement sur 42 informateurs ont choisi de préférence les techniques de communication indirecte, 17 la communication directe et 18 les deux techniques ensemble. Par comparaison avec les réalisations, il y a ici une valorisation de la communication directe sous toutes ses formes qui se manifeste. Parmi les formes ou les modalités de communication directe, nous avons retenu : les centres culturels, les centres spécialisés de diffusion, les associations volontaires et l'école.

1. *Quelle est la vocation principale des centres culturels ?*

Sur 48 informateurs, la distribution des réponses est la suivante : le centre culturel est :

- un centre de création : 8% des informateurs
- un centre de diffusion : 17% des informateurs
- un centre d'animation : 12% des informateurs
- un centre de diffusion et d'animation : 25% des informateurs
- pour les 3 fonctions : 33% des informateurs

Appendice no 7

TABLEAU P-6

Thème : Les cadres :

Alternatives de réponses : col. 1 le créateur doit avoir une fonction sociale

- 2 " " " être connu comme travailleur
- 3 Faire venir des maîtres étrangers au Québec
- 4 L'animateur: une compétence artistique d'abord
- 6 L'animateur: un professionnel à temps plein

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Total des réponses	Nombre %	23	37	65	45	57
Genres (en %)	Cinéma	13	0	6	4	30
	Théâtre	39	0	5	24	30
	Chanson	4	0	0	2	5
	Musique	4	8	38	24	14
	Photo	4	13	6	0	0
	Arts Plastiques	26	73	20	24	5
	Généraux	9	6	25	22	16
Age (en %)	30 ans	26	19	18	24	42
	31-40 ans	56	57	31	53	44
	41 et +	18	24	51	23	14
Fonction (en %)	diffuseur	56	16	43	71	68
	créateur + diff.	44	84	57	29	32
Milieu :	Montréal	65	70	65	37	42
	Autres	35	30	35	63	58
Instruction :	Spécialisée	44	86	69	60	51
	Non-spécialisée	56	14	31	40	49
Influence :	Provinciale	61	81	52	36	39
	Régionale-locale	39	19	48	64	61
Organisme :	Public	30	30	28	20	9
	Privé, non comm.	55	40	58	64	63
	Privé, commercial	35	30	14	16	28
Nombre d'informateurs		(20)	(23)	(50)	(37)	(40)

Ainsi, le centre culturel est une institution relativement neuve en milieu québécois mais les novateurs artistiques lui accordent déjà une certaine place et une vocation assez précise de diffusion et d'animation dans leurs projets.

2. Les centres spécialisés de diffusion artistique

Nous avons examiné l'utilisation projetée d'un certain nombre de centres : la plupart du temps,

le responsable dans un genre artistique donné se propose d'utiliser davantage les centres spécialisés adaptés à ces activités. Mais il y a des exceptions : aussi, 25 informateurs se proposent d'utiliser les salles de théâtre pour leurs activités mais ce sont les animateurs généraux hors de Montréal qui, proportionnellement, font davantage ces projets. D'ailleurs, on pourrait presque dire que ce sont les animateurs généraux —

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

dont la plupart sont en province — qui projettent davantage d'utiliser les centres spécialisés : salles de concerts, de cinéma, bibliothèques, musées, et ateliers d'artistes. De plus, les responsables en musique sont proportionnellement plus nombreux à vouloir utiliser les salles de concerts, mais aussi les bibliothèques.

Avec les responsables en arts plastiques, ceux qui s'occupent de photographie tenteront d'utiliser mieux les musées, surtout en dehors de Montréal; 12 des 16 novateurs en cinéma voudraient exploiter davantage les salles de cinéma, de même que 8 sur les 14 animateurs généraux. Donc, on ne peut pas conclure qu'un centre spécialisé est davantage choisi que les autres mais qu'au contraire, les novateurs ont conscience de l'utilité de ces centres et font des projets pour les utiliser davantage, chacun dans sa discipline.

3. Les associations volontaires

Parmi plusieurs organismes volontaires (ou semi-volontaires), nous avons retenu les associations professionnelles (comme l'association des sculpteurs, des musiciens, les syndicats, l'union des artistes etc. qui entrent dans les projets de 28 novateurs comme moyen de communication et surtout, les groupements spécialisés comme les ciné-clubs, les Jeunesses Musicales, etc. qui serviront les projets de 38 responsables artistiques. Ceux qui comptent sur les groupements de soutien et les groupements d'abonnés sont assez peu nombreux (7 et 8 leaders); enfin, 15 responsables espèrent utiliser d'autres associations (du genre : club Richelieu, Caisses Populaires, etc.) Proportionnellement, ce sont les animateurs en arts plastiques, les créateurs et ceux de Montréal qui comptent davantage sur les associations professionnelles alors que les cinéastes et les musiciens s'appuient surtout sur les groupements spécialisés.

4. Les organisations scolaires, péri et para-scolaires :

Un nombre important de novateurs artistiques comptent sur l'organisation scolaire pour la promotion des arts. Voici, selon le niveau scolaire, comment se répartissent les réponses :

	Nombre d'informateurs	Réponses nombre	%
1. Comptent sur l'école en général:	38	63	28
2. Comptent sur l'école élémentaire:	38	70	27
3. Comptent sur l'école secondaire:	48	72	28
4. Comptent sur l'école normale:	13	28	11
5. Comptent sur l'université:	18	24	9
		257	100

On pourrait dire sans crainte que les écoles primaires et secondaires sont considérées par les novateurs comme des moyens de communication directe importante car ils regroupent 55% des réponses, plus ceux qui fondent des espoirs sur l'école en général, sans préciser les niveaux. Ce sont les responsables en arts plastiques qui projettent davantage d'utiliser les organisations scolaires et surtout l'école élémentaire. Cette dernière entre aussi dans les projets des animateurs généraux et de ceux qui sont en dehors de la zone montréalaise (tableau P-7).

Au tableau qui précède n'apparaît pas le service d'éducation permanente des écoles secondaires et normales et des universités. Au total, ces organisations scolaires qui semblent davantage spécialisées en cours de culture générale, de formation des adultes, etc. ne sont définies comme structure scolaire intéressante que par 8 informateurs.

Par contre, 30 novateurs demandent que la formation ou que l'éveil de la sensibilité aux œuvres d'art fasse partie obligatoirement des programmes à l'école primaire ou secondaire¹; 15 espèrent que cette formation soit incluse dans les programmes sans être obligatoire et 10 estiment qu'elle devrait être hors-programme. Comment devra-t-on orienter cette formation ? 47 informateurs répondent :

- 1) vers la compréhension des œuvres : 17;
- 2) vers l'expression personnelle : 14;
- 3) vers un programme incluant ces deux genres d'activités : 16. Les opinions sont donc fort partagées.

Parmi les écoles, on a considéré séparément certains organismes plus spécialisés pour le

* Il est intéressant de noter que 10 de ces 30 novateurs sont des responsables en chanson; notre échantillon comportant des informateurs en chan-

son, c'est presque à l'unanimité qu'on projette de favoriser le développement des arts à l'école, dans ce genre artistique.

Appendice no 7

développement des arts : écoles des beaux-arts, universités, etc. Jusqu'à quel point ces cadres de formation entrent-ils dans les projets des novateurs ? Combien par exemple se proposent de mettre en œuvre des réalisations en collaboration avec les facultés de lettres ou de musique, avec les conservatoires, etc. ? Les organismes spécialisés qui font davantage partie des projets des novateurs sont, par ordre, les conservatoires et écoles d'arts : 29 informateurs; les facultés universitaires : 12 informateurs; les écoles normales : 11 informateurs et les centres d'apprentissage : 4 informateurs. Les responsa-

bles en musique et ceux de l'extérieur de Montréal sont plus nombreux à compter sur les conservatoires et écoles d'art.

Enfin, nous terminerons cette section sur les problèmes de la communication en examinant certains souhaits de réformes qui ont été exprimés par les novateurs lors de la discussion sur cette partie du plan d'entrevue. Voici par ordre, certaines réformes jugées souhaitables avec en colonne de droite, le nombre d'informateurs concernées.

1. coordonner les services : écoles, gouvernements, emplois, etc.

16

Tableau P-7

Thème : Les techniques de communication :

Alternatives de réponses : col. 1 Préférer la communication directe

- 2 Utilisation de la T.V.
- 3 " de la radio
- 4 " de la presse écrite
- 5 " du livre

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Total des réponses	Nombre	30	93	68	68	39
	%	100	100	100	100	100
Genres (en %)	Cinéma	0	13	3	6	20
	Théâtre	7	6	1	3	82
	Chanson	0	11	13	7	18
	Musique	17	9	26	13	13
	Photo	3	6	1	12	26
	Arts Plastiques	23	34	29	37	36
	Généraux	50	20	25	22	15
Age (en %)	30 ans		29	19	19	18
	31-40 ans		39	38	34	36
	41 et +		32	43	47	46
Fonction (en %)	diffuseur	23	62	73	68	69
	créateur + diff.	77	38	27	32	31
Milieu :	Montréal		61	56	63	74
	Autres		39	44	37	26
Instruction :	Spécialisée		35	41	38	41
	Non-spécialisée		65	59	62	59
Influence :	Provinciale		61	46	56	69
	Régionale-locale		39	54	44	31
Organisme :	Public		96	36	25	23
	Privé, non comm.		36	32	31	23
	Privé, commercial		38	32	44	54

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

Tableau P-7 (suite)

Thème : Techniques de communication :

Alternatives de réponses : col. 1 Utilisation des théâtres

- 2 " sales de concerts
- 3 " musées, bibliothèques
- 4 " salles de cinéma
- 5 " ateliers d'artistes
- 6 " boîtes à chanson

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Total des réponses	Nombre %	29 100	33 100	38 100	36 100	19 100	32 100
Genres (en %)	Cinéma	0	0	0	61	5	0
	Théâtre	21	0	4	3	5	3
	Chanson	10	6	8	3	5	69
	Musique	7	48	18	3	10	0
	Photo	7	3	10	0	16	0
	Arts Plastiques	17	15	18	6	21	3
	Généraux	38	27	42	25	37	25
Age (en %)	30 ans						
	31-40 ans						
	41 et +						
Fonction (en %)	diffuseur	69	82	66	67	63	81
	créateur + diff.	31	18	34	33	37	19
Milieu :	Montréal	31	36	47	67	11	50
	Autres	69	64	53	33	89	50
Instruction :	Spécialisée						
	Non-spécialisée						
Influence :	Provinciale						
	Régionale-locale						
Organisme :	Public						
	Privé, non comm.						
	Privé, commercial						

2. Organiser la formation des animateurs spécialisés en art : 11
3. élargir l'éventail des options aux écoles d'art et conservatoires : 9
4. créer un campus des arts ou l'équivalent : 9
5. ouvrir des écoles normales pour préparer des professeurs d'art : 9
6. intégrer les lieux d'études et les lieux de travail : 8
7. engager comme professeurs dans les écoles spécialisées des créateurs qui puissent à la fois créer et enseigner : 7

Il va sans dire que nous n'avons compté ici que les réformes explicitement souhaitées par les novateurs. Plusieurs autres sont implicites derrière les critiques et les projets. Une autre analyse du matériel d'entrevue les mettraient en lumière.

Les équipements

Cette question qui occupe beaucoup la pensée dans les débats actuels sur le développement culturel n'a pas retenu l'attention des novateurs en art au Québec. Un seul thème est revenu

Appendice no 7

Tableau P-7 (suite)

Thème : Techniques de communication.

Alternatives de réponses : col. 1 Travailler avec les groupements spécialisés

- 2 Utilisation de l'école en général
- 3 " " primaire
- 4 " " secondaire
- 5 Formation dans les programmes obligatoires, au Primaire + Secondaire
- 6 Utiliser les conservatoires + Ecoles d'Art

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Total des réponses	Nombre	66	63	70	67	41	44
	%	100	100	100	100	100	100
Genres (en %)	Cinéma	33	9	1	13	20	0
	Théâtre	3	8	4	12	2	6
	Chanson	0	4	1	3	34	0
	Musique	42	11	10	10	24	36
	Photo	11	11	11	6	0	23
	Arts Plastiques	8	30	46	37	7	12
	Généraux	3	27	33	19	12	23
Age (en %)	30 ans						
	31-40 ans						
	41 et +						
Fonction (en %)	diffuseur	73					
	créateur + diff.	27					
Milieu :	Montréal	62	55	43	49	44	34
	Autres	38	45	57	51	56	66
Instruction :	Spécialisée						
	Non-spécialisée						
Influence :	Provinciale						
	Régionale-locale						
Organisme :	Public						
	Privé, non comm.						
	Privé, commercial						

fréquemment dans les projets : faut-il créer des nouveaux équipements ou au contraire essayer d'utiliser au maximum l'équipement existant ? Sur 68 informateurs, 43 (c'est-à-dire 63%) désirent des équipements nouveaux. Les responsables en photographie et en arts plastiques mentionnent moins souvent que les autres, le besoin d'équipements nouveaux.

Quant à savoir quels seront ces équipements souhaitables, nous avons très peu de réponses

pour appuyer les tendances : sur 11 informateurs, 6 demandent des équipements polyvalents et les autres, des équipements spécialisés; sur 12 informateurs, 9 souhaitent des équipements centraux jouant le rôle culturel; sur 29 informateurs, 6 désirent des centres de documentation; 9, des centres d'expérimentation et 14, d'autres équipements sans plus de précision. Nous sommes donc forcés d'ignorer ou de négliger cette question, en ne retenant seulement que le besoin d'équipements nouveaux.

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

Le financement

Il y a lieu, pour cette question, de reprendre exactement les mêmes termes qui ont servi à l'analyse des réalisations. Nous l'avons dit déjà, ce sujet a fait naître énormément de réponses.

	Nombre d'informateurs	Réponses nombre	%
Financer quoi ?	230	304	31
Financer comment ?	187	257	26
Financer par qui ?	220	355	37
Fréquentation gratuite-payante ?	45	55	6
		971	100

a) Financer quoi ?

	Nombre d'informateurs	Réponses nombre	%
1. Les créateurs:	58	78	26
2. Les diffuseurs:	57	77	25
3. Les associations:	52	69	23
4. Les œuvres:	31	41	13
5. L'équipement:	32	39	13
		304	100

Il y a ici un changement majeur par rapport aux réalisations : au niveau des projets, la priorité est accordée aux créateurs : 26% des réponses alors qu'au niveau des réalisations, le financement des créateurs arrivait en dernier lieu. Dans les projets, l'intérêt pour la création aura comme contrepartie une diminution du financement des œuvres et de l'équipement. Compte tenu du nombre des informateurs qui se sont exprimés sur cette question, on peut considérer que les novateurs ont manifesté nettement ici une préférence : la création plutôt que les œuvres ou les bâtiments. Cette orientation des novateurs vers le financement de la création ne subit l'influence d'aucune variable explicative; elle est constante quelque soit le genre d'art, le lieu de résidence, etc. Evidemment, ceux qui s'occupent de création ont tendance à appuyer davantage cette orientation, mais guère plus que les diffuseurs. (tableau P-8).

b) Financer comment ?

Sur ce sujet, très peu d'hésitation à répondre :

	Nombre d'informateurs	Réponses nombre	%
1. Dons, prêts, détaxation:	27	31	12
2. Subventions, bourses:	100	139	54
3. Crédit d'équipement, gestion directe:	10	12	5
4. Salaire aux artistes:	21	23	9
5. Achat des œuvres:	29	52	20
		257	100

Plus d'une réponse sur deux est favorable aux subventions et aux bourses. La tendance était déjà évidente au niveau des réalisations mais elle devient encore plus forte au niveau des projets. De plus, ces derniers font davantage de place à l'achat des œuvres comme moyen de financement tandis que les autres modalités et particulièrement les dons, et la détaxation sont moins recherchés.

Les responsables en musique et les leaders Montréalais sont proportionnellement plus nombreux à réclamer des subventions et des bourses (voir tableau P-8). Notons en passant que 21 informateurs sont favorables aux salaires aux artistes car nous avons souligné au livre blanc certaines oppositions radicales à ce mode de financement.

c) Financer par qui ?

	Nombre d'informateurs	Réponses nombre	%
1. le public	15	16	5
2. le mécénat	15	18	5
3. les pouvoirs publics	150	268	75
4. les Cies privées	40	53	15
		355	100

De tels résultats peuvent se passer de commentaires. L'orientation évidente ici se manifestait déjà nettement au niveau des réalisations qui, tout de même, avaient demandé l'aide des compagnies privées dans près de 25% des cas. La référence aux pouvoirs publics comme source de financement reste constante, quelque soit le genre d'art, le lieu de résidence, la fonction, etc. (voir tableau P-8).

d) Enfin, les 45 informateurs qui ont discuté de la question de la fréquentation gratuite ou payante se partagent également entre les deux possibilités. Les tenants de la fréquentation gratuite sont plus nombreux dans les projets que dans les réalisations.

