

# À travers les méthodes de dessin [suite et fin]

Autor(en): **[s.n.]**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique**

Band (Jahr): **23 (1894)**

Heft 11

PDF erstellt am: **17.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1038990>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## A TRAVERS LES MÉTHODES DE DESSIN

(Suite et fin.)

Après avoir examiné la valeur des méthodes qui, jusqu'à ce jour, ont eu presque exclusivement droit de cité à l'école primaire, dessin *d'après le modèle* et *d'après nature*, M. Tschumy en arrive à étudier la méthode de dessin où l'enseignement du maître joue le rôle principal. C'est la méthode adoptée dans les écoles genevoises; elle comprend 6 parties correspondant aux 6 degrés du cycle scolaire. Elle constitue un cours progressif basé sur le degré du développement intellectuel de la moyenne des élèves.

Durant les 2 premières années, on ne s'occupera spécialement que de l'analyse des formes, du dessin de feuilles non lobées, d'objets ordinaires sans application de relief, pour s'élever en III<sup>e</sup> année à l'étude de quelques formes architecturales par le dessin de façades simples connues de l'enfant, en un mot, du dessin *en géométral*.

Ce mode de représentation est déjà quelque chose pour qui sait le lire et le comprendre; c'est le seul moyen de se rendre compte, dans un rapport déterminé (*module* entre l'original et sa reproduction graphique, des données de l'objet et, partant, de l'exécuter. Dès les premières leçons, le module remplira son rôle fécond en amenant l'élève à comprendre l'idée des proportions, à se rendre compte par l'observation des rapports qui doivent exister entre l'ensemble et les parties.

Mais ce genre de dessin ne saurait suffire : la figure en géométral du cube (savoir le carré), ne peut en donner une idée absolue. Ajoutons-y un élément de relief, et nous obtiendrons un mode de dessin qui représente quelque chose de plus. Par le dessin *en perspectif*, on aura l'image d'un objet tel ou à peu près tel que l'œil le perçoit, avec d'autres faces déformées qui en feront ressortir au premier regard l'aspect et la profondeur.

Pour éviter les errements dans lesquels tomberait l'enfant si on le mettait d'emblée en présence du dessin d'après nature, on a adopté un mode de perspective rapide où les lignes fuyantes sont remplacées par des droites parallèles à une direction donnée. Cette perspective conventionnelle, qu'on désigne sous le

<sup>1</sup> Plusieurs fautes se sont glissées dans notre premier article. Nous en demandons pardon à nos lecteurs et les prions de rectifier comme suit le commencement du premier alinéa de la page 252 qu'une omission rend à peu près inintelligible : « En ne visant qu'à former la main, à donner au coup de crayon *cette légèreté et cette franchise* qu'on admire dans le travail du bon dessinateur, etc. R.É.D.

nom de *perspective cavalière*, n'est pas, à vrai dire, une représentation rigoureusement exacte de la nature ; mais si ce mode de figurer les choses ne donne pas un dessin qui procure à l'œil l'illusion que l'objet lui-même produirait, on doit ajouter que, pour les petits objets, il ne s'écarte pas de la réalité. La perspective cavalière offre de plus « le précieux avantage de mettre pour ainsi dire sous les yeux en quelques instants le corps dont on parle ; elle est aussi une précieuse ressource pour le professeur qui veut faire saisir la forme du volume qu'il analyse ; pour l'ouvrier, le contre-maître et l'entrepreneur, qui, dans les arts du bâtiment ont continuellement besoin de s'entendre sur les formes à donner aux objets dont il est question entre eux et qui n'y réussiraient que péniblement d'une autre manière. La perspective cavalière est, par excellence, le dessin des écoles primaires et des écoles professionnelles. C'est en y exerçant les élèves qu'on leur fera acquérir très promptement un sentiment et une connaissance du dessin bien suffisants dans la pratique de la vie. »

A ses adversaires, à ceux qui voient le salut, l'avenir de l'enseignement primaire du dessin dans la seule copie de la nature, il faut dire que la perspective normale restera l'apanage du talent, du génie, des hommes à qui la fortune, l'intelligence et les loisirs permettent l'étude des vastes problèmes de la perspective scientifique. Quant à la masse, aux enfants des classes laborieuses, ils iront droit leur chemin : s'instruire vite et le plus possible pour être bientôt aptes à réussir à l'atelier, à l'usine et dans les mille circonstances de la vie où le dessin trouve sa place. Pourquoi, en effet, vouloir aller si haut, penser de si loin, quand le temps de l'école est si court et le but si rapproché ?