Les institutions :

A partir d'un total de 285 réponses concernant les institutions, nous pouvons faire un regroupement selon les secteurs :

	Nombre d'informateurs	Réponses nombre	%
1. secteur privé commercial	36	47	16
2. secteur privé non-commercial	24	26	9
3. secteur public	104	178	62
4. coopération	29	34	13
		285	100

Appendice no 7

Tableau P-8

Thème : Financement

Alternatives de réponses : col. 1 Financer les créateurs

- 2 " les diffuseurs
- 3 " les associations
- 4
- 5 Financés par des subventions en bourses
- 6 Financés par les pouvoirs publics

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Total des réponses	Nombre	78	77	69		139	268
	%	100	100	100		100	100
Genres	Cinéma	8	8	29		13	13
(en %)	Théâtre	14	5	13		17	11
	Chanson	17	16	1		16	12
	Musique	19	36	25		29	21
	Photo	3	3	2		4	7
	Arts Plastiques	19	13	7		9	20
	Généraux	19	19	23		11	15
Age (en %)	30 ans						
	31-40 ans						
	41 et +						
Fonction	diffuseur	56					
(en %)	créateur + diff.	44					
Milieu :	Montréal	64	54	64		68	59
	Autres	36	46	36		32	41
Instruction :	Spécialisée						
	Non-spécialisée						
Influence :	Provinciale						57
	Régionale-locale						43
Organisme :	Public						16
	Privé, non comm.						49
	Privé, commercial						35

a) le secteur privé, commercial

Sur les 36 informateurs qui ont répondu à cette question, 13 désirent que ce secteur augmente sa participation au développement des arts, 18 souhaitent que ce secteur collabore davantage avec les autres organismes et 5 le rejettent comme institution. Ceux qui aimeraient que ce secteur s'accroisse sont presque tous des responsables en cinéma.

b) le secteur privé, non-commercial

75% de ceux qui ont discuté de l'avenir de ce

secteur souhaitent qu'il augmente son influence et les autres veulent qu'il apporte une meilleure contribution.

c) Le secteur public

74 de nos 86 informateurs demandent que le secteur public étende son influence sur le développement des arts et 2 souhaitent même que ce secteur prenne le contrôle total. 27 informateurs d'autre part désirent une complémentarité entre ce secteur et le secteur privé.

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

La place occupée ici par le secteur public ne doit pas nous étonner après l'étude du financement qui, selon les novateurs, devrait reposer en très grande partie sur les pouvoirs publics.

d) Enfin, 27 informateurs aimeraient accroître la coopération entre les trois secteurs principalement par la création de conseils de développement culturel, nationaux et régionaux.

Conclusion

Au terme de cette analyse qui avait pour objectif principal l'exploration du futur de la vie des arts au Québec à travers l'étude des projets d'un sujet social novateur, il importe d'abord de résumer les principales tendances et les changements les plus probables qui sont sous-jacents à ces projets. Par la suite, dans les derniers chapitres de ce rapport, nous mettrons en parallèle l'image du futur qui s'est imposée à nous après l'étude des tendances passées (chapitre 3) et l'image que nous obtenons maintenant avec la connaissance des projets des novateurs.

Les programmes :

A propos des programmes, certains changements importants sont à retenir quand on compare les réalisations passées et les projets d'avenir. 1) la dichotonie entre l'orientation vers l'art universel et l'orientation vers un art qui soit aussi un élément de la conscience du Québec occupe, dans les projets, une place beaucoup plus grande que dans le passé. Des tensions risquent de naître autour de cette question et particulièrement chez les responsables du cinéma et de la chanson; les novateurs dans ces deux genres d'art ont conscience de ce dilemme depuis déjà un certain temps. Il faudrait peut-être inclure aussi les novateurs en théâtre car ces derniers acceptent aussi de se poser cette question. Chez les autres novateurs, il y a aussi dans chaque genre d'art un ou plusieurs responsables qui s'interrogent sur cette question mais celle-ci n'apparaît pas comme une préoccupation de groupe, c'est-à-dire, une préoccupation qui serait partagée par la plupart des novateurs à l'intérieur d'une discipline artistique. Ainsi, c'est en musique, en arts plastiques et chez les animateurs généraux qu'on retrouve le plus de gens minimisant cette question ou l'escamotant habilement en disant par exemple qu'il y aura vraiment un art québécois quand il y aura des œuvres reconnues valables universellement.

Il ne nous appartient pas de juger du bien fondé de l'une ou de l'autre de ces deux orientations mais nous devons mettre en évidence la possibilité de tensions futures résultant de cette question fondamentale. L'observation qu'il faut retenir: dans les réalisations passées, 16 novateurs ont encouragé des activités artistiques, en voulant d'une part qu'elles soient valables au niveau de l'esthétique mais en voulant aussi qu'elles participent à l'éveil ou à l'affirmation d'une culture québécoise nouvelle et personnelle; or maintenant, nous savons que 82 novateurs artistiques au Québec font des projets qui contiennent des activités ainsi orientées. Nous estimons que cet accroissement de la volonté d'affirmation de la personnalité québécoise par la production artistique est rapide et porteur de changements considérables dans un proche avenir.

Si maintenant nous ajoutons à cette orientation très générale des activités les autres changements que nous suggère l'analyse, même élémentaire, des projets, l'avenir apparaît en définitive très différent du passé. En effet, les novateurs ne se proposent pas de favoriser l'éveil de la conscience québécoise en retournant au patrimoine artistique mais au contraire, en faisant naître des œuvres d'avant-garde et en appuyant les œuvres contemporaines; orientés dans le passé vers la diffusion et la compréhension des œuvres existantes, leurs efforts dans l'avenir porteront davantage sur l'encouragement à la création et particulièrement la création des artistes professionnels, sans négliger toutefois la création des amateurs. Enfin, pour 55 novateurs du moins contre 18 dans le passé, l'art en soi n'existe pas et l'œuvre a un sens, un message; c'est un langage; l'artiste a une vision à faire passer, un témoignage à apporter; il doit dire son milieu, faire prendre conscience aux gens, à travers l'art, des grands problèmes du monde et de l'homme actuel. Toutes ces expressions qui abondent dans le livre blanc, tirées directement des bandes d'entrevue, traduisent tant bien que mal l'idée de l'art comme message.

Or, cet ensemble de projets nous apparaît en seconde lecture comme fort cohérent: l'art n'est pas coupé de la vie d'un peuple; il participe à son identité. Le développement artistique et le développement de la conscience québécoise sont liés. Mais pour qu'il en soit ainsi, il faut

que les artistes, et surtout les meilleurs - puissent s'exprimer et il importe de soutenir d'abord la création professionnelle. Puis, conséquence vraiment logique, il faut aussi que ces œuvres, témoins de leur temps, soient diffusées; pour le faire, les animateurs doivent préférer ces œuvres récentes et d'avant-garde aux œuvres du passé, doivent préférer aussi des œuvres qui inquiètent, qui posent des questions, qui soient un message, aux œuvres qui distraient et qui aliènent la pensée.

Les publics :

Nous avons déjà souligné les changements essentiels entre les réalisations et les projets; dans ces derniers, une volonté plus ferme de rejoindre tous les publics populaires (avec quelques exceptions importantes, chez les musiciens notamment), mais surtout une orientation très nette vers les jeunes et les enfants. Cette dernière conclusion nous semble beaucoup plus probable que la volonté d'intéresser les publics populaires et surtout, les publics ouvriers et paysans. Nous avons noté assez souvent une conscience des inégalités sociales devant l'accès à la culture et c'est à partir de cet état de conscience que se faisait l'affirmation qu'il faut s'intéresser à tous les publics. Mais devant cette tâche qui impliquerait des changements profonds au niveau des méthodes et surtout des programmes, on se résigne, semble-t-il assez facilement, et on met ses espoirs sur les générations qui viennent. Compte-tenu de l'orientation future des activités, notre hypothèse que les novateurs sont plutôt intéressés par les jeunes en réduisant les efforts pour les adultes reste vraisemblable: entre apporter un peu à tous et concentrer les efforts vers un renouveau artistique profond pour apporter du sang neuf à la culture de la nouvelle société québécoise par la création artistique, il semble à peu près certain que beaucoup de novateurs ont choisi de réaliser d'abord la seconde démarche. Certains d'ailleurs le disent expressément: pour quelques années, amélioration des œuvres, formation des artistes, établissement d'un meilleur réseau de communication entre l'artiste, l'œuvre et le public et, plus tard, après 1970 par exemple, concentration des efforts sur la diffusion doublée d'animation auprès d'un public qui est encore aujourd'hui à l'école et qu'il faut, dès maintenant, informer, former et intéresser.

Les Moyens

Ces hypothèses trouvent encore des points d'appui quand on examine l'ensemble des moyens. A propos des méthodes, assez peu de choses importantes à retenir: la méthode progressive d'initiation à l'art est encore très répandue mais l'expérience d'animation culturelle est très courte au Québec et les remises en questions commencent déjà à se faire sentir à ce sujet. La moitié des novateurs veut sortir les œuvres des musées, des salles d'exposition etc. pour les intégrer dans des cadres de la vie quotidienne et c'est là un effort d'animation non négligeable; plus de 2 animateurs sur 3 veulent diffuser des œuvres de leur milieu, soit dans leur milieu même, soit à l'extérieur et cette orientation est probablement en rapport avec l'effort pour faire prendre conscience du « potentiel » artistique du Québec, critère fréquemment exprimé par les diffuseurs qui voient un lien entre l'art et l'éveil de la conscience nationale; l'animation, complément de la diffusion est souhaitée par 3 novateurs sur 4; enfin, la décentralisation des grandes villes vers les pôles régionaux de développement au-delà, vers les plus petites localités, fait partie des projets de 76 novateurs sur 86.

C'est en étudiant les cadres que nous pourrions trouver d'autres points d'appui pour les hypothèses énoncées précédemment. On conçoit d'abord le créateur non comme un solitaire et un marginal mais comme un travailleur qui a aussi des fonctions sociales et on souhaite l'associer à la tâche collective d'éducation artistique. Chaque fois que les novateurs ont parlé de la compétence de l'animateur, ils ont exigé qu'il soit compétent au niveau artistique en tout premier lieu; sans exagérer beaucoup les choses, on pourrait dire que l'animation artistique doit être confiée d'abord à un artiste; si ce dernier a aussi une compétence sociale (expérience de dynamique des groupes, sociologie générale, etc.) tant mieux mais il ne s'agit pas de la qualité principale de l'animation. Un tel choix se comprend quand on se propose d'aider d'abord la création, d'initier les jeunes à l'expression personnelle dès l'école, etc.

Communication directe ou indirecte? Télévision, presse et radio sont jugés importantes pour la diffusion et surtout l'information, mais les préférences vont globalement, vers la communication directe. Parmi les formes de commu-

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

nication directe, les centres culturels nous semblaient importants. Les novateurs québécois n'ont pas encore accordé beaucoup de réflexion et d'attention à ces centres culturels qui sont surtout des centres de loisirs, à l'exception de quelques nouveaux centres dont la vocation n'est pas encore clairement définie. Mais connaissant le réseau des centres récréatifs ou de loisir, ils estiment que ces institutions pourraient davantage servir la diffusion et l'animation. Pour la création, ils comptent davantage sur les centres spécialisés : théâtres, musées, bibliothèques, boîtes à chanson, etc. (qui sont aussi des centres culturels au sens large évidemment). Les communications directes sont aussi possibles à l'intérieur des associations volontaires et parmi celles-ci, les novateurs entendent utiliser les associations professionnelles c'est-à-dire, celles qui peuvent mieux - théoriquement - contrôler les compétences, défendre les droits, etc.) et surtout les groupements spécialisés comme les ciné-clubs, les jeunesses musicales, etc. Enfin, l'école est un lieu important de communication et les novateurs orientés vers les jeunes et les enfants y accordent beaucoup d'attention. Les niveaux primaires et secondaires sont également importants et on a l'impression que pour les responsables, tout se joue durant ces années d'école.

Rappelons que plus de la moitié des novateurs (45 sur 86) désire que la formation artistique fasse partie des programmes de ces écoles et qu'ils soient obligatoires (pour 30 novateurs). A travers les entrevues, il arriva souvent que les discussions sur les réformes à faire dans les écoles primaires et secondaires avaient beaucoup plus d'intérêt pour le novateur que les changements souhaitables à l'école des Beaux-Arts ou aux Conservatoires.

Nous pouvons terminer ce résumé des projets sur la question du financement. Nous sommes assurés que ce problème ne laisse personne indifférent et le langage des chiffres est très clair. Or, à la question : financer quoi ? une priorité : les créateurs et ce qu'ils produisent : 39% des réponses. Les novateurs parmi lesquels nous comptons une majorité de diffuseurs (cif. l'échantillon, annexe 1) demandent aussi qu'on s'occupe de la diffusion, des associations et de l'équipement, mais l'importance de finances est reconnue par la quasi-totalité de notre échantillon (78 sur 86). On pourrait ajouter cette conclusion à l'appui des hypothèses énoncées déjà concernant la priorité à la création. Enfin, mentionnons que les novateurs attendent presque tout des pouvoirs publics, des fonds publics, des organismes publics.

L'avenir des arts au Québec, si ces projets se réalisent, sera donc assez différent du passé et de l'état présent. Nous rejoignons ainsi une conclusion antérieure, qui s'était imposée à nous après des tentatives réussies pour constituer des tendances dans le temps. Nous avons souvent échoué parce que, précisément, une grande partie de la réalité artistique 1967 au Québec était de date très récente et que nous étions jusqu'au point de départ (take off) ou dans la phase de démarrage du renouveau artistique. Nous complétons maintenant cette première conclusion en démontrant que les prochaines années seront vraisemblablement témoins de certains changements importants que nous venons de percevoir à travers les projets. Reste à savoir maintenant si des obstacles majeurs ne risquent pas de compromettre sérieusement la réalisation de cet avenir.

Appendice No 8

**La formation et le statut social
des artistes plastiques du Québec**

(peintres, sculpteurs et artisans)

Bertrand Lebel

Appendice no 8

recherche faite pour le compte de la Commission d'Enquête sur l'enseignement des arts au Québec.

out fait d'art plastique (ce concept recouvre aussi par extension l'artisanat québécois) suppose des artistes, des objets et des acheteurs, en termes plus généraux, des créateurs, des œuvres et un public. Il constitue un circuit d'échanges qui tient à la fois de l'art, de la technologie et du commerce et qui unit des individus bien définis (artistes ou artisans) à une collectivité assez souvent anonyme mais mitée. Le phénomène des arts plastiques peut être étudié de mille et une façons : les caractéristiques sociales des créateurs, les systèmes de vente, le problème des matières premières, l'attitude du public acheteur, l'attitude du public en général, le rôle de la critique, les lois, les associations professionnelles, les écoles d'art, le rôle du gouvernement, etc. Donc ce phénomène sociologique des arts plastiques est à un nombre de facteurs qu'il est difficile d'énumérer et de circonscrire.

L'absence d'une véritable prospection sociologique dans ce domaine est flagrante quand on se réfère aux meilleurs manuels d'histoire de l'art. Certains auteurs présentent parfois une dimension sociale à leurs œuvres mais faute d'une méthode rigoureuse, ils restent prisonniers du schéma traditionnel des relations entre l'homme et l'œuvre. Comme très peu d'études sociologiques sont consacrées au domaine des arts d'expression, cela rendra restreinte l'utilisation de la méthode comparative (comparaisons avec d'autres pays, d'autres circonstances historiques, etc.).

Enons-en à l'objet de notre étude pour le compte de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts. Nous nous sommes bornés à l'étude de la formation professionnelle et du statut social des peintres, sculpteurs et artisans au Québec, choisissant ainsi l'étude de la situation présente, de façon à mieux pouvoir saisir l'avenir.

Nous nous sommes vite rendus compte qu'il existait très peu d'information valable et scientifique sur les deux grandes questions que nous nous posions. Nous avons d'abord eu le projet de prendre comme matériel de base la liste des diplômés des Beaux-Arts et des Arts appliqués pour voir si ceux-ci travaillaient dans le métier qu'ils avaient appris. Ces listes n'existant pas, et dans l'impossibilité de joindre ceux qui par exemple avaient fini en 1945 ou en 1950 (les changements d'adresse auraient été trop fré-

quents), nous avons choisi de diriger notre sujet d'étude par un autre moyen.

Nous connaissons l'existence de trois associations : celle des artisans professionnels (début en 1948), celle des sculpteurs professionnels (début en 1963-64), celle des artistes professionnels, qui groupe surtout des peintres actuellement (début en 1965). Ces associations avaient des listes de membres avec les adresses et les numéros de téléphone pour la plupart. Nous nous sommes alors dit qu'il serait encore possible de garder le même sujet d'étude mais en partant de ceux qui se disent professionnels dans les trois activités plastiques. Donc ce n'est plus l'étude de la formation professionnelle et du statut social de ceux qui ont fini aux écoles d'art mais la formation et le statut social de ceux qui se disent professionnels dans ces trois activités.

Disons maintenant quelques mots des listes des associations et de leur limitation. Pour obtenir une liste importante de peintres, nous avons pris celle établie par le Ministère des Affaires culturelles en collaboration avec le Musée d'art contemporain (où d'ailleurs certaines réunions de l'Association des Artistes professionnels ont déjà eu lieu). Cette liste de peintres et de graveurs comprend 172 noms et adresses et après nous être assurés de sa haute valeur, nous l'avons retenue pour la recherche. (Cette liste se nomme : liste d'invitation aux vernissages; liste d'artistes). Notons tout de suite que l'Association des Artistes professionnels ne pouvait nous offrir une meilleure liste. La liste des sculpteurs provient de l'association des sculpteurs professionnels qui compte environ 50 membres. A cette liste, nous avons ajouté 20 autres noms de sculpteurs figurant sur la liste d'invitation aux vernissages du Musée d'art contemporain.

En ce qui concerne les artisans, il y avait le bottin de l'association des artisans professionnels qui groupait en 1965 (date du bottin) 186 membres, divisés en membres actifs et membres associés, selon la contribution annuelle à la caisse de l'association. Cette liste peut présenter certains biais sérieux du fait que plusieurs artisans n'en font pas partie mais nous reviendrons sur ce sujet. Disons tout de suite que la liste de la Centrale (qui comprend plus de 1000 noms) risquait d'être très ancienne et difficilement manipulable pour arriver à faire un échantil-

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

lonage de 20 artisans; celle de l'association présentait plus de possibilités, étant elle-même un échantillon de celle de la Centrale (les membres de l'association ont tous à peu près eu affaire à la Centrale) et ayant surtout été faite lors de récentes campagnes de recrutement aux expositions du Palais du Commerce.

Nous avons donc une population totale de 428 personnes. Comme nous ne possédions, au départ, aucun renseignement de base sur la population globale des 428 personnes (âge, nombre d'années d'étude, métier ou occupation, etc.), il fallait absolument prendre un échantillon de 10%. Nous avons donc fait au magnétophone 44 entrevues, choisissant les noms au hasard. (Ceci prit environ 3 mois de travail: préparation des listes, appels téléphoniques, quelques rendez-vous manqués, transport, etc.). Nous avons d'abord commencé à compiler les données de base qui comprennent l'âge, l'occupation, les études professionnelles et autres, le lieu de naissance, etc., mais nous nous sommes vite aperçus qu'un échantillonnage de 10% pouvait présenter de sérieux biais car, par exemple, nous aurions pu tomber sur des peintres assez jeunes ou sur un nombre trop restreint de femmes chez les artisans. Nous avons décidé de prendre une autre tranche de 10% parmi les 428 cas possibles de façon à combler certains vides de la recherche et à nous assurer de manière plus sûre de certaines tendances compilées rapidement à la fin des entrevues au magnétophone. Nous avons alors élaboré un petit questionnaire de vingt questions que l'on pouvait facilement administrer par téléphone. Le choix de ces vingt questions répondait à deux impératifs: elles devaient être assez courtes et ne pas risquer de permettre des réponses arbitraires ou trop compliquées pour une compilation rapide. En trois jours, tous les questionnaires téléphoniques étaient complétés, ceci avec la collaboration du secrétariat de la Commission qui en effectua la moitié. Donc pour 20% de la population, nous avons des informations pour 20 questions de base* et le reste des informations que nous appellerons par la suite « données particulières » a été élaboré à partir des entrevues faites au magnétophone.

Nombre d'entrevues au magnétophone (a)	Appels téléphoniques (b)
17 peintres	14 peintres
19 artisans	22 artisans
6 sculpteurs	9 sculpteurs
42 *	45

Total des cas concernant les 20 questions de base (a) + (b) = (c) Population (d)		% de (c) par rapport à (d)
31 peintres	172 peintres	21%
41 artisans	186 artisans	22%
15 sculpteurs	70 sculpteurs	18%
87	428	20% moyen

La présentation des données suivra, pour plus de facilités, la division du départ des activités plastiques: d'abord la *peinture*, ensuite la *sculpture* et enfin l'*artisanat*, mais avant de passer à l'étude de chacune des activités, il serait bon d'insister sur le fait que la recherche sociologique que dans tous les pays du monde a donné très peu d'importance à l'étude de ces types d'activités artistiques et, de plus, très rares sont les recherches portant sur des aspects spécifiques: les revenus des artistes, la rentabilité des systèmes d'enseignement, l'intérêt du grand public par rapport aux manifestations artistiques, les systèmes de marché des œuvres d'art, etc. Ceci n'est pas dit pour minimiser toutes recherches possibles en ce domaine, mais simplement pour souligner le peu d'intérêt que porte encore la sociologie à ces phénomènes de la peinture et de la sculpture et de l'artisanat.

Deux types d'études ont jusqu'ici attiré l'attention des chercheurs: l'origine géographique et sociale des créateurs (en Europe, on a fait du travail surtout avec les écrivains) et aussi les périodes de production et de silence artistiques (La plus récente recherche en ce sens tente de relier ces périodes aux types de systèmes politiques, économiques et sociaux et d'en étudier les phénomènes de récurrence).

* Le premier 10% provient des appels téléphoniques et l'autre 10% des entrevues faites au magnétophone.

** Nous avons parlé de 44 entrevues au magnétophone, mais deux d'entre

elles concernaient des aspects strictement particuliers et ont été faites auprès de gens qui n'ont pas de production personnelle en arts plastiques.

Appendice no 8

La présentation du texte suivra le schéma ci-après pour chacune des trois activités *:

- 1) Bref rappel historique
- 2) Présentation des données de base (aspect quantitatif)
- 3) Présentation des données particulières et discussion générale (aspect qualitatif).

Peinture

A — Les données de base

Cette partie comprend l'analyse des données suivantes concernant les peintres: l'âge, le sexe, le lieu de naissance; l'occupation du père, la présence d'artistes dans la famille, les études pré-professionnelles; la formation professionnelle; l'occupation et les revenus, le lieu de résidence, les biens de propriété, l'état civil et le nombre d'enfants, les voyages en Europe et l'aide gouvernementale ainsi que l'existence de couples d'artistes.

L'âge moyen des peintres est de 37,7 ans, ce qui peut facilement se comparer à une autre profession dont la répartition par âge est assez normale. En examinant le tableau no 1, nous nous apercevons que la majorité des peintres actuels ont un âge variant de 25 à 40 ans. Etant donné que notre liste provient du Musée d'art contemporain et qu'elle a été faite à partir de peintres qui ont déjà exposé (c'était le seul critère), l'âge de 25 ans semble être le seuil habituel à partir duquel un peintre peut actuellement commencer à exposer. De plus, nous pouvons observer que les 2/3 des peintres ont moins de 40 ans, c'est-à-dire qu'ils avaient moins de 20 ans en 1947. C'est donc à partir de 1945 que la population des peintres commence vraiment à grandir.

20 — 24 (2)	25 — 29 (6)	30 — 34 (7)	35 — 39 (7)
40 — 44 (2)	45 — 49 (2)	50 — 59 (3)	60 — 65 (3)

Total des cas — 32

Tableau No. 1: l'âge des peintres par groupes d'âge de 5 ans.

On peut tout de suite situer les peintres par rapport au système d'enseignement: les plus

* Certains artistes ou artisans ne se classifient pas aisément eux-mêmes comme peintres, sculpteurs ou artisans. Certains prennent le nom de muraliste, graveur, concepteur-céramiste, spé-
cialisant ainsi le caractère particulier de leur métier.

vieux avaient 15 ans en 1927 et théoriquement, ils auraient pu bénéficier de l'enseignement des Ecoles des Beaux-Arts. C'est d'ailleurs le cas, car l'une des personnes de plus de 60 ans est étrangère et les deux autres ont effectivement passé par les Ecoles des Beaux-Arts. Nous y reviendrons.

Le sexe est une variable importante: on peut savoir évidemment si une profession est ouverte aux femmes et si celles-ci sont plus ou moins avantagées par rapport aux hommes. Le tableau no 2 présente la répartition par sexe à partir de la population et à partir de l'échantillon.

Sexe de la population	Sexe de l'échantillon
124 hommes (70%)	21 hommes (66%)
55 femmes (30%)	11 femmes (34%)
179	32

Tableau no. 2: Sexe des peintres.

Dans l'échantillonnage au hasard que nous avons fait, nous n'avons pas tenu compte du sexe mais les proportions sont les mêmes. Ainsi, 30% des peintres sont des femmes. Cette proportion peut étonner un peu mais l'attrait qu'a la peinture chez les femmes reste assez grand puisqu'il y a encore une plus forte proportion de femmes qui passent par les écoles d'art. Ce qui arrive, semble-t-il, c'est que les jeunes filles, après l'Ecole de Beaux-Arts se marient pour la plupart et la proportion de celles qui continuent et surtout qui exposent baisse. Pour la femme, la peinture entre alors en concurrence avec le travail d'entretien de la maison et l'éducation des enfants. Les impératifs pour l'homme sont d'un autre ordre: il doit gagner sa vie la plupart du temps, en tirant ses revenus d'une activité secondaire et souvent plus stable. Nous examinerons ce point précis plus loin.

Le lieu de naissance peut jouer sur l'éventualité d'une carrière de peintre. Les chiffres suivants le démontrent.

Montréal et Québec	18
Villes moyennes	6
Villages de moins de 10,000 habitants	4
Etrangers	1

30

Tableau no 3: Le lieu de naissance des peintres.

Nous avons groupé volontairement les villes de Montréal et Québec, étant donné que c'est seule-

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

ment dans ces deux grandes villes, à toutes fins pratiques, que se donne l'enseignement supérieur des arts plastiques, Montréal et Québec étant les deux grands centres de la vie culturelle de la Province, il y a évidemment plus de chances de connaître l'existence de ces écoles et d'avoir vécu dans un milieu favorisant l'entrée à ces écoles d'art. Etant donné aussi le plus haut niveau d'éducation générale dans ces deux grands centres, l'accessibilité est rendue d'autant plus facile. Retenons qu'un peu plus de 60% des peintres sont nés à Montréal.

L'origine sociale des peintres ne nous est pas seulement indiquée par le lieu de naissance mais surtout par l'occupation du père. Le tableau suivant nous révèle que les groupes d'occupation les mieux représentés sont les propriétaires et les administrateurs, les fonctionnaires, les commerçants et les ouvriers spécialisés.

1. propriétaires et administrateurs	8
2. professionnels	3
3. fonctionnaires et petits gérants	6
4. commerçants	6
5. ouvriers spécialisés	5
6. manœuvres (non spécialisés)	0
7. services personnels (ex.: coiffeur)	1
8. transport et communication	0
9. primaire (agriculture, bûcherons)	1
	30

Tableau no. 4: Occupation du père chez les peintres.

Ces quatre groupes représentent 83% de l'origine sociale des peintres. De plus, les groupes nos 1, 2 et 4, que l'on peut considérer comme non salariés représentent 56% de l'occupation des pères des peintres. Les cinq dernières catégories ne représentent que 23% de l'ensemble. Ainsi, le recrutement des peintres du Québec se fait surtout à partir de la bourgeoisie d'affaires et d'une certaine partie du groupe des fonctionnaires et des professionnels. Plus on est haut dans l'échelle sociale, plus on a de chances de devenir peintre.

Nous avons aussi cherché à savoir si la présence d'artistes dans la famille des peintres interrogés ne jouait pas également un rôle. Nous nous sommes aperçus que cela pouvait avoir une influence sur la carrière d'un peintre puisque la moitié ont spécifié que leurs parents, leurs frères et sœurs, leurs oncles ou tantes, leurs grands-parents, avaient ou avaient eu des activités du

côté artistique *. Plusieurs interrogés au magnétophone ont assuré avoir continué d'une façon ou de l'autre une certaine tradition familiale ou réalisé les ambitions souvent voilées de leurs parents ou grands-parents.

Tournons-nous maintenant du côté de la formation des peintres et examinons tout d'abord quel genre d'études pré-professionnelles ils ont faites.

Voici les résultats :

Université	1
Classique (ceux qui ont débuté le collégial)	5
Secondaire (de 9 à 12 ans de scolarité)	25
Primaire	1
	32

Tableau no. 5: Etudes pré-professionnelles chez les peintres.

L'exigence d'entrée aux Ecoles d'art se situe autour d'une 10^e ou d'une 11^e année (l'âge d'entrée varie de 16 à 18 ans). C'est ainsi que près de 80% des peintres ne dépassent pas cette exigence. Théoriquement, beaucoup de groupes d'occupation pourraient envoyer des jeunes aux écoles mais on sait que ceux qui effectivement deviennent peintres proviennent des groupes d'occupation favorisés dans notre société. D'autre part, l'on sait qu'il y a vingt ans (pour parler de la majorité des peintres), le cours secondaire était quand même le niveau d'éducation le plus représenté dans les groupes d'occupation des pères des peintres: propriétaires et administrateurs, fonctionnaires et commerçants. (Le groupe d'occupation qui allait à l'Université était surtout celui des professionnels). * L'hypothèse selon laquelle l'origine sociale des étudiants des Ecoles d'art serait plus diversifiée que celle de ceux qui arrivent effectivement à devenir peintre n'a pu être vérifiée.

Le métier de peintre est très lié à l'éducation professionnelle qu'il reçoit, comme l'indique le Tableau no 6:

* « Les activités du côté artistique » comprennent ici la peinture, la sculpture, la littérature, l'artisanat et le théâtre, de façon professionnelle ou amateur.

* cf. les études de Porter sur les classes sociales au Canada: « The vertical Mosaic, University of Toronto Press 1965, p. 159 ».

Appendice no 8

	Nombre d'années d'étude						
	1	1-2	3	4	5	6	
Beaux-Arts (jour):	3	2	3	8	12	1	= 29
Beaux-Arts (soir seulement)				1			= 1
Pas allés aux Beaux-Arts	2						= 2
Tableau no. 6: Education professionnelle des peintres.							32

Les deux tiers des peintres du Québec qui exposent ont au moins quatre années d'études à l'Ecole des Beaux-Arts. Même si chez les peintres on admet assez volontiers qu'il n'est pas rigoureusement nécessaire de passer par les Ecoles d'art, le fait d'aller, au moins quatre ans dans une école d'enseignement supérieur, constitue une étape importante dans la carrière des peintres. Si on examine de plus près la carrière de ceux qui ont moins de quatre années aux Beaux-Arts, (ils constituent environ un tiers des cas) auraient-ils suivi une autre voie ? Parmi les 11 cas qui restent (moins de quatre ans aux Beaux-Arts), un s'est contenté de la formation des Beaux-Arts (il y est allé 3 ans), trois autres ont suivi des cours à d'autres écoles supérieures, six ont fait des stages chez des peintres renommés et le dernier dit avoir suivi des cours ici et là. Ceci démontre alors que si l'on n'a pas reçu un enseignement complet (c'est-à-dire quatre années au minimum dans les écoles d'art), l'autres solutions s'offraient, notamment les stages chez des peintres de réputation enviable. Le tableau suivant résume la formation professionnelle non seulement par rapport aux écoles des Beaux-Arts mais aussi par rapport aux autres formes de perfectionnement:

	Nombre d'années aux Beaux-Arts		Total
	— 4 ans	+ 4 ans	
Beaux-Arts seulement:	1	14	15
Beaux-Arts et autres cours supérieurs:	3	6	9
Beaux-Arts ou non plus stages chez un artiste en atelier:	6	0	6
Beaux-Arts et petits cours:	1	0	1
	11	20	31

Tableau no. 7: Formation dans et hors des écoles des Beaux-Arts.

Une remarque s'impose pour ceux qui ont moins de quatre ans aux Beaux-Arts. Nous retrouvons dans ce groupe des noms connus qui sont très près du renouveau artistique d'après la deuxième guerre mondiale: cinq d'entre eux ont fait partie de groupes esthétiques comme les plasticiens et les non-figuratifs. Notre étude ne peut nous permettre d'examiner de près le rôle de ces groupes esthétiques par rapport à leurs membres mais ils ont tendance à réunir beaucoup de peintres qui ne sont pas passés très longtemps par les écoles d'art. Toute proportion gardée, les peintres de ces groupes esthétiques ont moins de formation scolaire que l'ensemble des autres peintres qui n'ont jamais participé à de tels groupes.

Le problème du *financement* du peintre permet de comprendre la nature de son métier. Il est proverbial de dire que la peinture ne nourrit pas son homme. Il n'y a au fond que deux façons de faire vivre un peintre: le financement interne tiré des revenus de la vente des œuvres picturales et le financement externe qui peut se ramener à deux types: le mécénat et l'auto-financement. Le mécénat est l'entretien du peintre par une personne ou une institution qui le protège mais attend de lui, en retour, un rendement. Le mécénat direct est aujourd'hui assez rare et les formes de mécénat indirect sont l'achat de toiles, les prix de peinture, les bourses d'étude à l'étranger ou de travail à l'atelier. De toutes façons, le mécénat ne correspond plus aux exigences de notre morale sociale et plusieurs estiment que le « second métier » est la solution la moins mauvaise. Cette solution est d'ailleurs fort ancienne: rappelons-nous chez les écrivains, Aristote, Plaine le Jeune, Bacon, Châteaubriand, Mallarmé, Giraudoux, etc. Le second métier en quelque sorte est une forme de l'auto-financement. L'auto-mécénat assuré par une fortune personnelle est de plus en plus rare. Il reste cependant que pour plusieurs artistes, le second métier est en réalité le premier, un métier qui libère quelques heures de loisir et qui, la plupart du temps, permet une adaptation facile aux conditions requises par la création picturale.

Qu'en est-il maintenant du second métier des peintres au Québec ? Nous pourrions le résumer par le tableau suivant:

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

1. Professeurs d'arts plastiques	15
2. Autres occupations connexes aux arts plastiques	8
3. Autres	8
	31

Tableau no. 8: Occupation des peintres.