Au surplus, on a prévu, — et en cela satisfaction a été donnée aux partisans de la copie de la nature — on a prévu qu'à la fin de la V<sup>e</sup> et en VI<sup>e</sup> année, des notions de perspective normale très élémentaire seront enseignées dans le but de faire comprendre aux élèves ce qu'il y a de conventionnel dans la perspective cavalière. C'est là une mesure certainement plus sage que celle de les mettre de prime saut en face du dessin d'après nature et de les laisser se débattre sans fruit au milieu des grands et difficiles problèmes de la perspective normale.

L'idée maîtresse de la méthode est donc de rendre l'enfant capable de décomposer l'objet en ses principaux linéaments, de le représenter ensuite graphiquement vu de face d'abord, pour le reprendre, plus tard, en y joignant des éléments de relief par la perspective cavalière. Ce système de figurer les corps conduira aussi l'élève, comme en jouant, à la *compréhension de l'espace*.

L'un des grands buts de l'enseignement du dessin à l'école primaire est de faire acquérir aux élèves une conception nette de l'espace, d'en faire des hommes dont on puisse dire : « Ceux-là

voient dans l'espace. » Sans doute, par le fait de l'habitude et la réflexion aidant, on peut se former des idées justes de l'espace. On rencontre, en effet, quelquefois des ouvriers qui, sans notion aucune du dessin, grâce à une intelligence ouverte bien qu'inculte et ignorante des règles qui président à cet art graphique, ont acquis un sentiment très net de l'espace. La pratique en ce domaine est une excellente école; toutefois on n'exagérerait pas en disant que si ces mêmes ouvriers avaient pu se rendre compte par l'étude du dessin, comment cette pratique s'est établie et sur quelles bases elle repose, ils seraient arrivés à d'autres résultats. De tout ce qui précède il ressort à l'évidence, selon M. Tschumy, que si l'élève a pu s'assimiler des notions vraies de l'espace, il aura avancé beaucoup au point de vue de sa formation *intellectuelle* dans le domaine du dessin. Sinon, eut-il à sa disposition une main souple et exercée, eut-il en un mot la seule *culture formelle*, il ne sera jamais coté bien haut à l'endroit du dessin, dans l'esprit de ceux qui pourront plus tard utiliser son savoir faire.

Quand, après avoir dessiné un objet en géométral, c'est-à-dire, en avoir fait le *croquis coté*, l'élève aura été appelé à le représenter en perspective cavalière, il saura d'une manière certaine lire et comprendre un dessin et, plus tard, il pourra en faire une reproduction exacte dans la pratique du métier. La *lecture d'un dessin* n'est pas si facile; il n'est point aisé de se reconnaître à première vue dans un croquis quelconque, de reconstituer par la pensée, au moyen d'un plan, d'un profil, d'une élévation, les formes de l'objet qu'ils sont censés représenter. Mais il n'est point nécessaire, pour savoir lire un dessin, d'être artiste ou même simplement dessinateur. Quelques leçons de *coupes*, de *sectionnement* de solides géométriques (intelligente et captivante étude dont le champ est illimité), quelques travaux de *construction* donneront cette habitude de la lecture du dessin mieux que tout autre exercice. C'est ce que la méthode genevoise prévoit en prescrivant de petits travaux d'assemblage en carton.

Ceci conduit M. Tschumy à envisager la question si controversée des travaux manuels. Tout ne se borne plus, dans l'idée de la pédagogie moderne, à inculquer aux enfants des notions élémentaires sur les principales branches des connaissances humaines; on veut plus encore: on songe à habituer l'élève dès son premier jour de classe au travail des mains, à lui inspirer de bonne heure le goût d'occuper ses doigts. De là est né ce courant, chaque année plus fort, d'ouvrir aux *travaux manuels* la porte de l'école primaire.

Qu'en doit-on penser, se demande notre conférencier? peut-il trouver place dans le programme à côté des autres branches? Oui, mais à une condition: c'est que ce travail manuel puisse servir directement au développement intellectuel. S'il devient un jeu, si on le rabaisse au rôle de procédé récréatif, s'il se

transforme en un moyen de faire exécuter de soi-disant petits chefs-d'œuvre, sa place n'est pas à l'école où l'on n'a pas de temps à perdre. Appelons le *travail constructif*; faisons-le concourir par des exercices de construction soit en carton, voire même en bois, au développement général, au progrès intellectuel, à l'enseignement des autres branches, calcul, géométrie et surtout dessin; donnons-lui une direction telle qu'il devienne un auxiliaire et non une surcharge du programme; ou abandonnons-le au maître d'apprentissage et aux ateliers professionnels.

Le dessin, appliqué aux travaux manuels et tirant de ce nouvel instrument scolaire le moyen de faire opérer de petites constructions géométriques et autres, vivifiera et donnera à cet enseignement autant d'intérêt que d'actualité. Appliqué à la géographie, à la lecture et peut-être aussi à la facture des cartes par le travail constructif du relief, il en facilitera l'étude en la rendant moins aride. Son influence se fera aussi sentir dans d'autres branches, le calcul et la géométrie; dans l'étude même de la langue, par l'explication d'une foule de termes, par l'augmentation du vocabulaire si pauvre, de la généralité des enfants.

Pénétrant dans l'enseignement comme le calcul d'après Pestalozzi et la langue, selon les idées du Père Girard, le dessin le rendra plus fécond, plus vivace; il lui infusera un sang nouveau en donnant un autre cours aux idées pédagogiques actuellement reçues, en inspirant aux maîtres une nouvelle manière de faire plus immédiatement utilitaire, tout en rendant le jeune homme habile à se servir de ses organes, tout en éveillant son esprit d'observation, affinant son goût, favorisant non plus uniquement son développement formel (culture de la main), mais aussi et surtout son développement intellectuel.

\*  
\* \*

La seconde partie des conférences de M. Tschumy a fait l'objet d'une intéressante causerie, illustrée par des projections lumineuses multiples et choisies, sur l'art, son histoire, son développement à travers les âges, sur le style dans la construction, les règles de la proportion et les principaux modes décoratifs. Se rappelant l'aphorisme « le maître doit connaître plus qu'il doit enseigner » l'honorable conférencier a voulu, en développant ce magnifique sujet, *les arts*, engager les assistants au cours normal à consacrer quelques heures de loisir à cette attrayante étude, capable d'affiner le sentiment du goût et d'élever les cœurs. Voici sur ce thème nouveau quelques idées que nous avons cru utile de recueillir, parce qu'elles touchent d'assez près à l'enseignement.

Qui n'a entendu, demande M. Tschumy, ces exclamations retentir dans le public à propos de l'appréciation d'une œuvre



d'art, édifice, sculpture, monument quelconque : « Voici un travail d'un beau *style* ! Celui ci manque de *proportion* ! » *Style* *proportion* : deux mots employés dans leur sens vague pour exprimer qu'une œuvre plaît ou déplaît ; deux mots qui, dans cette acception, ornent fort bien une phrase et donnent à celui qui en use une apparence d'érudition.

Pour que toute œuvre humaine possède ce cachet de beauté, de grandeur qui est l'art, ne faut-il en effet que deux facteurs aient concouru à sa réalisation : la proportion, le style ?

Si l'artiste a su garder dans son travail un juste rapport entre les mesures des parties d'un tout, ainsi qu'entre chacune de ces parties et l'ensemble ; s'il a eu soin de se limiter dans des dimensions raisonnables, son œuvre possèdera cette première qualité de l'art, *la proportion*. D'après cette condition, aucune œuvre vraiment artistique ne peut être créée selon un caprice quelconque, mais sur un rapport nécessaire et constant entre les parties et le tout. La proportion ! mais on la retrouve partout dans le vaste monde, dans les êtres vivants et inanimés, dans l'arbre géant et le brin de mousse. Y a-t-il une créature mieux proportionnée que le corps de l'homme dont la hauteur totale équivaut à 8 fois la mesure de la tête et dont la demi-hauteur égale la demi-envergure. Elle éclate dans les œuvres des anciens que le temps a respectées, dans les monuments de l'architecture grecque qui sont immortels. La proportion, nos élèves la comprendront, si nous suivons une méthode rationnelle, car elle se trouve dans le fameux *module*, qui sera la clé de voûte d'un bon enseignement du dessin.