Si la moitié des peintres interrogés enseignaient les arts plastiques, six autres ont déjà enseigné cette matière à un moment ou à un autre de leur carrière, dont trois venaient de quitter l'enseignement supérieur après 10, 25 et 30 ans de service. Sur les 15 qui enseignaient en 1966/67, un donnait des cours au préscolaire, six au secondaire et huit au niveau supérieur (4 aux Beaux-Arts, 1 aux Arts Appliqués, 1 à Sir George William, 1 à l'institut des Arts graphiques, 1 à l'Université de Montréal). La moyenne d'âge des peintres qui enseignent est de 33 ans, c'est-à-dire plus faible que la moyenne de l'ensemble (le marché des écoles secondaires attire beaucoup de jeunes peintres actuellement). Plusieurs peintres-professeurs que nous avons interrogés ne voient pas de grands conflits entre l'enseignement et le métier de peintre si ce n'est qu'au niveau secondaire, le nombre d'heures de cours étant assez élevé, certains désiraient plus de temps pour travailler la peinture. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

La deuxième catégorie est celle des occupations connexes aux arts plastiques. Nous y avons réuni deux peintres qui gagnaient leur vie avec leur peinture, quatre autres avec le dessin, (1 architecte, 1 dessinateur industriel, 1 maquettiste et 1 décorateur à Radio-Canada) et deux autres qui administraient l'un une galerie (Maison des Arts de la Sauvegarde), l'autre un Musée (le Musée de la Province). Parmi ces huit cas, seul l'architecte ne fait plus de peinture de façon active.

La dernière catégorie groupe cinq ménagères (dont quatre sont mariées à des professionnels et l'autre à un marchand de fourrures), un finissant de l'École des Beaux-Arts qui enseignera au secondaire l'an prochain, un retraité du gouvernement qui vit de sa peinture (il a plus de 30 ans de service dans l'enseignement des arts plastiques), le dernier est commis de bureau et tire la moitié de ses revenus de la vente de ses toiles. Ces faits nous montrent bien qu'il y a deux préférences chez les peintres en ce qui

concerne le « second métier » : le professorat ou un métier salarié dans le domaine artistique. Le « second métier » en lui-même n'est pas accessible à tous : ce qui revient à dire que pour un ouvrier ou manuel, une carrière dans la peinture ne peut se réaliser que par un second métier qui suppose pour lui un changement de catégorie sociale, le plus souvent impossible.

Pour examiner de plus près le statut socio-économique du peintre québécois, nous avons recueilli des informations sur l'état civil, le lieu de résidence actuel et la propriété d'une maison uni-familiale. L'interprétation de ces données sera assez limitée étant donné qu'il existe peu d'études de professions ou de métiers avec lesquels il serait possible de faire de comparaisons. Celles-ci se limiteront aux trois groupes que nous étudions.

L'état civil et le nombre moyen d'enfants peut nous donner une idée des charges financières des peintres. On peut dire que plus de 80% des peintres interrogés sont mariés et que le nombre moyen d'enfants est de 1,5, ce qui est assez faible (34% des peintres mariés n'ont pas d'enfant). Environ 17% sont célibataires dont la grande majorité ont moins de 30 ans. Avec ces données, on peut facilement repousser l'hypothèse que ce sont les charges familiales qui poussent les peintres à se trouver un second métier.

En ce qui concerne la propriété d'une maison uni-familiale, on peut dire que ce n'est le cas que de la moitié d'entre eux. L'habitude d'être locataire n'est pas le cas des jeunes peintres seulement. Pour le lieu de résidence actuel, nous l'avons mis en relation avec le lieu de naissance et les données sont groupées dans le tableau no 9.

L'importance de Montréal comme lieu de naissance avait été notée, mais elle est naturellement plus considérable en ce qui concerne le lieu de résidence. Si 19 peintres (63%) étaient nés à Montréal, 26 peintres (83%) y résident actuellement, dont plus de 40% dans le cœur même de l'île. Québec est aussi un pôle mais de très faible importance par rapport à Montréal. Nous n'insisterons pas sur ces données car elles ne font qu'illustrer ce qui a été dit auparavant. L'habitude des voyages en Europe étant supposée assez courante chez les artistes et les intellectuels du Québec, il nous a paru intéressant

Appendice no 8

Lieu de naissance

Peintres	Montréal (19)	Québec (2)	Villes moyennes (3)	Villages (6)	Etrangers (1)
Montreal (cœur de l'île) (18)	xxxxxxx xxxxxx		xxx	xx	
Banlieue immédiate (6)	xxxx			x	x
Banlieue éloignée (2)	x	x			
Québec (3)		x		xx	
Villes moyennes (1)				x	
Villages (1) (- 10,000)	x				

Lieu de résidence actuel *

Tableau no 9 : Lieu de résidence par rapport au lieu de naissance.

* Le cœur de l'île désigne la ville de Montréal, Outremont, Notre-Dame de Grâce, Westmount, Côte St-Luc, etc. La banlieue immédiate désigne Longueuil, et les autres villes de l'île et la banlieue éloignée rejoint Belœil et l'île Jésus.

de vérifier que la moitié des peintres interrogés avaient fait un séjour en France tout particulièrement. La durée des séjours est résumée dans le tableau no 10.

moins d'un an	2
un an environ	7
deux à quatre ans	4
six ans	1
quatorze ans	2
	16

Tableau no. 10: Voyages en Europe.

Nous savons tous que plus d'une dizaine de peintres québécois ont fait un séjour prolongé à Paris. Même si actuellement New York est devenu plus important que Paris comme centre de la peinture en Occident, le milieu artistique français attire encore les jeunes peintres. Nous n'avons pu noté un attrait aussi marqué pour New York chez les jeunes : si on s'y rend, le séjour est très court, question de se tenir au courant. On n'y vit pas.

L'aide gouvernementale se donne ordinairement pour deux motifs : voyages d'étude et travail de recherche à l'atelier. C'est une forme indirecte de mécénat. Les informations que nous avons recueillies à ce sujet ne sont pas systématiques en ce sens que le montant des bourses d'étude était difficile à préciser pour certains peintres. Le tableau no 11, en plus de nous révéler que 65% des peintres ont reçu de l'aide gouvernementale, nous indique de façon approximative le nombre des bourses.

Aucune bourse	11
\$ 1,000.	1
\$ 2,000.	6
\$ 3,000.	5
\$ 4,000.	3
\$ 5,000. à 8,000.	3
\$ 8,000. à 10,000.	1
	30

Tableau no 11 : Montant des bourses gouvernementales.

Voyons maintenant la participation des gouvernements du Québec et du Canada en bourses d'étude à l'étranger et de recherche (cf. tableau no 12).

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

	Ottawa	Québec
Etudes à l'étranger	6	4
Recherches	8	5
	14	9

Tableau no. 12: Participation du Canada et du Québec *

Ce tableau no 12 ne peut prétendre à révéler la réalité de l'aide gouvernementale et peut-être que les proportions sont assez fausses, mais il reste que les deux gouvernements font largement leur part, car plusieurs ont révélé ne pas avoir reçu de bourses parce que tout simplement ils n'en avaient pas demandées. De plus, l'on peut dire que le gouvernement est assez généreux, étant donné que les peintres ont déjà un second métier.

Nous voudrions terminer en disant quelques mots sur l'existence de couples d'artistes. Le phénomène n'est pas aussi étendu qu'on le croit ordinairement car ce n'est le cas que de 27% des peintres mariés. Il est difficile de dire si oui ou non le fait que le conjoint ait des activités artistiques favorise une carrière de peintre.

Les données particulières et discussion générale

Le point central de notre étude concerne la formation et le statut socio-économique des artistes plastiques. Nous tenterons dans cette partie de rattacher nos propos à ces deux préoccupations majeures. Nous avons vu que l'origine sociale des peintres se confinait à trois catégories principales : les propriétaires et administrateurs, les fonctionnaires et petits gérants et enfin les commerçants. Si cette origine sociale n'est pas nécessairement liée au fait d'aller à l'Ecole des Beaux-Arts, elle est intimement rattachée à l'exercice même de l'activité de la peinture.

Il semble y avoir des pertes assez considérables tout au long des études aux Ecoles des Beaux-Arts, particulièrement si on compare le nombre d'élèves en première année au nombre de ceux qui finissent. Les rapports sont facilement de 1 à 10 et, certaines années, de 1 à 20. Nous ne pouvons faire entrer en ligne de compte les frais de scolarité puisqu'ils sont nuls depuis longtemps. De plus, nous ne pensons pas que les pertes des écoles des Beaux-Arts soient

comparables à d'autres qui existent dans certaines facultés universitaires. Ces pertes nombreuses nous semblent liées à la nécessité d'avoir un second métier et ce n'est pas nécessairement aux Ecoles des Beaux-Arts que l'on en apprend un (mis à part l'option professorat qui a peut-être contribué à augmenter le nombre de finissants).

Actuellement, l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal met un peu plus l'accent sur la formation technique de façon à faire sortir des jeunes artistes avec une formation plus variée et plus complète. Le grand marché du travail pour les finissants des Beaux-Arts reste le professorat et d'ailleurs ils reçoivent une certaine formation en ce sens. Nous savons qu'en 1966-67, les finissants enseigneront tous au niveau secondaire, pour la plupart à la CECM. (Les anciens professeurs de la CECM ont trouvé meilleurs salaires dans les Régionales autour de Montréal). Le Québec en ce moment a besoin de professeurs d'arts plastiques et bientôt peut-être s'ouvrira le marché de professeurs au niveau primaire. Le premier grand problème est donc lié au type de formation des écoles d'art et aux possibilités du marché du travail.

Après l'Ecole des Beaux-Arts, le jeune artiste-peintre se cherche un emploi rémunérateur pour gagner sa vie. On vient de voir que, de plus en plus, il choisira le professorat. Du côté de sa production personnelle comme peintre, la plupart du temps, il dessinait depuis longtemps et il a exposé peut-être pendant ses études (Carré Dominion, Ecoles des Beaux-Arts, Salon du Printemps). Ces cinq ou dix premières années qui suivent la sortie de l'école sont primordiales : il doit établir des contacts, s'introduire dans les galeries (si ce n'est déjà fait), avec les concours de la Province, etc. Il cherchera le plus possible à exposer et le plus rapidement possible. C'est souvent pendant cette période qu'il pensera que son second métier l'accaparerait trop et que s'il pouvait, il peindrait plus souvent pendant l'année. S'il est chanceux, il fera un voyage en Europe où d'ailleurs il cherchera aussi à exposer. En revenant, il cherchera de nouveau à exposer mais surtout dans les galeries. Il s'apercevra que l'ancienneté joue un rôle et qu'il faudra faire parler de lui avant d'obtenir une cote. Il commencera à collectionner les articles de critique faits à partir de ses expositions, ceci pour constituer un dossier de sa compétence. C'est ainsi

* Le total des bourses (23) dépasse le nombre des boursiers (20), étant donné

né que certains en ont reçues plusieurs.

Appendice no 8

qu'au hasard des contacts, il réussira à se faire une place au soleil. Plus son travail commencera à rapporter, plus il pensera un jour être capable de vivre de sa peinture. Cependant il y a beaucoup d'appelés et peu d'élus et s'il n'est pas élu, il assumera son second métier pour longtemps et finalement il avouera que les deux occupations sont facilement conciliables et que c'est une question d'organisation. Ce portrait du peintre québécois peut paraître assez pessimiste mais nous ne décrivons rien d'autre que l'évolution de la carrière de la majorité des peintres interrogés.

Disons quelques mots du rôle joué actuellement par l'association des artistes professionnels du Québec. Cette association a été fondée il y a deux ans pour tenter de réunir les artistes du Québec. A l'heure actuelle, ce sont surtout les peintres qui en font partie, mais on cherche à rejoindre aussi les sculpteurs et peut-être aussi d'autres métiers d'art. Le rôle de cette association a jusqu'ici été assez limité, les artistes semblent rebuter à l'idée de se regrouper et à réfléchir sur leurs problèmes communs. Les principaux thèmes abordés concernant surtout l'intégration de l'artiste à la société moderne et la formation donnée dans les écoles d'art.

Quelle est la conception qu'ont les artistes-peintres de leur métier ?

On peut diviser ceux-ci en deux groupes : ceux qui pensent que l'artiste est essentiellement un individualiste, qu'il a horreur des réunions de groupe et qu'à tout prendre, c'est un franc-tireur qui n'aime pas travailler sur commande, et ceux qui cherchent à s'intégrer dans la société, qui sont prêts à accepter des contrats de travail et qui recherchent un statut précis.

Le premier groupe de peintres a une conception de son travail que l'on pourrait appeler « romantique » et « missionnaire » tandis que l'autre est plus pragmatique tout en s'attribuant une vocation, un message à livrer. Remarquons que la deuxième attitude se trouve surtout chez les jeunes. Si on interroge les peintres sur les facteurs de réussite, ils nous parleront de la personnalité forte et agréable, du travail soigné et incessant ou des contrats qu'ils espèrent obtenir. En plus, de facteurs personnels où l'on sent qu'une partie du métier du peintre consiste à plaire, à intéresser une clientèle, le rôle de la critique est senti comme important. D'une certaine manière, sans les moyens modernes d'in-

formation, une carrière de peintre serait pratiquement impossible : la presse, les revues d'art, la radio et la télévision peuvent servir d'indice de cote élevée ou non, pour ceux qui veulent acheter une peinture. Notre recherche ne nous permet pas de savoir pourquoi les gens achètent des toiles mais il est indéniable que c'est, à peu de choses près, les professionnels et les hommes d'affaires qui sont les plus gros clients. Dans certains pays comme les États-Unis, l'Angleterre et la France, la concurrence entre artistes est très forte, ce qui complique davantage le système. Cette concurrence, les artistes de Montréal commencent à la sentir. Certains diront que les médias d'information reçoivent des pressions ou travaillent moyennant une rétribution. Le rôle de la critique est conçu comme très partial de la part des artistes qui exposent et vendent depuis un certain temps : il existe semble-t-il, des critiques à « tendance », c'est-à-dire qui n'acceptent et qui n'orchestrent qu'une seule tendance picturale, de sorte que les artistes se demandent s'ils doivent plaire aux critiques ou au public acheteur.

Ce qui lie l'artiste, le critique d'art et le public lettré (ou public acheteur), c'est la communauté de langage, de culture. On connaît les grands noms de la peinture, les galeries de la rue Sherbrooke, les musées d'Art... Le peintre est prisonnier de cette idéologie culturelle : il peut l'accepter, la modifier, la refuser totalement ou partiellement mais il ne peut y échapper (cf. refus global, art non-figuratif). Quand on dit que telle œuvre peut être comprise par tout le monde, que l'on n'a pas besoin de cette communauté de langage, on cherche à la rendre accessible à un public plus large, à faire tomber les critères d'appréciation. Ce qui arrive alors *, c'est que les public éventuels qui sont extérieurs au système peuvent se méprendre sur la signification des œuvres. Si le peintre québécois s'adapte très bien à son public acheteur (les professionnels et les hommes d'affaires, il ne rejoint pas du tout le reste de la société (cols blancs, ouvriers et paysans) qui n'a pas cette communauté de langage et de culture avec les artistes. Chaque groupe social a son style, sa façon de décorer sa maison mais jusqu'ici l'activité picturale ne rejoint qu'une minorité lettrée qui peut effectivement s'approprier des œuvres

* cf. Robert Escarpit, *Sociologie de la littérature*.

P.U.F. Collection Que sais-je no. 777.

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

d'art. En ce qui concerne le travail des critiques d'art, leur prétendue éducation du goût n'est au fond que l'explication des diverses croyances qui régissent le comportement du public lettré. Ils prêchent à des convertis en n'atteignant que rarement ceux qui éventuellement pourraient avoir besoin d'une telle « éducation ». De plus, si le peintre dit souvent que la critique est très importante, il n'est pas sûr qu'elle ait un rôle prépondérant dans la vente des toiles; celui qui tient une galerie, le professeur d'arts plastiques, les peintres amateurs ont aussi un rôle.

L'aide gouvernementale ne se limite pas aux bourses d'études et de recherches. Elle se manifeste par l'achat de toiles pour les musées, par des concours qui visent à stimuler la création (maintenant on achète les toiles des gagnants au lieu de les récompenser en argent). Cependant cette aide gouvernementale nous apparaît dans son ensemble comme unilatérale, c'est-à-dire qu'elle ne demande rien en retour. De plus, cette aide ne favorise, comme nous venons de le montrer, que les classes supérieures de la société; les fils de cette classe vont dans des écoles publiques, reçoivent de l'aide publique sous forme de bourses, de prix, Taha Hussein, à la conférence internationale des artistes (Venise, 1952), a souligné de façon non équivoque ce phénomène en disant: « l'Etat donne de l'argent que l'artiste dépense au fur et à mesure qu'il le reçoit, lui, il donne son art, lequel ne saurait en aucun cas être dépensé. » *

Dans une perspective de démocratisation culturelle, on doit envisager la rentabilité des mises de fonds, car pour la peinture notre étude fait apparaître clairement que le gouvernement joue un rôle de trait d'union entre les membres d'une même classe sociale (producteurs et acheteurs).

Sculpture

Données de base

Rappelons que notre définition du sculpteur est celle de l'association des sculpteurs et que sur les 15 sculpteurs interrogés, trois ne faisaient pas partie de l'association, deux refusaient d'en faire partie et l'autre était considéré comme un peintre en relief (il travaille la couleur sur le métal).

* J'ai remplacé le mot *mécène* par celui d'*Etat*, ce

qui ne trahit pas la pensée de l'auteur.

L'âge moyen des sculpteurs est le même que celui des peintres, soit 37 ans, une grande majorité a moins de 45 ans, ce qui indique que l'apparition de la sculpture est assez récente. Le tableau suivant indique que la moitié d'entre eux ont entre 30 et 40 ans. Le fait qu'il n'y ait que très peu de sculpteurs en bas de 30 ans vient de ce qu'il y a moins de sculpteurs que de peintres et que l'association a surtout groupé ceux qui faisaient depuis un certain nombre d'années.