L'idée de la proportion ne se rencontre pas fréquemment chez les jeunes élèves. Dans leurs premiers essais graphiques les détails ont une prédominance marquée. C'est ainsi que, dans la figure grotesque qui, pour eux, représente un « bonhomme » les accessoires sont fortement accusés. Les lignes de la maison sont rudimentaires ; qu'importe ! sur le toit en déclive se dresse ou, mieux, se balance la cheminée soigneusement couronnée d'une large fumerole. Cela suffit. — Avec la notion du module à laquelle on les initiera dès la première année, ces idées fausses dans les proportions et la réduction disparaîtront, surtout si on leur fait comprendre, d'une manière tangible, leur erreur en les plaçant en face de la réalité des choses.

\*  
\*\*

Un autre point, que M. Tschumy a développé *con amore*, c'est *le style*, cette manière d'exécuter une œuvre d'art propre à chaque artiste. Le style, dans un monument, révèle en premier lieu le degré de civilisation du peuple au milieu duquel son auteur a vécu. L'art de bâtir, par exemple, puise son origine dans le besoin que l'homme a toujours éprouvé de se créer une demeure. C'est son asile primitif (cabane, hutte) qui lui a fourni

l'idée première de l'édifice. Dans le *pylone* qui caractérise le style égyptien, on retrouve les principaux éléments de la hutte de roseaux baignée par les eaux du Nil et ornée de fleurs de lotus. Le style dorique est, de tous les ordres grecs, celui qui dissimule le moins le modèle, l'antique maison de bois. Toutes les parties du temple grec font cette révélation jusqu'aux triglyphes qui rappellent la section sculptée des solives, et aux métopes qui simulent les interstices tels qu'on en voit encore dans certains chalets entre les poutrelles du soliveau.

Après avoir satisfait aux exigences de la vie, l'homme a songé à élever des monuments à la divinité et il a donné à ces édifices un caractère de grandeur cadrant avec leur haute destination. A mesure que l'idée religieuse se relevait, le temple prenait des proportions plus élancées. Il est intéressant de suivre ce mouvement en partant du temple d'Egypte dont la surface est considérablement plus développée que la hauteur, du temple des peuples grecs où la proportion entre ces deux éléments devient égale, pour finir au temple romain qui accuse un nouveau progrès dans cette voie. Mais le christianisme arrive et la demeure destinée à l'Eternel reçoit des proportions nouvelles; on éprouve le besoin d'ouvrir plus largement les portes et celui de se rapprocher du Tout-Puissant se traduit par un élancement considérable de tout l'édifice : c'est le roman; puis vient le gothique, dont la caractéristique est l'exhaussement des voûtes et de la flèche qui, comme une prière, semblent vouloir s'élever jusqu'à Dieu.

Nous ne nous attarderons pas à relater ici les nombreuses explications données sur les divers ordres grecs, sur le style romain qui publie les idées de grandeur et de domination de Rome victorieuse se résumant dans l'arc de triomphe, sur les styles chrétiens, le roman, le gothique et la renaissance. Qu'on nous permette, comme M. Tschumy, de renvoyer les lecteurs aux ouvrages sur la matière.

Avec les enfants de nos écoles, ajoute l'honorable conférencier, il ne saurait être question de faire un cours sur l'histoire de l'art; mais, puisqu'en 6<sup>e</sup> année le programme prévoit des imitations d'ornement faites en regard de l'ensemble qu'ils décorent, il faudra profiter de l'occasion qu'offrira ce couronnement de l'enseignement primaire du dessin pour faire une digression élémentaire sur le style des édifices que les élèves seront appelés à dessiner.

Grâce à ces quelques directions, données à l'occasion, et que les élèves de VI<sup>e</sup> année sont aptes à recevoir, la nouvelle génération saura comprendre la beauté d'une œuvre d'art, les obstacles qui s'opposaient à sa réalisation; elle appréciera mieux l'artiste et ne lui marchandera point son admiration.

\*  
\*\*

Deux mots encore à propos de la *décoration* et nous aurons

terminé ce travail qui n'a point gardé les proportions d'un résumé.

Il est une règle qui doit présider à l'enseignement du dessin d'ornementation; gardons-nous de faire traiter ce genre de dessin indépendamment du sujet sur lequel il doit trouver place. L'ornemaniste est forcé d'adapter à son œuvre des motifs décoratifs qui conviennent à la nature même de cette œuvre. De là découle la nécessité absolue de ne point faire exécuter d'ornements sans indiquer où ils doivent figurer, l'idée de détail devant toujours être subordonnée à celle de l'ensemble. En est-il toujours ainsi dans certaines méthodes d'après le modèle dans lesquelles les élèves s'appliquent à imiter tantôt une grecque, une feuille d'acanthé, une antéfixe; tantôt une rosace ou des ornements égyptiens en dehors du cadre sur lequel ces décors doivent s'adapter? Les uns conviendraient aux monuments architecturaux, les autres illustreraient fort bien des albums; mais l'élève pourrait s'y tromper, privé qu'il est d'indications précises à cet égard. Cette grave erreur s'est maintes fois révélée dans la sphère des arts industriels.

Autre constatation à faire à propos de l'art décoratif. L'ornementation des surfaces planes surtout n'est pas absolument libre. Elle est soumise à des règles immuables, et repose sur un système formé de figures géométriques simples, disposées par répétitions, alternance ou symétrie, s'enchevêtrant et se reproduisant sans cesse. Le décorateur, ne pouvant écarter cette entrave qui semble paralyser l'essor de son imagination, s'ingéniera à la voiler sous de multiples dessins dont il trouve les types dans la nature, dans la plante surtout. Mais les yeux de l'observateur en découvriront aisément le réseau. Il ne saurait rien y avoir de plus heureux au point de vue du dessin, car dans le décor le plus compliqué, dans les splendides travaux de ferronnerie, comme dans les inimitables broderies de Saint-Gall, il est toujours possible d'en retrouver les éléments constitutifs, points ou lignes de démarcation, au-delà desquels les mêmes figures se renouvellent et qui sont la clé de toute l'ornementation ainsi que de précieux points de repère pour le dessinateur et le copiste.

\* \* \*

Des conférences de M. Tschumy, ses auditeurs auront, en outre, tiré une triple conclusion. En remarquant combien les projections lumineuses avaient eu le don de captiver leur attention pourtant lassée par les labeurs de journées bien remplies; combien les rapides esquisses et autres indications jetées en quelque sorte au tableau par l'habile conférencier, avaient éclairé un sujet de nature relevée et aride et combien aussi son ton chaud et vibrant, son accent convaincu avaient produit d'effet sur l'auditoire, ils se seront dit :



« Servons-nous plus que jamais, dans la pratique journalière de nos leçons, des moyens intuitifs et, surtout, usons de cet auxiliaire si éloquent, le tableau noir.

« Utilisons les gravures et développons l'enseignement par l'aspect.

« Enfin, mettons beaucoup de vie et d'entrain dans nos explications, nous rappelant sans cesse que l'enthousiasme fait triompher les causes même désespérées. »

Les conférences de M. Tschumy eussent-elles produit cet unique résultat, qu'il faudrait l'en remercier.

E. G., *inst.*

---

## PARTIE PRATIQUE

---

### I

#### **Analyse de la FABLE DE LA FONTAINE**

##### LE VIEILLARD ET LES TROIS JEUNES HOMMES

(*Suite et fin.*)

LE DÉNOUEMENT. Il est la mise en scène et la confirmation de l'idée morale qui fait le sujet de la fable. En mettant trois jeunes gens au lieu d'un, il pourrait sembler que le poète a encore accusé l'in vraisemblance du dénouement. Cependant il faut remarquer qu'il a laissé dans l'indécision le moment de la triple mort. Ce qu'il y avait d'incroyable dans Absternius, c'était cette chute à point nommé immédiatement après la réplique du vieillard. La Fontaine laisse s'écouler un certain temps : ces trois morts s'espacent, à quelque distance les unes des autres. L'important, et la seule chose que note le poète, c'est que le vieillard survit aux trois : ce qui est assez commun.

Puis, voyez comme il a réduit au *minimum* l'in vraisemblance en marquant les carrières où les jeunes gens trouvent la mort. Qu'un marin se noie, qu'un soldat soit tué : c'est ordinaire. Et ainsi l'addition de ces deux morts ne rend presque pas le dénouement plus surprenant que lorsqu'il était formé de la seule chute du sédentaire cultivateur.

VALEUR POÉTIQUE DE LA FABLE. Cette fable est exquise et touchante. Elle tire sa valeur non pas seulement de cette simple et forte expression de la vie, qui fait de tant d'autres pièces du recueil des chefs-d'œuvre. Mais, tandis qu'ailleurs la morale est souvent d'un intérêt tout secondaire, ici elle est de première importance. Ce n'est pas tant un précepte pratique ni une observation de mœurs que nous présente le poète : mais il nous invite à faire réflexion sur notre destinée. Ce qu'il traite, avec sa grâce aisée, et qui cache tant de force, c'est le grand lien de la vie et de la mort, le thème fonda-