25—28 (2)	30—34 (4)	35—38 (4)	40—44 (3)	45 et plus (2)	= 15
--------------	--------------	--------------	--------------	-------------------	------

Tableau no. 13: Répartition en groupes d'âges des sculpteurs interrogés.

L'importance du sexe dans ce métier est assez négligeable, car très peu de femmes sont attirées par un travail que l'on attribue surtout aux hommes. On y retrouve la proportion d'une femme pour huit hommes. Ce que nous avons dit des femmes peintres est valable pour les femmes sculpteurs mais il reste que notre société accepte moins bien les femmes sculpteurs que les femmes peintres.

Le lieu de naissance des sculpteurs met en évidence l'équilibre qui existe entre Montréal et la province. Il est à noter que très peu de sculpteurs semblent venir de villages de moins de 10,000 habitants et que la proportion d'étrangers est assez forte. *

Montréal et Québec	8
Villes moyennes	4
Villages	0
Etrangers	3

15

Tableau no 14: Lieu de naissance des sculpteurs.

Examinons maintenant l'origine sociale, « l'héritage artistique » et la formation pré-professionnelle des sculpteurs. L'étude de l'origine sociale des sculpteurs nous révèle un fait qui par hypothèse pourrait paraître aller de pair avec le cas des peintres. En effet, la diversité d'origine

* Cette dernière proportion ne doit pas être prise au pied de la lettre, car avec une aussi petite population, il peut arriver facilement que le

hasard joue en faveur d'une catégorie plutôt que d'une autre. Pour les peintres et les artisans le hasard a sûrement beaucoup moins joué.

Appendice no 8

sociale des sculpteurs est assez frappante. Le fait qu'un métier implique plusieurs techniques manuelles n'est peut-être pas étranger à cela.

(1) Propriétaires et administrateurs	3
(2) Professionnels	3
(3) Fonctionnaires et petits gérants	0
(4) Commerçants	1
(5) Ouvriers spécialisés	2
(6) Ouvriers non spécialisés et artisans	4
(7) Services personnels (ex. barbier)	0
(8) Transport et communications	0
(9) Primaire (cultivateur et bûcheron)	1
	14

Tableau no 15 : Occupation du père

Les catégories 5 à 9 qui chez les peintres représentaient 23% de l'occupation des pères, constituent 50% de l'origine sociale des sculpteurs. L'origine sociale des sculpteurs est plus diversifiée que celle des peintres.

La présence d'artisans ou d'artistes amateurs ou professionnels dans la famille peut aider (nous l'avons vu pour les peintres) à développer une carrière artistique. Nous retrouvons le même phénomène chez les sculpteurs, en notant cependant que les parents artisans qui n'existaient pas chez les peintres sont présents chez les sculpteurs. La proportion d'hérédité artistique est la même que chez les peintres, soit 50%. Nous avons vu comment l'éducation secondaire était importante chez les peintres. Elle est aussi importante chez les sculpteurs quoique la proportion de ceux qui ont fait des études classiques est beaucoup plus grande.

Universitaire	0
Classique (plus de 12 ans d'étude)	5
Secondaire	9
Primaire	1
	15

Tableau no 16: Education pré-professionnelle chez les sculpteurs.

Cependant, on ne peut faire deux groupes chez les sculpteurs; ceux d'origine bourgeoise et qui ont fait de longues études et ceux d'origine ouvrière qui sont passés par l'école d'enseignement secondaire. La relation entre l'origine sociale et l'éducation pré-professionnelle n'est pas significative.

Les informations recueillies sur l'éducation professionnelle des sculpteurs sont aussi intéres-

santes. Il semble que la proportion de ceux qui ont passé au moins quatre ans dans les écoles d'art est moins grande que chez les peintres. La proportion est $\frac{1}{3}$ tandis que chez les peintres, elle est de $\frac{2}{3}$. De plus, toutes proportions gardées, il y a beaucoup plus de sculpteurs qui ont suivi aucun cours (3 sur 15). Le tableau no 17 indique les résultats.

	Nombre d'années d'études					
	1-2 ans	3	4	5	6 ans	
Beaux-Arts	2	2	1	3	1	= 9
Arts et Métiers (en Europe)	1					= 1
Musée des Beaux-Arts	1		1			= 2
Aucun cours: 3						= 3
						15

Tableau no 17: Etudes professionnelles.

La plupart des sculpteurs interrogés ne se sont pas contentés des cours aux Beaux-Arts. La majorité d'entre eux a suivi des cours dans d'autres écoles ou a fait des stages chez des sculpteurs renommés. Une assez faible proportion (20%) s'est contenté uniquement de stages chez d'autres sculpteurs. Un seul sculpteur interrogé n'a fait aucun stage ni suivi d'autres cours. Donc, il semble que d'une façon générale les sculpteurs ont fréquenté les écoles des Beaux-Arts moins longtemps que les peintres et que pour un certain nombre le stage chez d'autres sculpteurs et la fréquentation d'autres écoles leur ont semblé nécessaires.

Après les études, on pourrait penser que les sculpteurs doivent se trouver un *second métier*. La situation est assez différente de celle des peintres. La proportion de sculpteurs interrogés qui vivaient en grande partie de leurs activités semble être plus grande que chez les peintres. Quatre sur quinze ont déclaré ne vivre que de leurs sculptures; trois autres vivent dans l'aléatoire; cinq autres vivaient partiellement de leurs sculptures et donnaient des cours d'arts plastiques; trois d'entre eux enseignent aux Beaux-Arts et les deux autres au secondaire. Deux autres font surtout de l'enseignement (un aux Beaux-Arts et l'autre au secondaire) en acceptant quelques contrats ici et là. Trois autres travaillent ailleurs que dans l'enseignement; deux d'entre eux déclarent tirer de la sculpture la moitié de leurs revenus tandis que l'autre occu-

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

paît un poste administratif à l'Expo et travaille assez rarement la sculpture (il ne s'y est intéressé que tardivement). Le dernier cas est une femme qui enseigne la danse et dont le mari est peintre. Ces données se trouvent résumées dans le tableau no 18.

Ceux qui en vivent en 1966/67	4
Ceux qui enseignent un peu et en vivent	5
Ceux qui enseignent surtout	2
Ceux qui travaillent en dehors de l'enseignement et en vivent un peu	3
Femme qui enseigne la danse moderne	1
	15

Tableau no 18: Occupation des sculpteurs
en 1966/67.

Nous voyons que chez les sculpteurs plus de la moitié de ceux qui ont un second métier font de l'enseignement, mais qu'en même temps, il semble qu'il y ait plus de sculpteurs que de peintres qui gagnent leur vie directement avec leur métier. On peut penser que le marché de la sculpture actuellement se développe plus vite que celui de la peinture.

Pour connaître un peu mieux le statut des sculpteurs et leurs responsabilités, il serait bon de

savoir s'ils sont mariés, s'ils ont des enfants, s'ils sont propriétaires d'une maison unifamiliale, s'ils résident surtout à Montréal. Ces aspects nous aideront à voir de plus près le type de *responsabilités économiques* qu'ont les sculpteurs et à pouvoir ainsi mieux apprécier leurs revenus.

Le tiers des sculpteurs interrogés sont célibataires, c'est-à-dire, qu'ils n'ont pas de responsabilités financières directes envers d'autres personnes. Quatre des cinq célibataires ont déclaré vivre de leurs sculptures; deux à plein temps, deux autres enseignent à temps partiel. Le reste des sculpteurs sont mariés et le nombre moyen d'enfants est 2,4, c'est-à-dire, assez près de la moyenne des couples québécois. Tous les sculpteurs mariés ont au moins un enfant; nous avons vu que tel n'était pas le cas chez les peintres.

L'habitude de posséder une *maison unifamiliale* est aussi vive chez les sculpteurs que chez les peintres; la moitié des sculpteurs interrogés possède une maison unifamiliale, avec tout le confort moderne. Tous, sauf un, résident à Montréal ou dans la banlieue environnante. Quatre sont originaires de villes moyennes du Québec et trois sont nés à l'étranger. (Cf. Tableau no 19).

Lieu de naissance

	Montréal (8)	Québec (10)	Villes moyennes (4)	Villages (0)	Etrangers (3)
Résidence actuelle					
Montréal (environ de l'île) (11)	7		2		2
Banlieue immédiate (1)					1
Banlieue éloignée (2)	1		1		
Québec (0)					
Villes moyennes (1)			1		
Villages (— 10,000) (0)					

Tableau no 19 : Lieu de résidence en rapport avec lieu de naissance.

Appendice no 8

Le fait qu'il n'y ait personne parmi les sculpteurs qui ne soit né ni à Québec, ni dans les villages, est peut-être dû à ce que nous avons déjà expliqué à la note page 35. Cependant chez les peintres et chez les sculpteurs, nous retrouvons qu'un peu moins de la moitié des sculpteurs ne sont pas nés à Montréal, que la plupart d'entre eux résident maintenant à Montréal ou dans la banlieue immédiate et éloignée.

Comme pour les peintres, l'habitude d'aller faire un voyage en Europe est significative. Ce qui est assez étonnant c'est que près des trois quarts des sculpteurs soient allés en Europe. Nous avons vu que pour les peintres, c'étaient la moitié. La durée du séjour varie aussi; tandis que chez les peintres 25% de ceux qui sont allés en Europe sont restés plus de 4 ans, chez les sculpteurs aucun n'a fait un séjour de plus de 2 ans. Donc, les sculpteurs sont allés en Europe en plus grand nombre et leur séjour est dans l'ensemble plus court. (Cf. tableau no 20)

Ne sont pas allés ou retournés en Europe	4
Ceux qui sont allés ou retournés *	11
1 an :	2
1 an :	7
2 ans:	2

Tableau no 20: Voyages en Europe.

Pour ce qui est de l'aide gouvernementale sous forme de bourses d'études ou de travail en atelier, huit sur quinze des sculpteurs interrogés ont dit n'avoir jamais reçu de l'aide du gouvernement; quelques-uns avouent ne l'avoir jamais demandée. Les sept boursiers ont reçu les montants suivants (cf. tableau no 21).

Aucune bourse	8
\$ 1,000.	2
\$ 3,000.	1
\$ 4,000.	1
\$ 5,000. à 8,000.	2
\$ 8,000. à 10,000.	1

Tableau no 21: Aide gouvernementale.

Nous avons précisé que pour les peintres l'aide s'obtenait soit en bourse de voyage, soit en bourse de recherches. Le tableau suivant donne une idée de cette distribution selon la participation des deux gouvernements.

* Ceux qui sont retournés en Europe.
sont ceux qui sont nés

	Ottawa	Québec
Voyage	1	2
Atelier	3	2
TOTAL 8 *		

Tableau no 22: Participation du Canada et du Québec.

Retenons donc que chez les sculpteurs, les boursiers sont en moins grand nombre que chez les peintres. Nous terminons l'analyse des données de base en constatant que le phénomène des couples d'artistes existe aussi chez les sculpteurs dans une proportion légèrement supérieure à celle des peintres.

Données particulières et discussion générale.

Nous ne reviendrons pas ici sur certains thèmes que nous avons développés en ce qui concerne les peintres, car plusieurs sont de même nature. Nous voulons surtout insister ici sur l'originalité du fait sculptural au Québec, et sur le rôle du gouvernement par rapport à l'ensemble du phénomène.

Il semble que le métier de sculpteur soit plus recherché que le métier de peintre si on se rappelle que le recrutement se fait à partir d'une origine sociale plus diversifiée. Par rapport à la peinture, la sculpture apparaît comme une activité plus physique qu'intellectuelle. D'ailleurs les sculpteurs exercent un métier qui se rapproche de plus en plus de la construction, de la mise en forme en trois dimensions. C'est ainsi qu'avant d'aller aux Beaux-Arts, on retrouve plus de sculpteurs qui rêvaient de devenir architectes plutôt que de peintres. Pour les étudiants qui se dirigent vers la sculpture nous constatons les mêmes pertes que chez les peintres et la nécessité de posséder ou de développer un second métier les pousse fréquemment à laisser les cours des Beaux-Arts.

Nous savons aussi qu'il y a plus de sculpteurs que de peintres (toutes proportions gardées) qui vivent de leur métier quoique la nécessité de choisir un second métier soit le cas de la grande majorité. Ceux qui actuellement vivent de leurs peintures ou de leurs sculptures ont (sauf une ou deux exceptions) été obligés de prendre un second métier, question de subsister dans les périodes creuses. L'enseignement des arts plas-

* Le total des bourses (8) excède le total des boursiers (7), étant donné

qu'un sculpteur a reçu deux bourses.

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

tiques est aussi devenu un débouché important pour les sculpteurs.

Cependant il est apparu dans les entrevues que pour la plupart vivre uniquement de son art constitue un désir toujours latent. (Ce désir est surtout augmenté par les lectures faites en histoire de l'art et par l'exemple de certains artistes qui réussissent à le faire). Une autre chose nous a aussi frappé: la plupart des artistes (peintres et sculpteurs) entrent aux Beaux-Arts en ne connaissant presque rien de l'histoire de l'art ni des conditions dans lesquelles doivent réellement vivre les artistes.

Chez les sculpteurs, la période qui suit immédiatement les cours aux Beaux-Arts est très dure pour la plupart; ils ne sont pas encore connus, ils viennent d'apprendre qu'il leur faudra faire beaucoup de démarches, de contacts, qu'ils doivent se montrer (si ce n'est déjà fait) et financer un atelier, ou chercher un second métier, etc. Plusieurs considèrent qu'une forte personnalité accélère bien des choses, les critères de compétence et de qualité de l'œuvre étant liés à tout un système de valeurs culturelles, économiques et sociales dont ils ne peuvent rendre compte et qu'ils ne peuvent contrôler.

Il faudrait parler ici du rôle joué par l'association des sculpteurs professionnels du Québec depuis 4 à 5 ans. Vers 1955, la présence de la sculpture comme phénomène artistique était très faible. Encore à cette époque, les sculpteurs travaillaient surtout par contrats dans des églises ou dans des édifices publics (les matières premières utilisées étaient surtout le bois et la pierre et l'art abstrait n'existait pratiquement pas). Il semble que les démêlés de Roussil et de sa Place des Arts avec les autorités municipales ont provoqué un certain réveil chez les gouvernements et dans les milieux lettrés de Montréal. Une nouvelle génération de sculpteurs apparaît tant bien que mal. Cependant la présence de la sculpture ne se fait pas sentir encore. L'occasion de provoquer un éveil chez ceux qui pouvaient aider les sculpteurs (Gouvernement, Galeries, Musées) est fournie par le Salon du Printemps de 1962 où l'on n'accepta que très peu de pièces de sculpture. C'est alors que certains sculpteurs se réunirent pour tenter de remédier à la situation. On décide de fonder une association avec un comité de juges qui accepteraient les pièces réalisées depuis peu par les sculpteurs de Québec. Les journaux s'emparent

du problème, on crie à l'injustice et l'association organise sa propre exposition de sculptures à l'Étable où on bat tous les records d'assistance à un vernissage (ceci fait penser au Salon des Refusés de 1863). L'association se donne alors comme but de propager la sculpture dans tous les coins du Québec, de devenir le porte-parole de tous les sculpteurs professionnels, quand ils seront lésés dans leurs droits. On se propose aussi d'intégrer les jeunes sculpteurs à condition qu'ils répondent aux normes de l'association. Il faut aussi pratiquer le métier au moins cinq ans et ne produire que des pièces uniques assez régulièrement. On demande à chacun de fournir un dossier de ses activités artistiques, de conserver un sens professionnel à son travail et on commence à organiser des expositions annuelles et itinérantes dans le Québec. On expose aussi à Paris. Le financement se fait par les cotisations des membres (\$10.00 par an) et par le Ministère des Affaires culturelles qui donne une subvention annuelle. Au fond, l'association a organisé sa propre promotion, son réseau de distribution et sa définition de la « profession ». Elle a aussi des projets: établir un local de réunion et un secrétariat, multiplier les contacts avec les industriels et les financiers, accorder le statut de membres associés aux jeunes sculpteurs, essayer d'établir des relations plus étroites et plus systématiques avec les architectes et entretenir des contacts fréquents avec le Ministère des Affaires culturelles.

Il est difficile d'évaluer le rôle de cette association par rapport aux membres mais il semble assez important. La sculpture a véritablement acquis depuis 4-5 ans droit de cité au Québec en s'organisant de l'intérieur avec l'aide de l'extérieur (surtout le gouvernement).

Nous avons parlé tout à l'heure de l'architecture. L'architecture est responsable des plans d'un édifice, l'artiste est assez souvent appelé à collaborer au début, au milieu ou à la fin dans la réalisation d'une construction. Il revient au client d'accepter ou de refuser les plans de l'architecte et aussi les projets des artistes, peintres, sculpteurs et quelquefois des artisans. Les relations des artistes avec les architectes sont assez libres. Ordinairement, l'architecte et l'artiste sont des amis ou le deviennent et l'entente dans les conceptions et les réalisations du travail prime dans cette relation. Chez les

Appendice no 8

peintres, les relations avec les architectes sont relativement peu fréquentes tandis que chez les sculpteurs les occasions de travail en commun sont plus nombreuses. On remarque qu'un jeune artiste a moins de chance d'obtenir des contrats qu'un artiste d'âge mûr qui a une bonne cote.

Les artistes dans leurs relations de travail avec les architectes réagissent de deux façons: s'ils ont déjà eu des contrats, ils disent que ce sont toujours les mêmes qui les obtiennent et que l'on ne fait pas assez de publicité (on suggère le système de soumission, de concours) et s'ils n'ont jamais eu de contrats, ils disent alors que les architectes les consultent ordinairement en dernier lieu et que l'artiste dans cette collaboration est défavorisé et traité en parent pauvre. Il apparaît dans ces deux attitudes une certaine ambivalence. D'une part la peinture et la sculpture sont souvent présentées comme des arts gratuits, des arts de recherche pure, sans liens avec le client. On répète souvent: « Quand je crée, je ne me demande pas pour qui je crée; je dois faire comprendre ce que je fais avec ce que j'ai à dire et ne pas faire de compromis ». D'autre part, les mêmes artistes recherchent des contrats avec les architectes, ils cherchent à s'intégrer, à participer, à réfléchir sur les problèmes du monde actuel pour les retransmettre à travers leurs œuvres. Actuellement, le dilemme entre la gratuité et la fonctionnalité dresse souvent les artistes les uns contre les autres. Dernièrement, un groupe de huit artistes (sculpteurs, artisans, muralistes, etc.) se sont réunis pour examiner et essayer d'éclaircir les relations avec les architectes. Ils ont soumis un mémoire au gouvernement, dans lequel ils cherchent à établir certaines normes de conduite. La volonté de ce groupe est d'être consulté comme groupe: c'est le groupe qui établira les contrats et non certains d'entre eux.

Cette façon de réagir en groupe devant certains problèmes nous amène à souligner l'intégration de plus en plus forte de l'artiste dans la société. L'association a un aviseur légal, certains peintres et sculpteurs prennent les services d'un agent d'affaires qui s'occupe de la promotion de leurs œuvres. Si certains artistes considèrent ces collaborateurs comme des étrangers, les jeunes artistes tendent à mieux accepter cette collaboration avec des agents légaux ou économiques qu'ils considèrent com-

me des spécialistes nécessaires à la promotion de leur métier. Nous n'avons voulu indiquer ici que quelques aspects assez récents que comporte l'activité de la sculpture sans prétendre analyser en profondeur les liens qui existent entre tous ces aspects.

Les artisans

Données de base

On peut définir quatre types d'artisans selon la place qu'occupe cette activité dans leur vie; l'artisanat peut être conçu comme un loisir pur (sans buts lucratifs), une activité secondaire (un semi-loisir ou un travail à temps partiel), un métier, une profession, ou même une entreprise commerciale ou industrielle. Le seul critère de base de notre étude est que ces personnes se disent artisans et qu'elles fassent partie d'une association. En ceci notre étude de l'artisanat part des mêmes prémisses que l'étude de la peinture et de la sculpture. Mais d'abord posons-nous les mêmes questions que pour les peintres et les sculpteurs. Qui sont nos artisans ?

Comme nous pouvions nous y attendre, l'âge moyen des artisans est supérieure à celui des peintres et sculpteurs; il est de 41 ans. Ceci est en accord avec le fait qu'il y avait plus d'artisans que de peintres ou de sculpteurs il y a 40 ou 50 ans. Soixante pour cent des artisans ont entre 30 et 45 ans. Seulement dix pour cent ont moins de 30 ans. On peut penser que, comme l'association n'a pas de critères d'admission, (le seul serait qu'une bonne partie des membres soient recrutés lors de grandes expositions annuelles) la proportion des jeunes est assez faible. Le problème de savoir si cette activité attire de plus en plus de jeunes sera examiné plus loin.

20 — 24 (1)	25 — 29 (3)	30 — 34 (8)	35 — 39 (10)	40 — 44 (7)
45 — 49 (2)	50 — 59 (6)	60 et plus (3)	TOTAL 41	

Tableau no 23: Distribution d'âge des artisans.

Le sexe devient pour l'artisanat une variable très importante car il y a autant d'hommes que de femmes qui s'adonnent à cette activité. Comme si l'un ni l'autre sexe n'est désavantagé, nous verrons plus loin si le sexe n'influe pas sur le type de production et la place de l'activité dans la vie de ceux qui l'exercent.

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

Le lieu de naissance nous confirme l'origine rurale et semi-urbaine de l'artisanat. Comme dans nos entrevues au magnétophone nous avons évité d'aller dans les régions éloignées du Québec, les chiffres que nous présentons ici ne favorisent pas l'origine rurale des artisans. La grande majorité des artisans interrogés résident dans un rayon de 150 milles autour de Montréal. Nous notons qu'un peu plus de 10% des artisans sont d'origine étrangère.

Montréal et Québec	15
Villes moyennes	11
Villages (10,000)	9
Etrangers (Europe)	5

Tableau no 24: Lieu de Naissance.

L'origine sociale que nous déterminons surtout pour l'occupation du père est plus diversifiée que chez les sculpteurs et chez les peintres, ces derniers ayant une origine sociale très circonscrite. Chez les artisans, tous les groupes d'occupation sont représentés. Si nous prenons les quatre premiers groupes d'occupation, ils représentent 60% de l'origine sociale, tandis que chez les peintres ils représentent 73%. Le tableau no 25 présente ces données de façon plus précise.

1. Propriétaires et administrateurs	4
2. Professionnels	7
3. Fonctionnaires et petits gérants	5
4. Commerce	5
5. Ouvriers spécialisés	3
6. Manœuvres et artisans	5
7. Services personnels (ex. coiffeur)	0
8. Transport et communication	1
9. Fermiers et bûcherons	5

Tableau no 25: Origine sociale.

35

Le groupe des professionnels et des fermiers est cette fois-ci très bien représenté. Par rapport aux peintres*, nous retrouvons une représentation inverse pour les deux premières catégories et la catégorie no 6 est devenue aussi importante que les catégories nos 3 et 4. Donc, une origine sociale plus diversifiée.

Si la présence d'artiste dans la famille pouvait jouer à 50% chez les peintres et les sculpteurs, elle est un peu plus grande chez les artisans (55%). Cette hypothèse d'une hérédité artisti-

* Nous ne pouvons parler des sculpteurs de façon significative (cf. page 35 note 1).

que se trouve donc à coup sûr vérifiée pour les trois activités étudiées; une carrière sur deux a des antécédents familiaux du côté amateur ou professionnel.

La formation pré-professionnelle des artisans peut se comparer à celle des peintres; la proportion de ceux qui ont entrepris des études plus longues que le niveau secondaire n'est pas plus forte. Il y a une différence cependant: les artisans comptent plus d'universitaires (nous avons tout lieu de croire que cette donnée est un peu biaisée du fait que nous ne nous sommes pas beaucoup éloignés de Montréal pour nos entrevues). Pour les artisans, les peintres et les sculpteurs, le secondaire est le niveau d'éducation pré-professionnelle pour 70% d'entre eux. Si la très grande majorité des peintres et des sculpteurs avaient dépassé ce niveau d'études secondaires pour prendre des cours dans les Ecoles des Beaux-Arts, la moitié des artisans a passé par un enseignement supérieur tandis que l'autre moitié a suivi des cours privés ou fait des stages chez des artisans. Résumons les données dans ce tableau.

	Moins d'un an	1-2	3	4	Total
Arts Appliqués (Meuble)		3	4	1	8
Beaux-Arts	1	3	2	1	7
Arts et Métiers (Européens)			1	2	3
Arts Graphiques				1	1
Cours privés, stages chez artisans	9	7	1		17
Aucun cours					5
					41

Tableau no 26: Education professionnelle *

La formation d'un artisan ne se fait pas surtout par l'école qui depuis 20 ans se consacre directement à cette tâche, c'est-à-dire l'Institut des Arts Appliqués. Cette institution s'appelait, il y a quelques années, l'Ecole du Meuble et un bon nombre d'élèves n'étaient pas attirés seulement par les métiers de l'artisanat. L'Institut des Arts Appliqués enseigne la céramique, le tissage, la décoration, etc., mais il est évident que tous les métiers d'art n'y sont pas enseignés (par exemple la joaillerie).

* Si l'artisan a suivi beaucoup d'autres cours connus ou indépendants,

nous n'avons retenu que l'éducation liée au métier pratiqué en 1967.

D'ailleurs, l'artisanat comme tel, rebute depuis très longtemps aux formes d'enseignement que nous connaissons aujourd'hui. L'apprentissage du métier comme apprenti a longtemps été la seule façon de se familiariser à tout un monde de traditions techniques. Cette formation directe par l'apprentissage tend aujourd'hui à disparaître même si beaucoup de métiers spécialisés (dans l'industrie surtout) conservent ce type de formation pratique. La catégorie des artisans qui ont suivi des cours privés ou qui ont fait des stages chez d'autres artisans révèle qu'il est très rare de voir une personne intéressée à un métier suivre une longue période d'apprentissage comme cela existe encore en Europe pour ces mêmes métiers. Au Québec, si l'on ne passe pas par des écoles d'arts et métiers, on suit des cours privés, (organisés assez souvent par des associations qui invitent un artisan à montrer son métier) ou on fait de courts stages (au maximum deux ans) comme apprenti ou homme à tout faire.

Maintenant, examinons ce qui nous paraît être le plus important : les sources de revenus ou l'occupation des artisans. Est-ce que la plupart d'entre eux vivent de leur métier ? Quelle place a ce métier dans leur vie ? L'étude de ces questions nous amènera à réintroduire les variables exposées précédemment : l'âge, le sexe, la formation professionnelle, etc. Le tableau suivant nous fait voir l'ensemble de la situation.

Ceux qui vivent de leur métier	9
Ceux qui vivent et enseignent	9
Ceux qui enseignent surtout	2
Femmes mariées qui en tirent des revenus variables	13
Ceux qui ont un autre métier et qui en tirent des revenus variables	4
Ceux qui en ont fait un peu et qui ont cessé de produire	4
	41

Tableau no 27: Occupations et revenus.

Si nous prenons les deux premier groupes d'artisans (ils sont au total dix-huit dans notre échantillon), il serait bon de voir quels sont les métiers qui peuvent faire vivre un artisan : on en retrouve six qui travaillent le silicate (céramistes, potiers, etc.), six qui travaillent le métal (bijoutiers, émailleurs, orfèvres, etc.), trois sculpteurs sur bois, deux relieurs et un sérigraphe. Ceux qui ont un autre métier sont sculpteurs sur bois (3) et céramiste (1). Les métiers d'artisanat qui attirent les femmes sont : le tissage (5), le batik (1), l'émail (4) le cuir repoussé (1), le dessin (1) et la joaillerie (1).

Le problème de recrutement d'un métier ou d'une profession peut nous donner une idée du marché du travail. Il apparaît que pour les artisans, la présence de jeunes dans le métier est assez limitée. Si la moyenne d'âge des artisans est autour de 40 ans, l'on sait déjà que le plus grand nombre a entre 30 et 45 ans et que plus l'on diminue d'âge, moins l'on a de confrères artisans. Si l'on ne prend que ceux qui gagnent leur vie avec leur métier, nous arrivons avec à peu près les mêmes chiffres, c'est-à-dire que le plus grand nombre a près de 40 ans. (cf. tableau no 28).

Ceci confirme assez bien ce que les professeurs de l'Institut des Arts Appliqués nous ont dit : très peu de jeunes entrent dans le métier. Le nombre d'artisans qui commencent à produire par année est très stable : l'artisanat ne peut faire vivre qu'un nombre restreint de personnes.

Nous avons mis en relation l'âge des artisans et le nombre d'années d'expérience d'abord de ceux qui gagnent leur vie avec leur métier (les dix-huit des deux premières catégories du tableau no 27) et ensuite de tous les autres. En mettant en relation l'âge et le nombre d'années d'expérience, l'on peut très bien voir

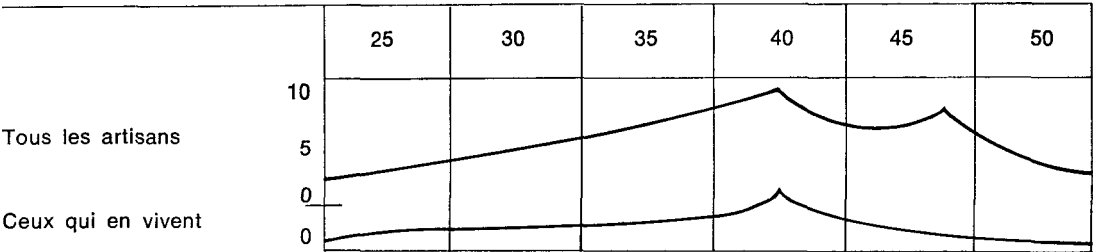


Tableau no 28.

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

depuis quand les artisans s'adonnent à une activité et quel âge ils avaient quand ils s'y sont intéressés de façon particulière (c'est-à-dire qu'ils ont commencé à produire et à vendre). Chez ceux qui gagnent leur vie avec l'artisanat, la relation est significative, c'est-à-dire que plus un artisan est vieux, plus il a d'années d'expérience. Ces derniers ont commencé à vivre de leur métier vers l'âge de 25 ans en moyenne.

Chez ceux qui ne gagnent pas directement leur vie avec leur métier, la relation n'est pas significative, c'est-à-dire qu'une grande partie d'entre eux n'ont pas le nombre d'années d'expérience que l'on serait en mesure d'attendre, étant donné leur âge. Ces derniers comptent 40% d'entre eux qui ne se sont intéressés à l'artisanat que sur le tard comparativement à leur âge : ce sont des femmes mariées qui ont des enfants de plus de 15 ans et qui pratiquent surtout cette activité comme un passe-temps agréable (elles ont l'habitude de donner ou de vendre aux personnes qui sont autour d'elles et le reste de la production est envoyé en consignment à la Centrale d'Artisanat).

Un autre fait important concerne le nombre d'années d'expérience des artisans. Nous savons que la moyenne d'âge de ceux qui gagnent leur vie avec leur métier est de 36 ans et celle de ceux qui ne gagnent pas leur vie avec l'artisanat est de 44 ans. Ainsi le fait que la moitié des premiers ont moins de 10 ans d'expérience n'est-il pas très étonnant ? De plus, chez les seconds qui ont une moyenne d'âge de 10 ans supérieure aux premiers, nous retrouvons aussi que la moitié a moins de 10 ans d'expérience. On peut expliquer cette dernière donnée par le fait cité précédemment : plusieurs femmes se sont intéressées à l'artisanat après avoir élevé des enfants pendant 15 ans en moyenne.

Ceci nous amène à préciser le rapport qu'il y a entre le sexe et le métier d'artisan. Si les femmes sont attirées par l'artisanat, en général, elles déclarent ne pas gagner leur vie avec cette activité. Seulement deux femmes nous ont déclaré gagner leur vie avec l'artisanat (l'une à temps plein, et l'autre enseigne temps partiel). La très grande majorité des femmes n'en tire pas des revenus réguliers et plus de la moitié s'y est intéressée tardivement comme nous venons de le montrer.

Voyons maintenant si ceux qui gagnent leur vie avec leur métier ont suivi des cours dans les écoles gouvernementales (nous excluons ici les étrangers qui tous trois ont suivi des cours en Europe avant de venir au Québec).

	Ecoles gouvernementales	Autres	Total
Gagnent leur vie	9	8	17
Ne gagnent pas leur vie	6	14	20
TOTAL	15	22	37

Tableau no 29.

Ce tableau nous apprend beaucoup sur la carrière des artisans. L'enseignement supérieur étatique a rejoint 40% des artisans interrogés. (Ceci contraste beaucoup avec les peintres (90%) et les sculpteurs (70%). Nous avons tout lieu de croire que si l'on prenait tous ceux qui vendent des produits d'artisanat au Québec, la proportion serait beaucoup plus faible. Cependant, dans notre échantillon pris autour de Montréal surtout, il n'y a que la moitié de ceux qui gagnent leur vie qui soit passé par les écoles gouvernementales (ceci ne doit pas être pris à la lettre car beaucoup de métiers ne sont pas enseignés dans les écoles gouvernementales); le plus grand groupe est celui des artisans qui ne gagnent pas leur vie avec leur métier et qui ne sont pas passés par les écoles gouvernementales. Nous ne raffinerons pas plus cette partie de l'analyse, nous rappelant que le nombre d'individus par case est beaucoup trop restreint, ceci étant dû qu'au départ, le seul critère commun était que tous se disaient artisans.

Nous avons suggéré au début quatre types d'artisans : ceux qui conçoivent l'artisanat comme un loisir pur (sans buts lucratifs), comme une activité secondaire dont ils tirent quelques revenus, comme un métier, une profession et comme une petite industrie (avec quelques employés).

* Nous avons inclus dans cette catégorie deux artisans qui ont déjà gagné leur vie avec l'artisanat et qui actuellement tirent la majeure partie de leurs revenus d'un travail qu'ils ont eu à cause de leurs activités

artisanales précédentes; l'un est vendeur-décorateur dans une grande maison de meubles de Montréal et l'autre adapte son enseignement de l'artisanat à la thérapie des délinquants.

Appendice no 8

Le tableau no 30 nous dit combien d'artisans se rattachent à chacun des groupes; mais nous avons inclus ceux qui ont cessé de produire (4). Ces données nous seront utiles quand nous parlerons de l'association « professionnelle » des artisans.

Loisir	8
Secondaire	17
Métier (profession)	14
Industrie (avec employés)	3
Tableau no 30.	

En ce qui concerne l'état civil, le nombre d'enfants, la propriété et le lieu de résidence, nous ne faisons qu'ajouter ici d'autres faits. La très grande majorité (87%) des artisans interrogés sont mariés et le nombre moyen d'enfants est de 2.6 (il était de 2.4 chez les sculpteurs et de 1.5 chez les peintres). Les habitudes de propriété des artisans contrastent assez avec celles des peintres et des sculpteurs; plus de 80% des artisans sont propriétaires et comme la très grande majorité travaille à la maison, le fait d'en posséder une est très important (l'atelier est ordinairement situé dans la cave). Le lieu de résidence des artisans (à 200 milles de rayon de Montréal) n'est pas nécessairement les petits villages ou villes autour de Montréal; 80% des artisans demeurent dans un rayon de 25 milles autour de Montréal (cf. tableau 31) qui est le plus grand marché de l'artisanat au Québec.

Si on compare ensuite le nombre de ceux qui sont nés à Montréal (14) et ceux qui y résident aujourd'hui sans y être nés (21), on voit que la moitié des artisans ne sont pas nés dans la métropole mais y demeurent maintenant, en préférant comme site de résidence les banlieues immédiates et éloignées.

Les artisans ne passent pas ordinairement pour de grands voyageurs. Pourtant un peu plus de trente pour cent d'entre eux ont fait un voyage en Europe. Ce voyage ne dépasse que rarement un an. Si les artisans vont en Europe ce n'est surtout pas pour étudier; sur les quinze qui ont fait le voyage, dix disent y être allés pour loisir surtout, et cinq pour étudier. L'aide gouvernementale en bourses d'études ou de voyages est assez rare; six artisans sur quarante et un déclarent avoir reçu des bourses. Ces bourses ont été surtout données pour la recherche en atelier et c'est le gouvernement du Québec qui en absorbait le coût. D'autres ont été données par le Conseil des Arts du Canada. Chez les artisans, les couples d'artistes sont fréquents (un peu plus de 35) et dans la plupart des cas, le conjoint donne un coup de main à un moment ou l'autre de la production d'une pièce. (Nous avons rencontré des époux qui faisaient du tissage et des épouses qui faisaient de la poterie). Comme le travail se fait à la maison, il est plus facile pour le conjoint d'y participer. Il existe aussi des familles d'artisans (les Perrier, les Juneau, les Bourgault, par exemple), mais si

	Montréal (14)	Québec (2)	Lieu de naissance		Etrangers (5)
			Villes moyennes (11)	Villages (3)	
<i>Résidence actuelle</i>					
Montréal (cœur de la ville) (12)	6	1	2	2	1
Banlieue immédiate (reste de l'île & Longueuil) (6)	1	1	2	1	1
Banlieue éloignée (Ile Jésus & St-Hilaire) (15)	5	0	4	3	3
Québec (0)	0	0	0	0	0
Villes moyennes à plus de 25 milles de Montréal (7)	2	0	3	2	0
Villages (10,000) (1)	0	0	0	1	0
<i>Tableau 31</i>					

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

plusieurs artisans ont des frères ou des sœurs qui ont appris un métier, il est rare de retrouver plusieurs membres d'une famille qui sont encore actifs.

Données particulières et discussion générale

Quand on demande aux artistes de différencier la peinture, la sculpture d'avec l'artisanat, on dit d'ordinaire que l'artisan produit des objets directement utilisables dans la vie de tous les jours : son travail se situe, entre l'art purement gratuit qui produit des pièces uniques et l'industrie qui produit des pièces en série sur une très haute échelle. La définition la plus simple donc du travail de l'artisan c'est qu'il oscille entre la production de pièces uniques (pour un client privé) et la production de pièces en série (pour la vente au détail). Plusieurs d'ailleurs soutiennent les deux types de production.

Si nous essayons de caractériser un peu plus ce qu'est l'artisanat québécois actuel, nous pouvons dire qu'il peut se résumer en cinq principaux métiers : les tisserands (textiles), les sculpteurs sur bois, qui sont parmi les plus vieux métiers du Québec, les émailleurs, les céramistes (incluant les potiers), les bijoutiers (incluant les orfèvres et les joailliers) qui sont d'apparition récente sous la forme qu'on leur connaît aujourd'hui. Ces cinq métiers sont les plus représentés dans l'association des artisans du Québec. Les trois derniers métiers d'apparition plus récente sont ceux qui permettent à un peu moins de la moitié des artisans autour de Montréal de gagner leur vie. La sculpture sur bois fait aussi vivre plusieurs familles autour de Saint-Jean-Port-Joli. Pour ce qui est du tissage, ce sont des femmes qui le font, cependant, il est rare de voir des familles soutenues uniquement par cette activité (c'est un revenu complémentaire que la femme apporte).

On sait que l'on peut apprendre un métier d'artisanat soit en suivant des cours dans les écoles du gouvernement, soit en suivant des cours privés chez d'autres artisans. Si on pense ordinairement que l'on commence à se familiariser avec un métier en devenant apprenti, au Québec, ce système d'apprentissage n'a jamais eu beaucoup d'importance.

Au début de la colonie, on disait souvent aux compagnons français que si l'on venait au Canada, il serait beaucoup plus facile d'exercer rapidement le métier que l'on avait appris. En Eu-

rope, le système apprenti-compagnon-maître avait surtout pour but de réglementer la concurrence à l'intérieur d'un métier. C'est ainsi que plusieurs colons français qui arrivaient ici comme apprentis pouvaient exercer tout de suite leur métier : il y avait un manque de main-d'œuvre. Le système d'apprentissage européen n'a jamais été introduit de façon très systématique.

On a vu précédemment que la moitié des artisans autour de Montréal n'étaient pas passés par des écoles du gouvernement. Les artisans ont en général reçu des cours privés ou ont été familiarisés avec un métier en s'engageant chez un artisan auquel ils n'étaient pas liés (au XIX^e siècle, l'on connaît des formes de contrats qu'un employé passait avec un patron, un maître, mais aujourd'hui, cela a disparu). On s'engage ou l'on prend des cours pour la période de temps que l'on juge nécessaire et non que l'artisans lui-même juge nécessaire : il n'y a pas de contrôle à l'intérieur de ces métiers, pas beaucoup de règles.

Ce qui existe au Québec, c'est ce que l'on pourrait désigner comme un « système d'entraide ». Chez les tisserands, les cercles de fermières ont organisé un tel système : les cercles étaient souvent financés par le Gouvernement provincial et mettaient à la disposition des femmes d'un village ou d'une petite ville un certain nombre de métiers sur lesquels les femmes tissaient les pièces nécessaires à l'entretien du foyer. Ce système a surtout été populaire durant et après la crise. Avec ce système, un employé du gouvernement ou un tisserand expérimenté aidait les femmes des environs qui désiraient tisser des pièces. On ne cherchait pas beaucoup à conquérir un marché : ce n'est qu'à l'ouverture de la Centrale d'Artisanat que les pièces de tissus commencèrent à sortir du village. Outre, les cercles de fermières, certaines communautés religieuses avaient des métiers sur lesquels les élèves tissaient des pièces qui restaient propriété de la communauté pour son usage propre ou pour les hôpitaux. Plus tard, l'école du Meuble commença des cours de tissage, mais comme plusieurs personnes intéressées résidaient beaucoup trop loin de Montréal, l'expérience ne fut pas entièrement satisfaisante.

Pour le travail du bois, plusieurs artisans disent l'avoir appris par eux-mêmes ou par un membre de leur parenté. L'Ecole des Bourgault à St-Jean-Port-Joli donne des cours depuis quelques an-

nées, mais leur style propre, peu évolutif, ne semble pas être d'une grande utilité pour ceux qui veulent gagner leur vie avec cette forme de sculpture sur bois.

Pour l'émail, la céramique et la bijouterie, le système de cours privés et d'entraide fonctionne assez bien. La bijouterie ne compte pas encore d'école au Canada. La section céramique de l'Institut des arts appliqués reçoit quelques élèves par année mais peu finissent le cours et les débouchés sont limités. Pour apprendre l'émail qui est une technique plus simple mais difficile à contrôler, on sait que certains cours privés ont été donnés à Sherbrooke, à Mont-Rolland, ainsi qu'à Joliette. A Québec, l'école des Beaux-Arts se charge d'enseigner ce métier. Donc, dans ces trois branches, il y a peu d'artisans qui ont appris leur métier aux écoles gouvernementales, le système d'entraide et de cours privés est la forme d'apprentissage de la plupart. Avant d'établir ce système d'entraide et de cours privés, les artisans de ces trois métiers gardaient jalousement les secrets de leur art. Ce n'est que récemment qu'ils s'aperçurent qu'enseigner la fabrication de leur art ne leur nuisait pas; bien au contraire elle leur gagnait une clientèle plus large. Les étrangers, ceux qui sont nés en Europe, ont eu une influence importante sur l'évolution de la bijouterie, de la céramique en particulier. Les Européens ont ordinairement reçu une solide formation dans leurs pays (Suisse, Allemagne) et, en travaillant ici, il leur est arrivé souvent de montrer des techniques plus perfectionnées et souvent inconnues. Du côté technique, ces étrangers sont une source précieuse d'enrichissement pour nos métiers d'art. Tous les Européens cependant ne travaillent pas à leur propre compte : plusieurs s'engagent dans les grands magasins, de grandes industries, surtout à l'arrivée, car chez eux les contrats avec l'industrie sont courants.

Nous avons vu que chez les peintres et chez les sculpteurs, l'exigence d'un second métier est très forte. Chez les artisans, ce second métier existe aussi mais comme beaucoup de femmes s'intéressent à l'artisanat, on peut dire que le second métier est surtout leur domaine *. On sait que chez les artistes, le second métier est souvent le premier : les femmes sont d'abord

ménagères et ensuite artisanes. L'autre métier, le plus fréquent, reste l'enseignement : cours privés, cours dans les régionales et dans les écoles supérieures (20% des artisans interrogés donnaient des cours). Parmi les autres qui ont un emploi à plein temps, on a rencontré un artisan qui tenait une boutique des métiers d'art à Montréal, un décorateur dans une grande maison de meubles de Montréal, un dessinateur industriel pour la Ville de Montréal et une infirmière.

Dans l'exercice de son métier, l'artisan rencontre plusieurs difficultés que nous allons essayer de cerner de plus près. Après avoir appris les rudiments du métier, l'artisan doit se procurer les matières premières pour fabriquer ses pièces. Ces matières premières sont pour la plupart importées : étain, bois de rose, argile, certains métaux, les pierres précieuses, certains textiles. Il est rare de rencontrer un artisan qui ne se préoccupe pas beaucoup de ces matières premières. Par exemple, les tisserands ne peuvent se procurer que certains tissus et certaines couleurs; (on teignait les tissus autrefois mais, aujourd'hui, la compétition du marché n'invite pas à le faire). Les céramistes n'ont pas toujours les mélanges d'argile qu'ils désirent et, de plus, les glaçures préparées ne les satisfont guère (un d'entre eux a décidé de préparer à Montréal les argiles et les glaçures pour tous les céramistes et muralistes, amateurs et professionnels du Québec). Pour ce qui est des métaux précieux, l'artisan en général doit lui-même convertir l'or en tant de carats selon la demande. Fait à noter, il n'existe en ce moment que peu de matières premières typiquement québécoises ou canadiennes. Ce n'est que tout récemment que quelques artisans ont commencé à s'intéresser aux anciennes techniques québécoises ou canadiennes de fabrication pour y rechercher un mode de fabrication plus typique. (Comme très peu de publications existent sur ces sujets, on ne peut pas dire encore si cette recherche va donner des résultats).

La conception du travail chez l'artisan n'est pas la même pour tous. On peut reconnaître deux grands pôles : les uns considèrent leur travail comme un art avant tout et les autres le voient comme un commerce surtout. La conception du travail oscille ainsi de l'art gratuit (on propose) constamment de nouveaux objets au côté strictement commercial (selon les exigences du mar-

* Cette habitude des femmes de tisser leurs pièces connut une recru-

descence très forte pendant et après la crise des années 30.

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

ché, on fait ce qui se vend bien). Nous devons dire que la majorité de ceux qui gagnent leur vie avec leur métier se situe au centre de ces deux pôles : pour vivre, ils sont obligés de faire quelques pièces en série et, en même temps, pendant les périodes creuses, de chercher à innover et à proposer de nouvelles créations recherchées surtout par une clientèle privée. Pour illustrer ceci, on peut comparer les deux tendances selon le nombre d'objets nouveaux créés dans une année : un céramiste ou un bijoutier qui crée trente modèles et plus par an se classe dans la première tendance tandis que la tisserande qui offre à peu près toujours les mêmes modèles en changeant un peu les couleurs se rapproche beaucoup de la deuxième tendance. On peut souligner encore plus la différence de conception entre ces deux tendances par le fait que, de plus en plus, ceux de la première tendance cherchent à se faire reconnaître comme artistes sur le même pied que les sculpteurs et les peintres (comme huitième art si l'on veut). On propose le terme de métiers d'art.

La deuxième tendance qui se caractérise par une production réduite de modèles et par la fabrication de pièces plus ou moins en grande série, cherche davantage à épuiser un marché qu'elle ne tend à l'étendre de plus en plus. Assez souvent, cela nécessite une main-d'œuvre plus ou moins importante. Pour cette main-d'œuvre, il n'y a pas de contact avec l'employeur-artisan comme cela se fait lorsque l'on a un système d'apprentissage. Ceux qui ont la chance de travailler pour un artisan et qui veulent partir à leur compte, peuvent le faire assez rapidement et d'ailleurs ces derniers ne restent pas plus d'un an chez un artisan. Encore une fois, comme la concurrence n'est pas forte ici et qu'il n'y a pas de contrôle ni de critères possibles de contrôle, partir à son compte est relativement facile.

Si l'on compare maintenant le travail d'un artisan à ce qui se fait dans le monde industriel, on voit que l'artisan est nettement désavantagé : (n'oublions pas que les grandes industries ont toutes débuté sous forme artisanale) il doit s'occuper de trouver les matières premières, de participer à la fabrication des pièces du début à la fin, de rechercher des clients, de contrôler ses ventes, de fixer les prix, de tenir une comptabilité, de payer des taxes, de surveiller ses ouvriers s'il en a. Toutes ces responsabilités

pèsent très lourd sur les épaules des artisans. Depuis quelques années, la Centrale d'Artisanat et les boutiques d'artisanat, de plus en plus nombreuses, s'occupent de la vente en gros et au détail. Il reste cependant que l'artisan doit s'occuper d'établir des contacts avec ces boutiques, il doit vérifier si les ventes vont bien, si les prix offerts sont intéressants, etc. Certains artisans réussissent à se tirer d'affaire très bien, mais plusieurs, encore très nombreux, ne réussissent pas à soutenir un marché qu'ils sentent loin. Ces derniers, la plus grande partie du temps, ne tiennent pas de comptabilité, ont de la difficulté à fixer un prix et choisissent de vendre eux-mêmes leurs pièces à une clientèle privée. Ce que nous voulons souligner ici, c'est que ceux qui gagnent leur vie avec l'artisanat vendent pour la plupart dans les boutiques ou à la Centrale, obtiennent des contrats de murale, etc. Ceux qui ne vivent pas de leur métier vendent ordinairement à la Centrale d'Artisanat, ou certaines pièces à une clientèle privée. Ce sont surtout les bijoutiers qui tirent leurs revenus d'une clientèle privée.

Pour favoriser la vente des produits d'artisanat, le Gouvernement provincial n'a pas seulement ouvert la Centrale d'Artisanat qui s'occupe du gros et du détail, il a subventionné des expositions dont celle du Palais du Commerce, la plus célèbre et la plus importante. A ces expositions, l'artisan ne débourse rien pour la location d'un coin de vente. Ce qu'il débourse, c'est un certain pourcentage fixe sur les ventes qu'il fait pendant cette exposition.

Ces expositions sont d'ailleurs l'occasion pour les artisans d'avoir des contacts avec le public qui les renseigne sur la qualité, les coûts des produits, sur les goûts et les moyens financiers des gens qui achètent. C'est à tout point de vue, une aide très précieuse pour eux : plusieurs ont pu se créer une clientèle à partir de ces expositions. A côté de ces grandes expositions, il en existe d'autres dans les petits centres du Québec qui jouent un rôle plus limité.

Les artisans parlent souvent des industries ou des grands magasins qui copient leurs modèles (même entre artisans, cette pratique est assez fréquente : ils ne peuvent obtenir de brevets pour ce qu'ils font et d'ailleurs serait-ce souhaitable ?). Les relations entre les artisans et l'industrie n'existent pratiquement pas pour la majorité d'entre eux. Pour ceux qui réussissent à

Appendice no 8

intéresser de gros fabricants, on achète des modèles à très bon compte, souvent au prix de détail de la pièce. Certaines tentatives d'industrialisation sont déjà faites mais le manque de capitaux, une mentalité de travail à la petite journée, une grande méconnaissance du marché, une main d'œuvre compétente le plus souvent inexistante, rendent ces tentatives très difficiles. En céramique, il existe quelques initiatives (Charles Vignac, Claude Vermette) et les objets produits ont surtout un rôle décoratif. L'industrie des céramistes de la Beauce tend à fabriquer des objets d'utilisation plus courante mais là encore, le problème des débouchés reste majeur. L'industrie de la céramique est entre les mains, la plupart du temps, des capitaux étrangers (poterie, porcelaine, briquerie, etc.) et sa production n'est pas tellement différente de ce que l'on trouve ailleurs au Canada et aux Etats-Unis. Somme toute, il existe très peu d'industries, issues de l'artisanat québécois, et jusqu'ici on a vendu très peu à l'extérieur du Québec.

En même temps que s'ouvrait la Centrale d'Artisanat, on fondait l'Association professionnelle des artisans. En 1963, l'Association adopta une mesure permettant de modifier ses statuts tout en conservant le même nom. L'Association est devenue un syndicat professionnel en conformité avec la loi des syndicats professionnels du Québec. Depuis quelques années, l'Association et surtout les membres de la direction ont fait plusieurs tentatives pour faire avancer la cause de l'artisanat. On a d'abord tenté d'y réunir le plus d'artisans possibles en prenant les membres qui exposaient au Palais du Commerce. En 1965, le nombre des membres se chiffrait à environ 180, divisés en membres actifs et associés selon le montant de la cotisation annuelle. On a pensé à un certain moment former une coopérative mais le projet échoua. Encore du côté de la mise en marche, un certain groupe d'artisans des environs de Montréal a ouvert récemment une boutique, « Le Tournesol », rue de la Montagne. Ils étaient douze membres au début mais par suite de certaines difficultés ce nombre tomba à six. Cette initiative ne semble pas, pour le moment, combler tous les désirs de ceux qui la dirigent : les profits semblent assez stables.

Les membres de l'Association « professionnelle » des artisans ont des formations, des intérêts, des conceptions de travail très différents. A notre

avis, cela peut nuire beaucoup aux discussions et à la réflexion des artisans sur leur métier.

Nous avons vu qu'il y avait quatre groupes d'artisans. Le fait d'avoir un recrutement si diversifié nuit à la définition que le public, le gouvernement et les industries se font de l'artisan. Du côté de la classification des artisans selon certains critères, l'association les groupe selon la matière première utilisée : le bois (sculpteurs, ébénistes, etc.) le métal (bijoutiers, émailleurs, orfèvres, etc.), le silicate (céramistes, potiers, verriers, etc), le textile (tisserands, couturiers), le papier (dessinateurs, sérigraphes), le cuir et diverses autres matières. Cette façon de classer les artisans aide surtout aux discussions sur le plan technique, mais à l'intérieur de chaque groupe, nous avons vu que les artisans n'ont pas les mêmes problèmes (celui qui en fait par pur loisir et celui qui a une industrie par exemple en céramique).

Le rôle du gouvernement dans le domaine de l'artisanat a été très important et reste primordial. Le gouvernement a plusieurs services qui aident ou ont aidé les artisans : tourisme, richesses naturelles, affaires culturelles, aide à la petite industrie, Secrétariat de la province, Ministère de l'Education, etc. La juste mesure des dépenses gouvernementales est difficilement appréciable à cause de la diversité de l'aide apportée à l'artisanat et à ses manifestations (prix, expositions, Centrale d'Artisanat, écoles subventionnées, recherches etc). Toutefois, notre recherche nous a permis d'étudier le problème de l'enseignement lié à la formation des artisans. L'état ne subventionne actuellement qu'une école privée, qui est celle des Bourgault à St-Jean-Port-Joli. Un des Bourgault nous a confié que c'est surtout vers 1942 que certains élèves ont pu devenir des artisans qui vivent encore de leur métier. Depuis ce temps, il ne semble pas que cette école en ait formé d'autres, même si ceux qui s'y inscrivaient étaient en nombre limité (environ une vingtaine). Cette école actuellement est intégrée en partie à la Régionale scolaire qui couvre le territoire de St-Jean-Port-Joli : on élargira de beaucoup le nombre de matières enseignées, mais il semble que cette école ne produira qu'accidentellement des artisans professionnels. Le système de l'entraide et de cours privés est sûrement efficace, pour le moment; il a l'avantage de n'attirer que des gens déjà intéressés mais il a le désavan-

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

tage de ne pas donner une formation générale. Quant à l'Institut des Arts Appliqués, nous avons vu que là aussi il y a des pertes, attribuables au fait que pendant longtemps les élèves ont manqué de contacts avec les problèmes des métiers et leurs débouchés.

Disons enfin quelques mots sur la critique et du public. La critique a un rôle assez réduit dans le mécanisme de promotion de l'artisanat, d'autant plus que le public acheteur ne recherche pas tant des objets beaux en soi, mais des souvenirs ou des objets utilitaires où l'on reconnaît la main de l'artisan.

Même si nos entrevues n'ont pas porté strictement sur la clientèle qui achète de l'artisanat, plusieurs artisans nous en ont parlé et quelques contacts avec des grossistes et des détaillants nous permettent d'en dire quelques mots. On pourrait parler de deux clientèles : une clientèle locale et une clientèle de passage (les touristes américains forment la plus grande part). La clientèle locale, celle du Québec surtout et aussi le reste du Canada, est surtout formée de trois groupes : les gens fortunés, les cols blancs et les jeunes en général.

Ces trois groupes s'établissent surtout à partir du prix des pièces vendues : les gens fortunés vont acheter plus facilement des céramiques à modèle unique, des émaux, des bijoux de pierres précieuses, etc. Les cols blancs vont acheter des textiles (cravates, etc.), de la céramique ou des émaux plus fonctionnels (cendriers, service à vaisselle, etc.), et les jeunes achèteront surtout les bijoux de bois, les pendentifs émaillés, etc. Ceci est la vision des artisans en gros, mais il n'existe aucune étude systématique de ces marchés, de leurs exigences et de leur stabilité. La mode de donner des cadeaux faits-main est encore très forte mais on ne peut savoir si cette coutume restera ou si les goûts de la clientèle changeront. Pour ce qui est de la clientèle touristique, il est difficile de savoir exactement ce qu'elle préfère et si de nouveaux produits peuvent encore les attirer : les textiles et la sculpture sur bois sont encore les meilleurs émissaires de notre artisanat pour le touriste américain. Ce type d'artisanat est une curiosité touristique qui fait penser à certains pays colonisés qui offrent à peu près toujours les mêmes produits.

Appendice No 9

**Liste des mémoires présentés
à la Commission d'enquête
sur l'enseignement des arts
au Québec**

Appendice no 9

- Académie de Québec (94)
 Académie des Grands Ballets Canadiens (34)
 Alaurant, Jean (82)
 Alliance des Professeurs de Montréal (60)
 Association Canadienne du Théâtre d'Amateurs (46)
 Association des Architectes de la Province de Québec (89)
 Association des Architectes Paysagistes de la Province de Québec (35)
 Association des Designers Industriels du Québec (119)
 Association des Elèves de l'Ecole des Beaux-Arts de Québec (6)
 Association des Elèves du Conservatoire de Musique de Québec (8)
 Association des Photographes professionnels de la Province de Québec (66)
 Association des Producteurs de Films du Québec (22)
 Association des Professeurs de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal (87)
 Association des Professeurs de l'Ecole des Beaux-Arts de Québec (61)
 Association des Professeurs de l'Institut des Arts Appliqués (84)
 Association des Professeurs du Conservatoire de Musique et d'Art Dramatique de la Province de Québec (77)
 Atelier Libre de Recherches Graphiques (1)
- Ballets Métropolitains du Canada (79)
 Beaulieu-Green, Andrée Mme (74)
 Benoit, Jean (73)
 Blier-Cantin, Suzanne Mme (24)
- Centre Culturel et Artistique de Sherbrooke (30)
 Chiriaeff, Ludmilla Mme (101)
 Choeur des Etudiants (31)
 Club Graphica (67)
 Collège de Musique Sainte-Croix (10)
 Collège Jean de Brébeuf (63)
 Collège Notre-Dame (49)
 Collège Notre-Dame de l'Assomption (Département des arts plastiques) (48)
 Collège Nore-Dame de l'Assomption (Département du théâtre) (55)
 Collège Sophie-Barat (27)
 Commission Scolaire de St-Bruno (72)
 Commission Scolaire Régionale de Chambly (92)
 Commission Scolaire Régionale de l'Amiante (17)
 Commission Scolaire Régionale de l'Outaouais (115)
- Commission Scolaire Régionale des Mille-Isles (62)
 Commission Scolaire Régionale de Vaudreuil-Soulanges (19)
 Commission Scolaire Régionale du Saguenay (50)
 Commission Scolaire Régionale Lanaudière (59)
 Community Players Theatre Library (3)
 Confédération des Loisirs du Québec (39)
 Conférence Canadienne des Arts (98)
 Conservatoire d'Art Dramatique (29)
 Czeslaw, Kaczynski, (28)
- Davignon, Edgard (65)
 Demers, Pierrette-Fortin, Jean-Marie (2)
 Desrosiers, Antoine (18)
 Division de la Musique du Ministère de l'Éducation (45)
 Dubois, Jules (21)
 Ducarpe, Jean (37)
- Ecole d'Architecture de l'Université de Montréal (97)
 Ecole de Musique Wilfrid-Pelletier (9)
 Ecole des Beaux-Arts de Montréal (112)
 Ecole Jean Raimbault (51)
 Ecole Nationale de Théâtre du Canada (53)
 Ecole Normale de Musique (85)
 Ecole secondaire Jean-Dolbeau (16)
 Ecole Supérieure de Musique de Nicolet (23)
 Ecole Vincent d'Indy (102)
- Fédération des Associations de Musiciens Educateurs du Québec (86)
 Fédération des Etudiants des Ecoles d'Arts (108)
 Festivals de Musique du Québec Inc. (70)
 Gaboury, Placide SJ, (54)
 Gallery 1640 (15)
 Gauguet-Larouche, Jean-Marie Mitchell, Raymond-Boisvert, Marc (107)
 Guilmette, Pierre (14)
- Hatanaka, Rodney (38)
 Hebdos du Canada (99)
 Initiatives Universelles (105)
 Institut des Arts Graphiques (117)
 Jarry, André (88)
 Juneau, Denis (83)
 Lakeshore Chamber Music Society (25)
 Lakeshore Music for Young People Society (26)
 Lakeshore Regional School Board (41)
 LaPalme, Robert (58)
 Les Etudiants de la Section graphisme (Institut des Arts Graphiques) (110)

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

- Loyonnet, Paul (100)
- Marcotte-Charpentier, Réjeanne Mme (76)
- Martineau, Chs-B. (11)
- Mayrand, Pierre (68)
- Mayrand, Rose-Marie (118)
- McGill University (Department Fine Arts) (69)
- Mercier, Paul (96)
- Montreal Council of Women (36)
- Musée des Beaux-Arts de Montréal (13)
- Musiciens Amateurs du Canada (111)
- Narici, Dinamaria, Mme (47)
- Office National du Film (113)
- Ouimet, Lucile (95)
- Paradis, Frère Jérôme (44)
- Pepin, Pierre-Yves- Fenwick, James N.- Charles, Réjane-Gabbour, Iskandar (109)
- Prévost, André - Hétu, Jacques (106)
- Provincial Association of Protestant Teachers of Quebec (en collaboration avec Art Teachers' Association du Protestant School Board of Greater Montreal et la Quebec Music Educators' Association) (40)
- Pris, Victor (64)
- Quebec Association of Independent Schools (57)
- Raymond, Maurice (52)
- Séminaire de Québec (56)
- Séminaire de Valleyfield (93)
- Sir George Williams University (Department of Fine Arts) (32)
- Sir George Williams University (Student's Association) (33)
- Société des Artistes Professionnels du Québec (104)
- Société des Décorateurs-Ensembliers du Québec (116)
- Société du Québec d'Education par l'Art (80)
- Société Radio-Canada (43)
- Society of Typographic Designers of Canada (78)
- Théâtre de la Place (75)
- Théâtre du Nouveau Monde (114)
- Thomas More Institute for Adult Education (91)
- Trépanier, François (12)
- Trudeau, Yves (120)
- Union Générale des Etudiants du Québec (90)
- Université Laval (Ecole de Musique) (81)
- Université Laval (Faculté des Lettres) Départ. des Etudes anciennes (4)
- Verdier, Philippe (20)
- Wilson, Stuart (42)
- Zaré, Seda, Mme (71)
- Zicha, Victor G. (7)

N.B. Les mémoires nos 5 et 103 ont été annulés

Appendice No 10

**Les recherches effectuées pour la
Commission d'enquête sur
l'enseignement des arts
au Québec**

Appendice no 10

Recherches

Etude sur la situation du Design industriel au
Québec (1 volume) Serge Carlos

Les arts de l'écran
(3 volumes) Charles Dumas
1ère partie : L'image
2ème partie : L'enseignement des arts de l'écran
3ème partie : Annexes

La formation et le statut social des artistes plas-
tiques du Québec
(1 volume) Bertrand Lebel

Fondements épistémologiques de l'enseignement
des arts
(1 volume) Jacques Brault

Le développement des arts et la société
québécoise
(3 volumes)
Direction :

Joffre Dumazedier
Marc Laplante

Collaborateurs : Micheline Saint-Arnaud
Ghislain Bataille
Robert Boissonnault
Denys Delage
Ernest Godin
Pierre Langis
Pierre Petit
Henri de Saint-Victor

Etude sur le phénomène de la chanson actuelle
(3 volumes) Pierre Guimond

Inventaire des enseignements artistiques
au Québec
(1 volume) Ronald Sabourin, Lisette Jalbert

ERRATA

des deux premiers volumes du rapport de la Commission d'Enquête sur l'Enseignement des Arts

VOLUME 1

- Tome I :
- page 63, référence 36... cf. J. Hyppolite devrait marquer le début de la référence 37.
 - page 64, le lecteur est prié d'ignorer la note infra-marginale 39, inscrite par inadvertance.
 - page 65, figure 1.A, il s'agit d'adaptation des graphiques de l'ouvrage d'Abraham Moles, *Sociodynamique de la Culture*.
 - page 76, au lieu de « Danse » lire « Dante », avant-dernière ligne.
 - page 77, référence 71, au lieu de « Méditations » lire « Média-tions ».
 - page 81, treizième ligne, un point-virgule serait nécessaire après « totalité ».
 - page 94, n° 114, cinquième ligne, au lieu de « secondo » lire « secundo ».
 - page 97, n° 119, au lieu de « compléxité » lire « complexité ».
 - page 99, sixième ligne, premier paragraphe, au lieu « de com-ment » lire « du comment ».
 - page 140, n° 188, deuxième ligne au lieu de « n'est » lire « ne soit ».
 - page 163, tableau 1.2 a été attribué par erreur à Abraham Moles, supprimer cette référence.
- Tome II :
- page 194, dixième ligne, au lieu de « l'Académie » lire « l'Ecole ».
 - page 202, n° 322, la sixième ligne après « d'avant-garde » ajouter « d'amateurs; ».
 - page 280, au lieu de « 13 », lire « 18 ».

VOLUME 2

- Tome II : (suite)
- page 23, n° 13, au lieu de « L'enfant comme un être ouvert » lire « l'enfant: un être ouvert ».
 - page 317, au lieu de « Notes sur les techniques audio-visuelles » lire « L'enfance inadaptée ».
- Tome III :
- pages 348 à 382, inclusivement, au lieu « d'Education perma-nente » lire « Le développement culturel ».
- Table des matières, chapitre 3, II, au lieu de « recommandation (cinéma) » lire « recommandations (cinéma) ».

Table des matières

Appendice no 1	« Quelques propositions sur le développement des techniques audio-visuelles dans l'enseignement. » par M. Michel Tardy	13
Appendice no 2	« L'enseignement des arts dans les institutions scolaires du Québec. » par Ronald Sabourin	19
	Introduction	21
	Section 1 Caractéristiques générales	23
	Section 2 L'enseignement des arts	
	Chapitre 1, Le niveau élémentaire	26
	Chapitre 2, Le niveau secondaire	31
	Chapitre 3, Le niveau classique	41
	Chapitre 4, Les écoles normales	47
Appendice no 3	Sur la classification des arts, par Jacques Brault	57
Appendice no 4	« L'enseignement musical en Hongrie et le développement physique et intellectuel de l'enfant », par Jacqueline Ribière-Raverlat	65
Appendice no 5	« Etude sur la situation du design industriel au Québec », par Serge Carlos	71
	Chapitre 1 Introduction	73
	Chapitre 2 L'expérience du design dans le monde	74
	Chapitre 3 L'organisation de la profession	85
	Chapitre 4 La sphère de l'enseignement	93
	Chapitre 5 Les agents sociaux	100
	Chapitre 6 Conclusions	105
	Chapitre 7 Annexes	107
Appendice no 6	Estimation budgétaire d'un circuit de télévision	121
Appendice no 7	« Le développement des arts et la société québécoise » par Joffre Dumazedier et Marc Laplante	131
	Première partie	
	Définition et échantillon des leaders novateurs	133
	Deuxième partie	
	Les critères de développement	141
	Troisième partie	
	Les projets	152
Appendice no 8	« La formation et le statut social des artistes plastiques du Québec », par Bertrand Lebel	171
	La peinture	175
	La sculpture	182
	Les artisans	187
	Données particulières et discussion générale	192
Appendice no 9	Liste des mémoires présentés	197
Appendice no 10	Les recherches	201

Achevé d'imprimer
le 14 février 1969
sur les presses de
Thérien Frères (1960) Limitée.

Les maquettes de la typographie
et des graphiques sont des
studios de Gilles Robert, Montréal.